



Canoni della pedagogia dell'infanzia e variabilità dei contesti educativi

© Nicola Paparella, 2022

Pubblicato in

N. PAPARELLA et ALII (a cura di), *Ricerche di Pedagogia dell'Infanzia. In ricordo di S. S. Macchietti*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2022.

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

Se scorriamo le tante pagine che Sira Serenella Macchietti ha offerto alla pedagogia, ai pedagogisti, agli educatori e agli uomini di cultura, fra i mille spunti che sollecitano la nostra riflessione, cogliamo una costante che caratterizza, al tempo stesso, lo stile euristico del suo lavoro scientifico, l'identità ermeneutica della sua pedagogia, la valenza etica e sociale della sua professionalità quotidianamente esercitata come impegno vocazionale. "Al pedagogista si chiede di far dialogare fatti e valori", diceva con convinzione, e questo dialogo Ella testimoniava nel suo lavoro nelle aule universitarie e nei diversi luoghi del suo impegno civile.

Già in quel lontano lavoro di raccolta delle principali voci del personalismo pedagogico italiano (1982), ripeteva: "al pedagogista si chiede di far dialogare fatti e valori. E poiché i fatti, le situazioni storiche, personali, contingenti variano, il suo impegno ermeneutico è



un impegno continuo e il suo compito è quello di individuare continuamente i contenuti reali del valore di una data situazione storica e l'analisi delle strutture che in tali situazioni agiscono pedagogicamente”¹.

Far dialogare fatti e valori, ecco il tema ricorrente che più ci ha colpito, ecco la cifra del suo compito e del suo impegno. E, si badi bene, non alludeva ad un esercizio di tipo accademico perché invece, pensava - e lo diceva con una certa fermezza - “all’impegno critico, all’espressione di una volontà costruttiva di confrontare la propria scienza con le altre e di confrontare costantemente la pedagogia con la realtà educativa”. Una scienza, in altri termini, che non può non essere aperta alla *totalità dell’umano*, all’avventura dell’uomo nella storia ed attenta alla sua libertà, alla sua capacità creativa e alla *singularità della sua vocazione*².

Talvolta, spingendosi oltre, parlava esplicitamente di un “*impegno poetico della pedagogia*”, qualcosa di “coessenziale alla sua natura di scienza dell’educazione, che mira alla realizzazione dell’azione educativa”³. “L’attenzione che la pedagogia rivolge all’azione educativa consente alla stessa di costruirsi intenzionalmente sulla interpretazione del reale, di rispondere alle necessità, alle urgenze, alle motivazioni, alle aspirazioni, ai diritti di chi si educa”⁴.

Su questo nucleo tematico, è appena il caso di notarlo, Ella spesso ritorna, fin nei suoi ultimi lavori: far dialogare fatti e valori era in qualche modo diventato una sorta di suo manifesto pedagogico, e contestualmente era un programma di vita, di modo che oggi può diventare, nelle mani di uno studioso, un paradigma, uno schema interpretativo, una specie di lanterna che illumina e guida chi volesse attraversare l’intera sua produzione scientifica per ri-proporla in termini proattivi, come germe fecondo per ulteriori ricerche.

Ovviamente questo dialogo – fra fatti e valori – non era e non è esente, nemmeno oggi, da possibili rischi, come accade tutte le volte che si pongono a confronto entità tanto diverse. Serenella avverte i rischi e fornisce qualche indicazione in proposito, dopo aver ripetuto, però, che il rischio più grave sarebbe sato e potrebbe essere quello di ignorare il compito.

¹ S. S. MACCHIETTI, *Le risposte del personalismo ai problemi emergenti*, in S. S. MACCHIETTI, *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982, p.83.

² S. S. MACCHIETTI, *Vocazione educativa e ‘messaggi’ pedagogici di Mounier*, in S. S. MACCHIETTI, (a cura di), *Alla scuola del personalismo, nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006, p. 23.

³ *Ivi*.

⁴ S. S. MACCHIETTI, *Le risposte...*, loc. cit.



Lei parlava esplicitamente di compito: anche perché avvertiva il peso e la responsabilità di far dialogare fatti e valori a partire dalle sue opzioni quotidiane. Il nostro primo maestro di pedagogia, Gaetano Santomauro, avrebbe evocato il senso della *pedagogia impegnata*; Mario Mencarelli, celebrato maestro di Serenella, avrebbe detto *engagement*; Casotti, cui spesso Serenella si riferiva, avrebbe adoperato la parola *missione*, e lei ne discuteva come della risposta ad una missione profondamente vissuta.

Questo coinvolgimento così intimo e così presente nella quotidianità della vita e nella continuità della esperienza professionale poteva facilmente enfatizzare quei rischi di cui si diceva. Macchietti si difendeva principalmente con due accorgimenti che poi sono due autentiche risorse del suo lavoro.

Per un verso faceva ricorso alla concettualizzazione e alla categorizzazione dell'assetto teorico: quando parlava di persona⁵ e di personalismo attingeva ad un universo valoriale e ad un cluster di principi e di regole rigorosamente concertate in un compiuto sistema dove ogni elemento richiamava tutti gli altri, assicurando armonia, totalità e coerenza.

Per altro verso era suo costume riferirsi ai fatti, ai dati, alle situazioni, utilizzando il filtro (e la distanza critica) del rinvio storico, quasi ad interpellare, e farsi sostenere, volta a volta, da una delle voci dei grandi maestri e dei grandi educatori che aveva tanto studiato ed esplorato. In questo modo, ogni tratto esperienziale si ricopriva di una patina di autenticità e di una valenza critica che garantivano generalizzabilità e consistenza euristica. Per questo le sue parole trasmettevano sempre il palpito di una storia che si manifesta e si fa presente nelle piccole cose, mantenendosi però lontana da ogni banalizzazione e da ogni possibile appiattimento nella fugacità del momento.

Con queste medesime premure e al riparo dal rischio dell'astrattezza formale tanto quanto dell'appiattimento empiristico, una ventina d'anni fa cominciammo a ragionare su un problema che si andò ulteriormente precisando in occasione di un viaggio in Cina e, subito dopo, durante

⁵ Cfr. *Ex multis*: S.S. MACCHIETTI, *Alcune sottolineature e qualche proposta*, in C. XODO (a cura di), *Dalle Pedagogie alla Pedagogia*. Seminari itineranti: *La Persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Unipd, 14 novembre 2003, Pensa Multimedia. Lecce, 2003. S. S. MACCHIETTI, *Persona e società*, in *Education Sciences & Society*, 1.2, Unimc, 2010, pp. 189-196.



un breve soggiorno nel Nord del Madagascar. Avevamo notato che nella educazione dell'infanzia si faceva fatica a rendere presenti ed efficaci alcuni stili didattici, ch  anzi, persino di fronte ad uno speciale maggior impegno degli educatori, faceva talvolta capolino un nonsoc  di artificioso: una sorta di ritualismo gestuale privo di autenticit  e quindi anche privo di significato.

La nostra tesi era che nel transito dei modelli operativi fra contesti culturali diversi si potevano smarrire alcune connotazioni importanti, perdute le quali, il modello poteva anche sembrare presente, di fatto per , risultava come snaturato e comunque sostanzialmente diverso da quel che eravamo abituati ad osservare.

D'altro canto, questioni di questo genere erano state rilevate da studiosi del calibro di M. Weber⁶ e M. Mead⁷; anche se questa volta ci si muoveva nello specifico della educazione dell'infanzia. Sicuramente eravamo in presenza di interferenze culturali che potevano frustrare lo sforzo che si stava compiendo a supporto della emancipazione delle bambine e dei bambini, mandando sostanzialmente in crisi l'efficacia di tecniche e strumenti didattici, anche pi  volte collaudati. Si trattava di capire sino a che punto ci si potesse spingere nella formazione degli educatori dell'infanzia e nella elaborazione di convenienti progetti di educazione in favore dei pi  piccini, tenendo nel debito conto le specificit  dei contesti di riferimento.

La questione – a ben guardare –   collegata al fitto intreccio del discorso pedagogico (e della esperienza educativa) con la dimensione culturale che   pur sempre situata in contesti ben definiti e qualche volta anche ben circoscritti. Si poneva, perci , ed ancora si pone la domanda: siamo proprio sicuri che certi criteri educativi possano essere trasferiti in altro dominio culturale senza alcuna verifica, senza alcun adattamento, senza alcuna specifica declinazione? E possono bastare pochi accorgimenti e qualche ritocco o invece si debbono ipotizzare modifiche ben pi  sostanziali?

Volendo radicalizzare l'interrogativo, viene da domandarsi se l'immagine stessa di bambino, attorno alla quale andiamo scrivendo le nostre riflessioni pedagogiche, resta sostanzialmente imm modificata nel momento in cui ci facciamo carico delle specificit  culturali.

Fu cos  che nei primi anni di questo millennio abbiamo ritenuto utile discutere di *canoni della pedagogia dell'infanzia*. E lo abbiamo fatto anche d'intesa con Sira Serenella Macchietti che anzi, su questo tema

⁶ Cfr. M. WEBER, (1922, postumo), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, tr. it., Einaudi, Torino, 1958.

⁷ Cfr. M. MEAD (1959), *Popoli e paesi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1988.



volle impegnarci⁸ in uno dei seminari da lei coordinati per conto della FISM romana, già nel 2007, nel corso di una discussione attorno alla *Identità e specificità della scuola dell'infanzia*⁹.

Parliamo di canoni, al modo in cui ne parla sia il pedagogo che cerca le costanti nei processi che esamina sia l'educatore che presta attenzione sì, alla singolarità delle esperienze, ma a fronte delle ricorrenze comportamentali e del configurarsi di bisogni ed attese. E quindi, in buona sostanza non ci allontaniamo da quelle che potrebbero dirsi le regole dell'educazione infantile o le buone prassi delle professioni educative, ma con un approfondimento in più sul versante di quella che un tempo si sarebbe detta "canonica", ovvero il senso profondo delle diverse questioni.

Il senso funziona, nei discorsi, non soltanto come matrice valoriale più o meno evidente, e nemmeno soltanto come supporto categoriale ai concetti che vi si incardinano, ma soprattutto come punto di riferimento di orientamento.

Viene in mente quel che scriveva E. De Martino a proposito delle apocalissi culturali¹⁰. Da fine antropologo quale egli era, raccontava di un vecchio che aveva accettato di salire in auto con il proposito di esplorare un certo percorso lungo il fianco della montagna, per indicarlo a chi non conosceva il luogo; poi però, era stato colto dal panico, perché sporgendosi dal finestrino non riusciva a vedere la sequenza di immagini che aveva memorizzato e che gli avrebbero potuto ricordare il percorso. Lo spaesamento (così come l'appaesamento) dipende da un filo conduttore ben più importante di tanti altri dettagli; anzi, cambiato quel filo conduttore, cambia anche il processo di identificazione: il sentiero è simile a tanti altri sentieri, ma il luogo d'arrivo è del tutto diverso dall'immagine conservata nella memoria.

Se ci si trova in paesi lontani e si parla a chi in quei luoghi si prende cura della educazione dei bambini, si fa presto a perdersi e a confondersi, se non si ha la premura di capire come si snoda il senso delle cose di cui si parla. E questo accade anche per ambiti diversi dalla cura dell'infanzia. Ci piace ricordare, ad esempio, il problema affrontato (e brillantemente risolto) da C. Perucca su un crinale delle Ande Boliviane, dove il senso religioso delle cose e della natura sembrava impedire la costruzione di un acquedotto, percepito come

⁸ N. PAPARELLA, *Canoni della pedagogia dell'infanzia*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Identità e specificità della scuola dell'infanzia. Ieri, oggi, domani*, Atti del XXXII Convegno di studio (2007), Euroma, La Goliardica, Roma, 2008.

⁹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Bambini ed adulti nella scuola dell'infanzia: ieri, oggi, domani*, in *op. cit.* p. 29 e ss.

¹⁰ E. DE MARTINO, *La fine del mondo*, Einaudi, Torino, 1977



odiosa prigionia a danno della sacralità dell'acqua e che invece poteva essere accettato ed accolto se ricondotto al segno condiviso e partecipato quasi a rappresentare una prossimità domestica alla fonte stessa della vita e della divinità sulla terra.

Ciò che conta e che va salvaguardato è sempre il nucleo essenziale, il valore, che poi va a dialogare con i fatti. Non ci sono prima i fatti e poi l'impianto valoriale; c'è un impianto valoriale che chiede d'esser custodito soprattutto quando c'è da dialogare con situazioni che si modificano. Come accade con il mito, che vale per quel che insegna e non già per le parole con le quali viene raccontato¹¹. E quel che insegna è sempre nascosto fra le parole del racconto.

Quando i ragazzini albanesi¹² giunsero in Puglia, nel 1991, si trovarono nella condizione di doversi confrontare con i modelli culturali delle genti che li ospitavano. Capivano le parole e sapevano anche esprimersi in italiano, ma gli equivoci furono tantissimi. Per esempio, sembrò incomprensibile la loro reazione al dono, alla decisione, alla scelta; certamente manifestavano attenzione e desiderio, ma non sapevano decidere... La difficoltà nasceva dal fatto che non si teneva conto che nella loro cultura d'origine la decisione spettava sempre all'adulto e il dono non era mai gratuito. Come aveva mostrato anche la ragazzina – pastorella - egiziana, che ottenuto in dono il golfino tanto a lungo desiderato, pensava di doverlo contraccambiare con qualcosa di altrettanto personale, come un agnellino scelto nel suo gregge, che veniva presentato come segno di ringraziamento.

Riflettere su queste coordinate culturali è fondamentale, quando si pensa di progettare un percorso di formazione in contesti culturali non omogenei o totalmente diversi. La proposta va preliminarmente ricondotta al suo schema essenziale per meglio consegnarla alla situazione e ai gruppi di riferimento, senza escludere, per altro, che dai riscontri esperienziali possano pervenire messaggi di verifica per i costrutti di appartenenza, come è accaduto nel corso di alcune esperienze in Emilia-Romagna. In quell'occasione le relazioni tra personale educativo e madri straniere presenti nel territorio fecero emergere qualche criticità rispetto a certe convinzioni sull'infanzia iscritte nella prassi dei servizi educativi; il confronto fra gli orientamenti morali e le più consuete pratiche di cura permisero alle

¹¹ Cfr. N. PAPARELLA, *Mito e miti nella cultura contemporanea*, in *Pedagogia e vita*, 4, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 43–65.

¹² Cfr. N. PAPARELLA, *Figli d'Albania*, in *La famiglia, La Scuola*, Brescia, XXXI, 184, 1997, pp. 66 e ss.



mamme di riconsiderare il loro stile educativo e questo, a sua volta, funzionò come specchio per gli educatori del luogo, offrendo una serie di feed-back che si tradussero in altrettante opportunità di arricchimento per la strumentazione professionale, agendo come input capace destrutturare costrutti ormai consolidati¹³.

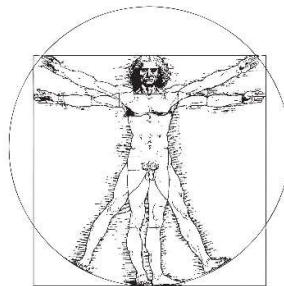
In questo recinto problematico si colloca il nostro discorso sui canoni della pedagogia dell'infanzia che punta ad individuare i nodi essenziali del discorso e della prassi educativa per distinguerli da ciò che essenziale non è.

La parola *canone* viene da lontano ed ha un uso molto esteso potendo contrassegnare molte cose fra loro anche diverse e distanti.

L'etimo richiama l'origine greca: letteralmente vuol dire *canna* o anche *bastone diritto*, ovvero uno attrezzo da adoperare per misurare le lunghezze. La canna era il termine di confronto: funzionava da *regolo*. Cammin facendo il regolo è diventato una regola e quindi poi anche una prescrizione o, in alcuni casi, una "forma" o anche un modello.

In alcuni contesti si è guardato non già all'unità di misura, ma alla combinazione delle misure, alla loro composizione all'interno di più ampie unità, Tant'è che in storia dell'arte il canone è un insieme di elementi con cui si dettano le norme per realizzare o per trovare l'armonia.

Solitamente è un insieme coeso di coordinate, legate molto spesso ad un modello di riferimento, che viene assunto come termine di paragone. Pensiamo all'uomo di Vitruvio, leonardesco¹⁴, che detta le proporzioni del corpo umano... ecco il canone.



¹³ Cfr. F. CRIVELLARO, F. TARABUSI, *Madri d'altrove e welfare educativo per l'infanzia: alleanze ambivalenti fra spazi di cura e saperi materni*, in *Antropologia*, 8, Unibo, 2021, pp. 187 - 207

¹⁴ Leonardo si rifà a VITRUVIO POLLIONE vissuto nel I sec. a. C., Autore di un celebre trattato, *De architectura*, un'opera in dieci libri. Le "misure" dell'*homo bene figuratus* sono nel libro terzo, destinato alla architettura dei templi.



In un foglio vergato da Leonardo da Vinci e conservato nelle Gallerie dell'Accademia di Venezia, si ritrova la descrizione del celeberrimo *Uomo vitruviano*: cinque righe che hanno segnato la storia di questo disegno, noto in tutto il mondo:

“le misure dell’uomo sono della natura disstribuite in questo modo. Cioè, che 4 diti fa un palmo e 4 palmi fa un piè; 6 palmi fa un cubito, 4 cubiti fa un homo, e 4 cubiti fa un passo, e 24 palmi fa un homo; e queste misura son ne’ sua edifizii. Se tu apri tanto le gambe che tu chali da chapo 1/14 di tua alteza, e apri e alza tanto li bracci che colli lunghi diti tu tochi la linia della sommità del chapo, sappi che ’l cietro delle stremite delle aperte membra fia il bellichio. E llo spatio che ssi truova infra lle gambe fia triangolo equilatero”¹⁵.

Non si tratta dell’unico esempio che giunge dal mondo classico, ma è sicuramente il più importante, perché introduce a quel compito di autoanalisi epistemica che sta impegnando molte discipline al giorno d’oggi.

Le prospettive sono tante, a seconda del compito e della declinazione storico-sociale del compito medesimo: il punto di intersezione è unitario, là dove storia e innovazione si incrociano, riflessione critica ed organizzazione logico epistemica si supportano a vicenda, vincoli identitari e rotture trasformative trovano pari supporto, là, è il canone.

Proprio per questo il canone è innanzi tutto il deposito attivo di una sintesi che si prospetta come modello di esperienza¹⁶; e funziona anche come strumentazione di autoanalisi e di valutazione critica, qualcosa che agisce tanto come deposito di buone regole quanto come possibilità di conferire unità ed armonia al sapere (nel nostro caso, al sapere pedagogico)¹⁷, per connotarsi come strumento essenziale ed irrinunciabile nel confronto interculturale. Può essere espresso dal meglio della produzione scientifica in una certa fase storica, o anche dai nodi essenziali di una certa elaborazione.

Che cosa possono dunque essere i canoni nella o per la Educazione dell’infanzia?

¹⁵ Cfr. S. GRAMIGNA, *Lo straordinario messaggio di Leonardo nel disegno dell’uomo vitruviano, custodito alle Gallerie dell’Accademia di Venezia*, in *Arte/documento*, 14, 2000, pp. 152 e ss.

¹⁶ Cfr. J. MEDA, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, Angeli, Milano, 2019 o anche F. CAMBI (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma, 2009.

¹⁷ Si veda B. VERTECCHI, *Il canone e l’effimero*, in *Cadmo*, 2, 2017, pp. 1-3.



Proprio perché “canoni”, non possono che essere regole stabili, elementi invariabili, costanti che rimangono al di sotto della variabilità delle condizioni culturali, delle epoche storiche, delle diversità etniche ed antropologiche... Sono, potremmo dire, le regole permanenti della educazione delle bambine e dei bambini.

Ed allora il primo passaggio da compiere, la prima esplorazione da fare riguarda proprio l'identità¹⁸ stessa del bambino e il profilo esistenziale della sua condizione.

Sappiamo delle sofferenze e delle miserie, della fame e degli abbandoni; soprattutto in alcune aree, il bambino è davvero l'ultimo nella valutazione sociale, l'ultimo nella considerazione e nella premura. E tuttavia non c'è contesto sociale entro il quale al bambino non venga riconosciuta una dignità d'uomo. Anche quando subisce maltrattamenti e violenze, anche quando ha una esistenza segnata da sofferenze e da gravi incertezze, il bambino è pur sempre persona.

L'idea di persona¹⁹ può essere considerata, a buon diritto, uno dei primi canoni della educazione infantile. *Il bambino è persona e quindi è titolare di prerogative e di diritti.* In alcune circostanze la sfera dei suoi diritti è gravemente limitata, soprattutto nel loro effettivo esercizio, ma è pur sempre riconosciuta ed ammessa. Il bambino è persona che vive accanto ad altre persone, nella famiglia o nel clan, nella famiglia ristretta o nella famiglia allargata, e comunque nel gruppo sociale²⁰.

Come è stato ben notato, “lo stesso produttivo congiungersi, in educazione, di prospettive psicologiche, sociologiche, antropologiche, biomediche ha aperto piste di ricerca prima impensabili; e tuttavia, in questo fluire del nuovo, in questa poliedricità degli approcci, si avverte

¹⁸ Utilizzando un'espressione di G. W. Allport si può ben dire che l'identità è un *proprium* nel quale si radica l'originalità e l'irripetibile individualità della persona. G. W. ALLPORT, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze, 1963, pp.61-78; si veda pure G. W. ALLPORT, *Psicologia della persona*, tr. it., Pas-Verlag, Zurigo, 1973, pp.110-111, 325.

È appena il caso di precisare che l'identità è sottoposta ad un lungo travaglio evolutivo che va dalle forme del *proprio*, studiate da Allport, alle modalità polarizzate della ostentazione – vergogna, della iniziativa – colpa, dell'autenticità – inautenticità ... sino alla conquista dell'identità sessuale adulta (Cfr. N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984, cap. VI).

¹⁹ Cfr. S. S. MACCHIETTI (a cura di), *La personalizzazione delle attività educative. Conferme, novità, domande e proposte*, Euroma, Roma, 2005; S. S. MACCHIETTI, *Alla “scuola del personalismo; nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006.

²⁰ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando Roma, 2005



la necessità di ricondurre a integrazione la discontinuità dei risultati, di stabilire dei punti fermi, degli elementi di riferimento capaci di una certa qual permanenza, di recuperare una unità di senso che permetta di orientarsi e di non smarrire il significato degli interventi”²¹. In questo, *l’idea di persona* può diventare un punto di riferimento essenziale e fondativo, può essere il canone primo della pedagogia dell’infanzia.

Il canone individua anche le relazioni di parentela; non ci dice quali e come – questo dipende dal contesto storico culturale²² – ci parla però di un tessuto più o meno ricco di relazioni di vicinanza affettiva e di premure educative.

A partire da questo *canone* vanno riconsiderati pensiero e linguaggio, affettività e relazionalità, apprendimento ed emancipazione personale. Precisiamo intanto che pensiero e linguaggio (e la gran parte degli altri aspetti qui richiamati) non possono che essere inquadrati nell’ambito di quei processi che siamo soliti definire come processi di apprendimento sociale. Il bambino parla perché qualcuno, nel gruppo sociale, parla con lui, perché ascolta parlare chi vive accanto a lui, perché viene interpellato dal messaggio verbale e - occorre sottolinearlo - perché agisce con gli altri fra gli altri e con le cose. Possiamo continuare a ripetere, con J. Piaget, che l’intelligenza è azione interiorizzata, ma con qualche precisazione: è azione interiorizzata, accompagnata dal messaggio verbale, arricchita dall’intervento collaborativo del gruppo sociale; è azione che si svolge vicino agli altri, imitando gli altri, avendo dagli altri consenso ed approvazione. Da questo intreccio di relazioni, di commenti verbali, di movimenti nella situazione, di presenze attive e proattive, occorre partire per educare il linguaggio e sollecitare il pensiero. Da questo medesimo intreccio derivano pure le possibilità educative riguardanti i primi meccanismi evolutivi, le modalità di attaccamento, i problemi della dipendenza e dell’autonomia, quelli dell’accoglienza e quelli dell’appartenenza²³.

I primi passaggi lungo la via che conduce alla costruzione del Sé si radicano nelle esperienze che il bambino compie nel gruppo sociale e nelle situazioni operative che lo vedono protagonista attivo, insieme

²¹ A. PERUCCA, *Alle radici della persona e dell’educazione*, in S. ANGORI et ALII (a cura di), *Persona ed educazione. Studi in onore di Sira S. Macchiotti*, Armando, Roma, 2010, p. 265.

²² A. ARACE, P. AGOSTINI, L. E. PRINO, D. SCARZELLO, *Immigrazione e genitorialità: cognizioni genitoriali in infanzia*, in *Ricerche di Psicologia*, 1, 2020, pp. 159-190. Si veda pure M. ARIOTI, *Introduzione all’antropologia della parentela*, Laterza, Bari, 2006.

²³ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’infanzia*, cit., *passim*.



agli adulti significativi, fra le persone, fra le vicende umane, fra le cose...

L'Identità personale e l'Identità di gruppo procedono quasi di pari passo e suppongono, come proprio parametro fondativo, la costituzione del Noi. Questa dimensione – il Noi – è, all'inizio, il risultato della percezione, ancora sincretica, della comune appartenenza, dell'essere vicino all'altro (o agli altri); da questa unità indistinta nasce poi il Tu, ossia la percezione, progressivamente sempre più chiara, dell'Altro da sé, e quindi, sulla base delle esperienze relazionali con il Tu, viene a costituirsi l'Io.

Se dovessimo riprendere perciò la nostra elencazione di *canoni*, diremmo che, insieme all'idea che il bambino è persona, si strutturano come canoni, l'idea che *il bambino vive nel gruppo sociale*, che nel gruppo sociale egli sviluppa pensiero ed intelligenza, percezione di sé e senso dell'altro, meccanismi di dipendenza e di sollecitazione a muoversi verso l'autonomia, processi di accettazione e processi di accoglienza.

Tutto questo può essere riassunto in quello che noi consideriamo, addirittura, come *principio* della educazione dell'infanzia: *l'educazione del bambino è opera di persone e si sviluppa fra persone; nella cultura e nella storia del gruppo di appartenenza. Anche l'apprendimento è sempre apprendimento sociale.*

Non meravigliano, allora, certi aspetti dello sviluppo che sono presenti in ogni area culturale, salvo a manifestare una diversa accentuazione a seconda dei luoghi, della organizzazione del gruppo sociale e dei diversi assetti socioculturali. Pensiamo, ad esempio, ai percorsi della Onnipotenza, a partire da quella fase dello sviluppo che si caratterizza per un Io che si rifugia appunto nel senso di onnipotenza, tanto più forte quanto più pervasiva è la percezione di una propria fragilità operativa o la percezione di una radicale dipendenza dagli eventi e dal contesto.

Questa percezione di onnipotenza, che in alcuni contesti si colora di tinte particolarmente vistose, trova poi il suo contenimento in una successiva fase di crisi, caratterizzata, a sua volta, dal confronto dialettico fra oppositivismo ed accettazione, fra conflittualità e collaborazione, una fase più o meno lunga e più o meno sofferta, a seconda degli assetti educativi, particolarmente precari, in alcuni contesti.

Un altro “canone” al quale forse non si dedica l'opportuna attenzione, è dato dal fatto che il comportamento del bambino chiede comunque e



sempre di trovare fattori di *organizzazione*: elementi dinamici che riescano a conferire unità, armonia e riconoscibilità ai comportamenti della persona.

Quando il comportamento non scorre ordinato fra le sponde dei suoi regolatori è sempre esposto o a dissipazione o a contrazione, con esiti che sono in ogni caso pesanti per la crescita della persona e per lo sviluppo della sua autonomia²⁴.

Il comportamento si avvale di diversi “regolatori”; alcuni più grossolani che intervengono con meccanismi più rigidi, altri più flessibili, che introducono margini di ampia opzionalità e di corrispettiva grande responsabilità educativa.

Fra i primi regolatori, al di là di quelli che riguardano lo sviluppo delle relazioni oggettuali elementari, e dei quali si è sempre occupata la psicologia, a partire dai celebri studi di R. Spitz²⁵, c'è da annoverare l'*abitudine*.

Dalla saggezza antica, in forza della quale Plinio il Vecchio era solito dire *Usus efficacissimus rerum omnium magister*²⁶, sino a D. Hume, per il quale *l'abitudine è la grande guida della vita umana*²⁷, la cultura ha sempre guardato all'abitudine come ad una garanzia di efficienza nei comportamenti. E se non sono mancate le valutazioni negative, soprattutto quando si è visto nella abitudine una sorta di camicia di forza che vincola l'agire della persona, pure si è dovuto riconoscere che attraverso essa si riduce l'indeterminatezza e la dispersione e si condensano risorse ed energie. Sicuramente l'abitudine è un regolatore poco fine, e però molto affidabile²⁸. Il suo limite è nello schematismo comportamentale che essa impone; il suo vantaggio è nella economicità dei gesti e delle reazioni alle diverse situazioni.

Nella relazione con l'altro, l'abitudine semplifica il contatto, ma lo espone a forme stereotipate, riducendo il margine della flessibilità e della specificità delle reazioni.

²⁴ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp.196 e ss.

²⁵ R. SPITZ, *Il primo anno di vita: studio psicoanalitico sullo sviluppo delle relazioni oggettuali*, tr. it. Armando, Roma, 1973; ID, *Il no e il si: saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it. Armando, Roma, 1970.

²⁶ PLINIO IL V. *Naturalis Historia*.

²⁷ D. HUME, *Ricerche sull'intelletto umano*.

²⁸ Cfr. V. D'ALESSANDRO, *Il problema delle abitudini nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961; M. PIAZZA, *Creature dell'abitudine. Abito, costume, seconda natura; da Aristotele alle scienze cognitive*, Il Mulino, Bologna, 2018.



Ad un livello – per così dire – più sotterraneo, rispetto alle abitudini, intervengono a regolare il comportamento i vissuti e le emozioni.

C'è un interessante dibattito scientifico sulla natura dei vissuti e delle emozioni nel quale non ci è possibile inoltrarci in questa sede; quel che ci preme dire è che l'universo delle immagini, dei ricordi, delle modalità di reazione della persona non soltanto interferisce con il suo modo di rispondere alle provocazioni del contesto ambientale, ma ne orienta le risposte e ne disciplina (o ne vincola) l'iniziativa.

Se il vissuto è una sorta di ricordo, particolarmente avvertito, di situazioni antiche non del tutto integrate, se questi ricordi vengono attivati dall'esperienza presente e riproducono la gioia o il dolore che la persona associa a quei ricordi, è facile capire come la reazione agli eventi presenti possa essere vincolata, orientata, compressa, piegata o enfatizzata dal ricordo che essa va a riattivare.

Allo stesso modo, se le emozioni sono delle speciali reazioni della persona, visto che essa non è mai totalmente passiva dinanzi agli stimoli, perché elabora sempre le informazioni che riceve sulla base dell'idea del mondo e di sé che si è fino a quel momento costruita, è del tutto evidente che la persona reagisce al mondo ed elabora il proprio comportamento sulla base di un insieme di micro-azioni che diventano il suo modo di accogliere la realtà. Ecco le emozioni, delle quali merita perciò dire che vengono “compiute” più che “possedute”²⁹.

Vissuti ed emozioni possono essere percepiti (ed a volte lo sono) come dei vincoli che in qualche modo limitano il pieno fluire dei comportamenti; ma per altro verso sono, soprattutto quando non cospirano a favore del disagio, dei regolatori del comportamento e quindi canalizzano le energie e le disciplinano, sino a renderle riconoscibili rispetto all'identità della persona, perché le colorano con una patina che attesta le specifiche modalità di reazione della persona agli avvenimenti, alle altre persone e alle cose incontrate in situazione.

Un'altra modalità di reagire all'incontro, soprattutto all'incontro con gli altri, è data dal mimetismo e dal gregarismo.

Sebbene in sede sociologica il gregarismo sia frequentemente inteso come indicatore quantitativo dei contatti sociali e quindi come possibilità di trovare seguaci e di costituire un terreno favorevole

²⁹ Cfr. R. SCHAFFER, *A New Language for Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven and London, rist. 1978, p. 357. Si veda anche: R. SCHAFFER, *L'atteggiamento analitico*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1984.



all'assunzione della leadership³⁰, è sicuramente più diffusa e più vicina al senso comune l'idea che il gregarismo sia una sorta di rifugio per i poveri di spirito e quindi come spinta ad assumere comportamenti o stili condivisi dal gruppo di elezione. In questo caso, lungi dal favorire la leadership, il gregarismo rappresenta una sorta di fidelizzazione attraverso la quale la persona evita la fatica del confronto e i rischi della scelta. Il mimetismo funziona più o meno alla stessa maniera, perché anche in questo caso, apparire uno del gruppo può voler dire lasciarsi andare a quel che altri decidono e scelgono, ma può anche voler significare nascondimento, in funzione di una decisione che deve sorprendere. In questo caso il mimetismo anticipa comportamenti caratterizzati da attacco e aggressività.

Qualunque sia la prospettiva sotto la quale si considerano questi atteggiamenti, resta il fatto che tanto il gregarismo quanto il mimetismo comportano vincoli nel comportamento che risulta in qualche maniera indirizzato verso forme e stili ben definiti. Per questa ragione mimetismo e gargarismo possono essere a buon titolo considerati "regolatori" del comportamento. E tornerebbe davvero utile tenerne conto, ad esempio, nelle discussioni sull'accoglienza e l'integrazione, così come sui temi della interculturalità.

Un "regolatore" sicuramente più flessibile e più adeguato all'immagine di persona che ci piace coltivare è la relazione con l'altro³¹, da intendere sia come fascio di atteggiamenti posti in essere quando ci si sporge verso l'altro, sia come capacità di percepire e vivere l'alterità³².

Con un peso sicuramente maggiore, e con una maggiore variabilità di azioni e di proposte, interviene ad orientare e a regolare il comportamento anche l'identità di sé. Quando il bambino raggiunge

³⁰ La prima indicazione, a questo riguardo, viene da P. F. LAZARFELD. Si vedano in particolare: *Metodologia e ricerca sociologica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1967; *Saggi storici e metodologici*, tr. it., Eucos, Roma, 2004.

³¹ Vengono in mente le parole di E. BALDUCCI: C'è la necessità, per l'uomo occidentale, di "rifondare la propria soggettività lasciandola interagire con le soggettività altre dalla sua che, ridotte a oggetto di dominio o di indagine erudita, erano restate senza parola, senza nessuna possibilità di aprire, dentro le maglie del grandioso monologo che si chiamava civiltà, uno strappo che interrompesse la sicurezza, ispirasse la perplessità e finalmente rendesse possibile il dialogo". *La terra del tramonto*, Giunti, Firenze, 2005. Riedizione del volume edito dall'ECP (Fiesole) nel 1992.

³² Cfr., fra le tante voci che si potrebbero qui richiamare, F. MERLINI ed E. BOLDRINI (a cura di), *Identità e alterità. 13 esercizi di comprensione*, Angeli, Milano, 2006. Per gli aspetti interni, per così dire, alla relazione educativa, ci piace ricordare A. PERUCCA, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.



un'età che può variare, a seconda del contesto sociale, fra i 3 e i 6 anni, dispone già di un primo nucleo fondativo dell'identità personale e sin da quel momento viene a manifestarsi una sorta di primario bisogno che porta a difendere la propria immagine all'interno del proprio dialogo con sé medesimo, ed è per questo che la persona ha bisogno di cogliere i messaggi che la propria identità invia nell'impatto con il gruppo sociale, con le cose, con gli eventi, con la cultura, con la storia. Se la situazione pone, ad esempio, alternative nelle quali il soggetto avverte che la scelta che sta per operare può porre in crisi la propria identità, proprio da questa possono giungere messaggi capaci di orientare il comportamento e le scelte del soggetto.

A volte in questo complesso dialogo fra situazione e identità, agisce e fa sentire la propria voce quel fascio di assunzioni che definiamo come identità di gruppo, soprattutto quando sono in gioco i temi dell'appartenenza e della cittadinanza o, più in generale, le scelte già compiute dal soggetto in ordine alla posizione da sé stesso definita nel contesto di riferimento.

In altri casi prevale, nell'ambito della identità personale, il riferimento al cosiddetto idealtipo, ossia a quel costrutto personale nel quale vanno a concentrarsi modelli personali³³ riguardanti temi di fondo come quello dell'autorità, del potere, della famiglia, dei valori sociali ecc. Ma per giungere a questo regolatore, dobbiamo portarci fuori dall'infanzia e raggiungere almeno l'età della preadolescenza.

Un altro canone, davvero importante e decisivo, per la costruzione di un efficace percorso educativo è quello della *integrazione*.

Per essere persona, il bambino è unità e totalità, ma proprio per questo esprime ed attiva energie che puntano a fare unità e quindi a cogliere, adoperare, costruire fattori di integrazione.

Sotto qualsiasi latitudine, in qualunque area socioculturale, in qualunque condizione antropologica, il bambino coglie che alcuni oggetti, attorno a sé, possono essere *legati* da due o più qualità, e coglie che le qualità possono essere anche senza la cosa. Il bambino scopre così una procedura elementare che, per un verso conduce a riportare ad

³³ Se nella sociologia di M. WEBER, che conì il termine, l'idealtipo è una costruzione teorica ed altrettanto è per K. JASPERS che per primo utilizzò il termine in psicologia, è anche vero che l'idealtipo acquista evidenza in occasione della esperienza concreta, motivo per cui il rapporto tra idealtipo e caso singolo è quello di un' "interpretazione" (*Deutung*). Cfr. M. WEBER (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, tr. it., Einaudi, Torino, 1958; K. JASPERS, *Psicopatologia generale*, tr. it., Il Pensiero Scientifico, Roma, 1964.



unità la molteplicità (che è la radice dinamica della integrazione) e, per altro verso, percepisce la consistenza propria di alcune qualità (che è il primo passaggio per giungere all'idea astratta di qualità).

In termini formali diremo che sta facendosi strada un nuovo essenziale bisogno: quello della *integrazione*, nel senso che questi speciali *legami* non sono altro che linee di integrazione³⁴.

L'educatore può assecondare questo compito, conferendo alla sua proposta e all'esperienza del bambino occasioni operative, manipolative e ludiche nelle quali il bambino possa utilmente confrontarsi con cose e con idee che esprimano *totalità, unità, identità condivisa, relazione concreto-astratto*. Più tardi a questo elenco aggiungeremo altre importanti categorie: le norme e le regole dell'agire, le costanti di accadimento, la disciplina della relazione interpersonale, i vincoli degli accadimenti.

Se mettiamo in connessione dinamica i meccanismi e i processi che conducono alla regolazione del comportamento, quelli che spingono verso l'integrazione e quelli che germinano dal contesto socio-culturale e dalle relazionale di riferimento, cogliamo la radice dinamica che spiega, motiva e colora una serie di *aperture* del bambino: quella primaria che lo orienta verso l'altro e verso gli altri, quella fondamentale che lo pone in dialogo con la cultura e con la storia, ma poi anche quella che lo proietta verso il futuro, verso la speranza, verso la gioia di vivere.

Quando in alcuni contesti, ci capita di vedere bambini dallo sguardo sofferto, bambini privi di gioia di vivere, bambini poco reattivi e quasi inerti, non dobbiamo andare molto lontano per capire la situazione, né dobbiamo fare grandi sforzi per capire quali possano essere i bisogni educativi che più urgono, anche se, giova ricordarlo, in questi casi l'intervento educativo deve potersi connotare, innanzi tutto, come intervento di liberazione da alcuni vincoli e da alcune schiavitù, dalla schiavitù della fame, della miseria, dell'abbandono ... dai vincoli della malattia, della paura, della solitudine ... Insieme a tutto questo occorre riannodare le fila dello sviluppo, a partire dai regolatori del comportamento, per poi passare ai compiti della integrazione.

C'è infine un canone sottinteso, che agisce fra le righe dell'esperienza personale, ed è dato dalla doverosa presa d'atto della grande incidenza

³⁴ Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005, cap. IV.



degli apprendimenti e delle esperienze educative compiute nell'infanzia.

Ci sono apprendimenti (solitamente attesi nella infanzia) che lasciano segni pressoché irreversibili. Riguardano in prevalenza l'area dell'identità personale, l'area dell'identità di gruppo (l'appartenenza), l'area della cultura di base (i costumi e gli stili di vita), l'area dei criteri di orientamento nella vita (i valori dell'esistere), l'area della fiducia di base e delle speranze collettive, l'area della operatività quotidiana, l'area delle competenze esistenziali.

Qualunque omissione, lungo questi percorsi, si riverbera pesantemente sulla persona e sul suo futuro.

Quel che conta, però, è l'insieme: là dove integrità, integralità ed integrazione coesistono e si tengono l'un l'altro, in unità³⁵, andando a costituire uno dei canoni principali della pedagogia dell'infanzia.

I processi di integrazione declinano e manifestano i criteri della totalità e dell'unità, e perciò rendono visibile l'intreccio dialogico del soggetto con la storia, con la cultura, con il gruppo sociale: un dialogo ricco ed originale, diverso caso per caso e però incentrato su certi meccanismi ricorrenti, in forza dei quali possiamo parlare di *canone*. Riportare ad unità la molteplicità, conferire alla molteplicità un profilo unitario e dinamico, fondare su di esso la stessa identità personale, sono i connotati più evidenti di questo "canone", mentre il suo radicamento nella situazione ne permette la più ampia e generalizzabile fruizione.

³⁵ N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 95, 110 – 127.



Indicazioni bibliografiche

G. W. ALLPORT, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze, 1963.

G. W. ALLPORT, *Psicologia della persona*, tr. it., Pas-Verlag, Zurigo, 1973.

A. ARACE, P. AGOSTINI, L. E. PRINO, D. SCARZELLO, *Immigrazione e genitorialità: cognizioni genitoriali in infanzia*, in *Ricerche di Psicologia*, 1, 2020, pp. 159-190.

M. ARIOTI, *Introduzione all'antropologia della parentela*, Laterza, Bari, 2006.

E. BALDUCCI, *La terra del tramonto*, Giunti, Firenze, 2005. Riedizione del volume edito dall'ECP (Fiesole) nel 1992.

F. CAMBI (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma, 2009.

F. CRIVELLARO, F. TARABUSI, *Madri d'altrove e welfare educativo per l'infanzia: alleanze ambivalenti fra spazi di cura e saperi materni*, in *Antropologia*, 8, Unibo, 2021, pp. 187 – 207.

V. D'ALESSANDRO, *Il problema delle abitudini nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

E. DE MARTINO, *La fine del mondo*, Einaudi, Torino, 1977.

S. GRAMIGNA, *Lo straordinario messaggio di Leonardo nel disegno dell'uomo vitruviano, custodito alle Gallerie dell'Accademia di Venezia*, in *Arte/documento*, 14, 2000, pp. 152 e ss.

D. HUME, *Ricerca sull'intelletto umano*, 1748.

K. JASPERS, *Psicopatologia generale*, tr. it., Il Pensiero Scientifico, Roma, 1964.

P. F. LAZARSELD, *Metodologia e ricerca sociologica*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1967.

P. F. LAZARSELD, *Saggi storici e metodologici*, tr. it., Eucos, Roma, 2004.



- S. S. MACCHIETTI, *Le risposte del personalismo ai problemi emergenti*, in S. S. MACCHIETTI, *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982.
- S. S. MACCHIETTI, *Alcune sottolineature e qualche proposta*, in C. XODO (a cura di), *Dalle Pedagogie alla Pedagogia. Seminari itineranti: La Persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Unipd. 14 novembre 2003, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.
- S. S. MACCHIETTI (a cura di), *La personalizzazione delle attività educative. Conferme, novità, domande e proposte*, Euroma, Roma, 2005.
- S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Alla scuola del personalismo; nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006.
- S. S. MACCHIETTI, *Vocazione educativa e 'messaggi' pedagogici di Mounier*, in S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Alla scuola del personalismo, nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Bulzoni, Roma, 2006.
- S.S. MACCHIETTI, *Bambini e adulti nella scuola dell'infanzia: ieri, oggi, domani*, in Atti del XXXII Convegno di studio (2007), Euroma, La Goliardica, Roma, 2008, p. 29 e ss.
- S. S. MACCHIETTI, *Persona e società*, in Education Sciences & Society, 1.2, Unimc, 2010, pp. 189-196.
- M. MEAD (1959), *Popoli e paesi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1988.
- J. MEDA, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, Angeli, Milano, 2019.
- F. MERLINI ed E. BOLDRINI (a cura di), *Identità e alterità. 13 esercizi di comprensione*, Angeli, Milano, 2006.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.
- N. PAPARELLA, *Canoni della pedagogia dell'infanzia*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Identità e specificità della scuola dell'infanzia. Ieri, oggi, domani*, Atti del XXXII Convegno di studio (2007), Euroma, La Goliardica, Roma, 2008.
- N. PAPARELLA, *Mito e miti nella cultura contemporanea*, in Pedagogia e vita, 4, 1993, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 43-65.
- N. PAPARELLA, *Figli d'Albania*, in La famiglia, La Scuola, Brescia, XXXI, 184, 1997, pp. 66 e ss.



- N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- A. PERUCCA, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.
- A. PERUCCA, *Alle radici della persona e dell'educazione*, in S. ANGORI et ALII (a cura di). *Persona ed educazione. Studi in onore di Sira S. Macchietti*, Armando, Roma, 2010, pp. 265-276
- M. PIAZZA, *Creature dell'abitudine. Abito, costume, seconda natura; da Aristotele alle scienze cognitive*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- PLINIO IL V. *Naturalis Historia*, I sec. d. C.
- R. SCHAFER, *A New Language for Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven and London, 1976, rist. 1978.
- R. SCHAFER, *L'atteggiamento analitico*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1984.
- R. SPITZ, *Il primo anno di vita: studio psicoanalitico sullo sviluppo delle relazioni oggettuali*, tr. it., Armando, Roma, 1973;
- R. SPITZ, *Il no e il sì: saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it., Armando, Roma, 1970.
- B. VERTECCHI, *Il canone e l'effimero*, in *Cadmo*, 2, 2017, Editoriale.
- VITRUVIO POLLIONE, *De architectura*, Lib. 3°, 15 a. C.
- M. WEBER (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, tr. it., Einaudi, Torino, 1958.
- M. WEBER, (1922, postumo), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, tr. it., Einaudi, Torino, 1958.