

**Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**Scienze Pedagogiche**

**Ciclo XXVIII**

**Settore Concorsuale di afferenza:** 11/D1 Pedagogia e storia della pedagogia

**Settore Scientifico disciplinare:** M-PED/01 Pedagogia generale e sociale

**La cura dei bambini e delle bambine nella scuola dell'infanzia:  
buone pratiche in Cina e in Italia**

**Presentata da:** Qin Yuan

**Coordinatore Dottorato**

**Prof. Emma Beseghi**

**Relatore**

**Prof. Maurizio Fabbri**

**Esame finale anno 2016**

# Indice generale

Introduzione.....	2
Prima parte.....	7
Capitolo 1 L'educazione dell'infanzia in Cina: cenni storici .....	8
1. Dalla società primitiva al 1903.....	8
2. Dal 1903 al 1949: dal trapianto alla sperimentazione verso la nazionalizzazione.....	9
3. Dal 1949 al 1965: dalla critica al positivismo e al puerocentrismo all'importazione della pedagogia sovietica.....	17
4. Dagli anni '80 fino a oggi: le riforme dell'educazione per la prima infanzia sullo sfondo di multiculturalismo.....	21
CAPITOLO SECONDO.....	63
1. Il metodo trascrittivo per l'analisi della giornata alla scuola dell'infanzia.....	63
2. La storia della riforma curricolare della scuola dell'infanzia di Shanghai.....	67
3. La scuola dell'infanzia Yiyi.....	73
4. Storia dell'introduzione dei pensieri pedagogici di Maria Montessori in Cina.....	100
5. La scuola dell'infanzia Weihailu.....	110
6. La scuola dell'infanzia privata Yilin.....	128
Parte Seconda.....	137
Capitolo 3 L'educazione dell'infanzia in Italia: cenni storici.....	137
1. Dal brefotrofo ai primi asili assistenziali.....	137
2. I modelli pedagogici dopo l'unificazione dell'Italia.....	141
3. Dagli anni Settanta agli anni Novanta: lo sviluppo del modello pedagogico democratico e razionale.....	148
Capitolo 4.....	150
1. La scala PraDISI.....	150
2. La scuola dell'infanzia Don Milani: lo spazio.....	156
3. La scuola dell'infanzia Michelangelo: l'organizzazione.....	160
4. I risultati del percorso di osservazione.....	171
5. La scuola dell'infanzia Carducci.....	182
Parte III .....	202
Capitolo Quinto.....	202
1. La metodologia: video-cued multivocal ethnography.....	202
2. Le analisi delle interviste.....	220
Conclusione.....	250
Bibliografia.....	257
Sitografia .....	262

## Introduzione

Perché uno studio sulla cura dei bambini e delle bambine nella scuola dell'infanzia? L'investimento nell'educazione della prima infanzia da parte del governo cinese è diventato un valore condiviso e centrale per la crescita futura dei soggetti, soprattutto negli ultimi vent'anni. Nell'epoca attuale, mandare i figli nella scuola dell'infanzia è tanto una necessità di cura quanto un bisogno educativo, perciò i genitori di oggi, oltre a stare attenti alla cura della salute, sono sempre più interessati al metodo educativo che la scuola dell'infanzia utilizza per sostenere lo sviluppo multilaterale dei loro figli. La politica di riforma e di apertura degli anni '70 ha favorito l'introduzione dei modelli educativi dall'estero, quali il metodo Montessori e l'approccio Reggio Emilia, High Scope.

La divulgazione del metodo Montessori da parte degli esperti e pedagogisti cinesi, da un lato ne favorisce la diffusione nel territorio cinese; dall'altro lato crea non pochi problemi sulla sua interpretazione da parte dei genitori e degli insegnanti, poiché la qualità della formazione degli insegnanti non è garantita. Le difficoltà e le problematiche legate all'introduzione del metodo Montessori in una scuola dell'infanzia della mia città, Jangxi, mi hanno spinto a riflettere sui problemi connessi all'importazione di un modello educativo proveniente da un altro contesto culturale, lontano da quello cinese. Per tale motivo, si è ritenuto necessario, oltre allo studio teorico, andare a osservare sul campo le applicazioni nelle scuole in tutti e due Paesi, sia in quello originale sia in quello di importazione.

La scelta dei due territori, così distanti, è inoltre legata alla mia esperienza personale di studio e di ricerca. In un contesto italiano in cui la qualità e la diffusione dei servizi sul territorio nazionale non è omogenea e si possono registrare profonde disparità tra le regioni del Nord e quelle del Sud: da tempo l'Emilia-Romagna si distingue per l'alto livello dell'organizzazione e dell'offerta dei suoi servizi educativi; soprattutto negli anni '60 e '70, la scuola dell'infanzia di Bologna veniva considerata l'apice della pratica e della teoria educativa in tutta Italia. La disomogeneità è presente anche in Cina, in particolare tra le zone costiere e quelle interne, tra la città e la campagna. A Shanghai, anziché rendere la scuola dell'infanzia privata, come nella maggiore parte delle città cinesi, il municipio ha scelto di assumere la gestione diretta dei servizi. Quasi tutte le scuole dell'infanzia sia pubbliche sia private di Shanghai seguono le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia*, rielaborate sulla base di quelle nazionali e della realtà locale; a Shanghai è perciò possibile individuare un modello educativo della scuola dell'infanzia che da tempo sta cercando di integrare diverse teorie pedagogiche, provenienti dall'Occidente, con quelle nazionali.

Tuttavia, nella scuola dell'infanzia, accanto ai modelli di pedagogia dichiarata, le cui credenze e

pratiche si fondano sui documenti nazionali, coesistono quelli di pedagogia latente, informale, non visibile, utilizzati senza preoccupazione di attendibilità, in modo informale, flessibile e improvvisato. La ricerca proposta vuole pertanto individuare e indagare i modelli educativi, il pattern educativo informale e le buone pratiche di cura dei bambini e delle bambine che si sono sviluppati nelle scuole d'infanzia di alcune zone della Cina (Shanghai) e dell'Italia (Bologna e Reggio Emilia). A tale fine, verranno considerati i fattori connessi all'individuazione:

a) del modello educativo, secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico e processuale che ne assicuri coerenza ed organicità (Giovanni Maria Bertin);

b) del pattern educativo informale, riferitosi a quell'insieme regolare e interagente di elementi organizzativi e metodologici che delinea la fisionomia educativa di una sezione o di una scuola dell'infanzia (Elizabeth Prescott, Antonio Gariboldi);

c) delle buone pratiche, ovvero quelle azioni che vengono ripetute ogni giorno in rapporto a circostanze o eventi specifici e che si considerano valide e perciò da replicare, senza per questo escludere affatto la riflessione costante e l'analisi attenta del singolo caso (Battista Quinto Borghi).

Queste diverse fasi dell'analisi ci aiutano a capire quali siano le teorie pedagogiche (implicite e/o esplicite) presenti nella scelta delle attività educative e nella loro organizzazione e le concezioni d'infanzia strettamente legate alle tradizioni culturali della cura e dell'educazione dei due paesi.

Nel compiere quest'analisi si è scelto di utilizzare diversi strumenti per l'osservazione: innanzitutto le trascrizioni col metodo "carta-matita" degli avvenimenti nel corso di una giornata, i quali consentono di individuare la fisionomia della giornata tipo, che possiede una sua caratteristica, struttura, ossatura e scansione che si ripetono regolarmente e sono validi per cogliere gli elementi invariati (Anna Bondioli).

Inoltre, è stata utilizzata la tecnica della video-registrazione per poter documentare e successivamente analizzare momenti specifici e rilevanti delle giornate, basandosi sul metodo di etnografia multivocale stimolata dal video (Joseph Tobin). Difatti, tale materiale è stato utilizzato come occasione di dialogo tra chi si occupa dell'educazione prescolare in Cina e chi se ne occupa in Italia. Tramite la proiezione di un documentario, della durata di circa un'ora con sottotitoli in italiano, che narra una giornata educativa in una scuola dell'infanzia pubblica di Shanghai, abbiamo potuto osservare le reazioni degli insegnanti e degli esperti incontrati nei due paesi, legate alle proprie culture di cura e di educazione.

Oltre a ricorrere a carta e penna, si è scelto di utilizzare la scala di valutazione della qualità della scuola dell'infanzia *PraDISI* (Vannini, D'Ugo) in alcune scuole di Bologna e di Reggio Emilia, con

l'obiettivo di vedere quanto la qualità della scuola indagata sia vicina agli indicatori della scala medesima.

La stesura della tesi sarà suddivisa in tre parti. Nel primo capitolo della prima parte, si ripercorrerà sinteticamente per cenni la storia della scuola dell'infanzia in Cina, mentre nel secondo capitolo, si riferirà del percorso di ricerca empirica in tre scuole dell'infanzia di Shanghai.

Fino al 1903, l'educazione della prima infanzia era principalmente affidata alle famiglie: in quell'anno, venne aperto il primo giardino infantile comunale (chiamato in cinese *Meng Yang Yuan*) da parte del funzionario della provincia di Hu Bei; considerato come un servizio educativo ausiliare alle famiglie, il giardino svolgeva prevalentemente una funzione di assistenza alle stesse, in particolare alle madri lavoratrici. L'introduzione del giardino infantile nei servizi educativi è un segno di apertura verso l'Occidente. Può essere considerata una delle strategie politiche, una formula di compromesso in cui da un lato il sapere cinese è mantenuto nella sostanza; dall'altro il sapere occidentale viene introdotto come strumento/funzione, detto in cinese *zhong xue wei ti, xi xue wei yong*, per salvaguardare l'ultimo impero dalla caduta. In tale prospettiva, nei primi vent'anni del Novecento, la storia dell'educazione prescolare si caratterizza per la sua importazione dei modelli educativi dall'estero, da quello giapponese a quelli europei, in particolare quelli del pensiero positivista americano. Tuttavia, molti sperimentatori, pionieri coraggiosi, dopo avere analizzato e riflettuto sulle applicazioni in campo pedagogico del metodo froebeliano e montessoriano, cercarono di integrare lo spirito di questi metodi con quello del neo confucianesimo. Una decina di anni di sperimentazione hanno portato nel 1932 alla proclamazione dei *Criteri curricolari del giardino d'infanzia*, considerati i primi criteri curricolari nella storia dell'educazione prescolare, che si fondano sulla situazione nazionale e sui risultati ottenuti durante le diverse sperimentazioni da pedagogisti cinesi quali Heqin Chen, Zonglin Zhang. Sulla base dei criteri, il metodo didattico applicato nei giardini d'infanzia ha una progettazione caratteristica fondata sulla “*concentrazione tematica*” che considera un tema come il punto centrale a cui collegare gli altri temi di attività di diversi campi di conoscenze al fine di promuovere uno sviluppo integrale della personalità dei bambini. Tale metodo trova la sua diffusione attuale nella scuola dell'infanzia di Shanghai.

Dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese del 1949, il pensiero educativo ha subito radicali trasformazioni a causa dei profondi cambiamenti politici sul piano sia nazionale sia internazionale. L'educazione viene così considerata uno strumento sia per lo sviluppo della politica, sia per la costruzione economica del Paese. In tale prospettiva, nell'ambito educativo prescolare, il pensiero pedagogico del positivismo americano viene respinto totalmente e si abbraccia il modello educativo sovietico che fino agli anni '80 del secolo scorso, esercita una grande influenza sulla progettazione didattica e l'organizzazione scolastica della scuola dell'infanzia.

A partire dagli anni '80, con la politica di riforma e di apertura, numerosi pedagogisti cinesi iniziano ad analizzare nuovamente le teorie pedagogiche sia straniere - Dewey, Montessori, Vygotskij - sia nazionali - Heqin Chen, Xingzhi Tao, Xuemen Zhang - e ne attuano la sperimentazione a seconda delle situazioni locali. A partire dalla versione di prova delle *Regole del lavoro nella scuola dell'infanzia*, si dà importanza ai valori delle attività ludiche per sviluppare le competenze dei bambini e delle bambine; inoltre la parola “gioco” è di nuovo sottolineata e ripetuta sia nelle *Linee guida* del 2001, sia in *Alcune opinioni sullo sviluppo dell'educazione prescolare* emanate nel 2010 dal Consiglio di Stato. Tuttavia, mettere in pratica tale pensiero pedagogico è una sfida per l'insegnante della scuola dell'infanzia cinese che organizza principalmente l'attività educativa collettiva. Se nella città, la maggioranza dei bambini e delle bambine frequentano la scuola dell'infanzia fin dai 3 anni, nella campagna il fenomeno dei *Liushou ertong* (i bambini lasciati indietro) diventa sempre più problematico e diffuso, accresciuto dallo squilibrio dello sviluppo sul piano economico.

Dopo alcuni cenni storici, lo sguardo della ricerca si focalizzerà sulla scuola dell'infanzia di Shanghai, che segue le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia del municipio di Shanghai* e adotta l'approccio di *integrated theme-based*: sulla base degli interessi e delle esperienze quotidiane dei bambini, tante aree del curriculum sono connesse insieme e integrate attorno a un tema. Utilizzando la metodologia descrittiva di “carta-matita”, si osserverà e individuerà l'organizzazione di una giornata tipo nella sezione 'grandi' della scuola dell'infanzia Yiyi e nella sezione eteogena di Yilin e di Weihailu.

Nello specifico, dai dati raccolti nella scuola dell'infanzia Yiyi, si analizzerà l'organizzazione del tempo educativo e le problematiche di un'attività che attribuisce la metà del tempo alle attività di routine. Tale modalità di organizzazione segue un pensiero pedagogico implicito: la vita è l'educazione, nel senso che l'educazione della scuola dell'infanzia non deve essere diversa dalla vita dei bambini e delle bambine, entrambe devono essere integrate in un modo molto naturale, fino a diventare un'unica cosa.

La scuola dell'infanzia Weihailu, dove si svolgerà un'altra tornata di osservazioni, è ispirata al metodo montessoriano. Sono passati più di cent'anni dall'introduzione dei pensieri pedagogici di Maria Montessori in territorio cinese e il percorso non è stato lineare. Weihailu è una delle prime scuole dell'infanzia cinese che ha adottato il metodo Montessori. Dopo gli anni di sperimentazione, gli insegnanti della scuola dell'infanzia Weihailu sono in grado di integrare il metodo Montessori all'approccio locale di *integrated theme-based*, cogliendo i migliori aspetti insiti in tutti e due metodi educativi.

Si vedrà come l'organizzazione dello spazio della scuola dell'infanzia Yilin assuma non solo una rilevante funzione educativa per i piccolini ma sia stato pensato e preparato anche per l'adulto. La

strutturazione dello spazio in angoli specifici diventa una delle modalità importanti nell'organizzazione delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia della Cina. Inoltre, si verificherà come la creazione delle unità familiari tra i bambini di 3, 4 e 5 anni, da un lato agevoli l'inserimento dei bambini piccoli nella vita scolastica, dall'altro lato aiuti a responsabilizzare i bambini grandi. Inoltre, si cercherà di comprendere se creare l'unità familiare nella scuola dell'infanzia possa essere considerata una strategia per aiutare i figli unici a superare la difficoltà a socializzare, ad abituarsi a stare con gli altri e ad aprirsi davvero agli altri.

La seconda parte della tesi ha a che fare con la scuola dell'infanzia dell'Italia. Rispetto alla Cina, la storia della scuola dell'infanzia non è meno complessa. Prima del 1968, la scuola dell'infanzia viene gestita prevalentemente dalle enti private e religiose. La legge 18 marzo 1968 n. 444 sull'ordinamento della scuola materna traccia uno storico spartiacque tra la scuola materna del passato e la scuola dell'infanzia di domani gestita dallo Stato e dai Comuni, con l'introduzione di una serie di novità a opera di Bruno Ciari e Loris Malaguzzi.

Con l'applicazione del PraDISI si osserveranno le prassi didattiche utilizzate da parte dell'insegnante della scuola dell'infanzia Michelangelo e Don Milani e le si metteranno a confronto, per poi discuterle nella fase di Focus Group.

A Bologna ho effettuato un periodo di osservazione nella Casa dei Bambini Carducci, nella quale tramite il metodo trascrittivo, cioè carta-matita, ho potuto osservare le differenze di stile dell'insegnamento da parte di due insegnanti montessoriane. Tali differenze ci porteranno a riflettere su come deve essere la Casa dei Bambini di qualità. La discussione sull'autenticità di Montessori ci aiuterà a capire che è necessario stabilire degli *standard* perché la Casa dei Bambini assuma solo insegnanti di qualità. Aprire una scuola con etichetta Montessori, significa avere insegnanti che mettono veramente al centro i bambini e le bambine e li aiutano a fare da soli, a esplorare il mondo, a costruire dei significati e a imparare a imparare.

La terza parte della tesi si fonderà sulle analisi delle reazioni, da parte degli insegnanti e pedagogisti di Shanghai, Sichuan, Bologna e Reggio Emilia, suscitate dalla visione del documentario che narra una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia di Yiyi. Con lo strumento dell'etnografia multivocale stimolata dal video, si potranno individuare alcune osservazioni sulle prassi didattiche e sull'organizzazione della giornata educativa della scuola oggetto delle riprese, prassi e organizzazione strettamente legate e dipendenti dal contesto culturale di appartenenza.

## **Prima parte**

### **Capitolo 1 L'educazione dell'infanzia in Cina: cenni storici**

La storia dell'educazione della prima infanzia in Cina risale alla società antica, ma fino al 1903 non fu costruita nessuna scuola comunale dell'infanzia. La lettura dei diversi testi in cinese che raccontano l'evolversi dell'educazione della prima infanzia e l'approfondimento delle riforme inerenti al curriculum prescolare mi ha aiutata a raffigurare il profilo dell'attuale scenario dei servizi educativi e la loro evoluzione avviata in un centinaio di anni dai pensatori, dai pedagogisti e dai pionieri delle riforme avvenute nei territori della Cina.

#### **1. Dalla società primitiva al 1903**

Nella società antica, i bambini piccoli erano mantenuti ed educati collettivamente da tutta la tribù. A partire dal ventunesimo secolo a.C. fa la sua comparsa la proprietà privata dei mezzi di produzione e con essa il passaggio della cura e dell'educazione dei bambini dalle tribù alle famiglie. L'obiettivo principale dell'educazione familiare consisteva nell'insegnare a saper gestire innanzitutto la famiglia, considerata come il punto di partenza per imparare ad amministrare porzioni più ampie della società civile: la propria collettività, il Paese e il mondo. Tali principi sono enunciati nel volume del *Daxue* (in Italiano *Il Grande Studio*), uno dei "Quattro Libri" classici del Confucianesimo. Nel *Daxue*, infatti, così si prescrive: "Gli antichi, volendo far riflettere nel mondo la virtù luminosa, prima ordinavano il loro Stato; volendo ordinare il loro Stato, prima ordinavano la loro famiglia, volendo regolare la famiglia, prima perfezionavano la loro persona [...]"<sup>1</sup>. Nel testo appare la perifrasi "perfezionare la persona", ma con quali strategie e percorsi? Tra gli altri viene individuata l'educazione; a tal proposito possiamo notare come la Cina sia stato il primo paese ad applicare l'arte e la scienza della puericoltura in ogni fase della vita, a partire dal tempo precedente la nascita.

Troviamo riferimenti a tali pratiche anche nell'antologia *Leggende femminili*<sup>2</sup> in cui sono raccolti racconti che hanno come protagoniste donne con significative e brillanti storie di vita. Tra le altre si narra che la madre dell'imperatore appartenente alla dinastia Xi Zhou (1046 a.C. – 771 a.C.), appena scoperta la gravidanza, iniziò a rispettare in maniera molto puntuale le regole, le tradizioni, i

---

<sup>1</sup> Xi Zhu (a cura di), *Sishu Zhangju Jizhu*, Beijing, Zhonghua Shuju, 2011, p. 5. Il testo è stato tradotto in italiano e si trova in Fausto Tomassini (a cura di), *I Quattro libri di Confucio*, Torino, UTET, 2003, p. 88.

<sup>2</sup> Xiang Liu (a cura di), *Lienzhuan*, Haerbin, Haerbin Chubanshe, 2009.



riti e i costumi dell'epoca, diffusi nel suo ceto sociale: infatti, non guardò, non ascoltò e non disse nulla di irrispettoso affinché suo figlio diventasse un imperatore virtuoso e abile.<sup>3</sup> Attraverso questa leggenda, si vuole suggerire che una donna appena scopre di essere incinta, deve preoccuparsi dell'educazione di suo figlio – sua figlia, la quale educazione inizia già nel periodo prenatale ed è quindi rivolta al feto. Quest'atteggiamento, anche se meno diffuso, è tuttora molto popolare.

## **2. Dal 1903 al 1949 : dal trapianto alla sperimentazione verso la nazionalizzazione**

### 2.1 Il sistema scolastico Gui Mao

Fino al 1903, l'educazione della prima infanzia era principalmente affidata alle famiglie: in quell'anno, venne aperto il primo giardino infantile comunale da parte del funzionario della provincia di Hu Bei. A norma del *Sistema Scolastico Gui Mao*, adottato nel 1904, fu istituito in ogni brefotrofia - che raccoglieva i bambini maschi delle madri lavoratrici e orfani e nel quale non ci si poneva programmaticamente alcuna finalità di ordine educativo e ci si preoccupava esclusivamente di "custodire" - una struttura infantile chiamata in cinese *Meng Yang Yuan* quale istituto prescolare. *Meng* vuol dire illuminare, *Yang* vuol dire mantenere e *Yuan* vuol dire cortile oppure istituto; i *Meng Yang Yuan*, infatti, visti i bisogni creati dal nascente industrialismo che poneva il problema della custodia dei bambini durante il lavoro delle madri, offrivano un servizio educativo ausiliare alla famiglia, svolgendo prevalentemente la funzione di assistenza alle stesse, in particolare alle madri lavoratrici. Lo stesso sistema educativo formava anche le insegnanti, incarico affidato esclusivamente a donne che osservavano l'obbligo della castità.

Possiamo considerare il *Meng Yang Yuan* come una forma transitiva di educazione prescolare che passava dalla famiglia alla società e concorrevano a promuovere la formazione dei bambini sviluppandone le competenze fisiche, cognitive e morali. Per tali ragioni era riservato ai bambini di sesso maschile. Le bambine erano invece educate solo in famiglia e la discriminazione di genere venne combattuta solo con la proclamazione del *Sistema Scolastico Ren Zi* nel 1912, secondo il quale le femmine potevano iscriversi, oltre che alla scuola elementare e alle scuole magistrali di livello primario, anche al liceo e alle scuole magistrali di livello superiore.

L'introduzione del giardino infantile nei servizi educativi è un segno di apertura verso l'Occidente. Può essere considerata una delle strategie politiche, una formula di compromesso in cui da un lato il sapere cinese è mantenuto nella sostanza, dall'altro il sapere occidentale viene introdotto come strumento/funzione, detto in cinese *zhong xue wei ti, xi xue wei yong*, per salvaguardare l'ultimo

---

<sup>3</sup> Cfr. Xiaoxia He (a cura di), *Jianming zhongguo xueqian jiaoyushi*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014, p. 13.

impero dalla caduta. Tu Weiming, rappresentante del Nuovo Confucianesimo cinese, in un discorso rilevò che secondo Joseph R. Levenson, famoso sinologo americano, gli intellettuali cinesi di quell'epoca nell'ambito del sentimento riconoscevano il sapere cinese (le tradizioni culturali cinesi) come loro identità, nell'ambito della ragione dovevano però aprirsi al sapere occidentale. Solo che è destinata al fallimento l'introduzione di un sapere occidentale che comprenda solamente la tecnologia e la scienza, trascurando la loro sostanza, quali la cultura e la religione, nella quale, secondo Max Weber, l'etica protestante ha a che fare con lo spirito del capitalismo. Il contenuto del curriculum e la modalità dell'insegnamento rimandavano perciò a quelli della società feudale. Tale modello educativo, mutuato dal Giappone, era simile a quello della scuola primaria, dove, in genere, i bambini erano considerati non attivi e si sedevano in fila per ascoltare l'insegnante che inculcava idee e nozioni da dietro la cattedra, senza neppure poter accedere liberamente ai materiali perché collocati troppo in alto; il carattere ripetitivo era evidente in particolare nelle proposte didattiche. La concezione del bambino non era molto diversa da quella della società feudale che non valorizzava l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa e trascurava la personalità dei bambini e delle bambine: tutto ciò in contrasto con i principi delineati nel saggio *Il secolo dei fanciulli*, scritto e pubblicato nel 1900 dall'intellettuale svedese Ellen Key e successivamente sviluppati e sostenuti dai materiali scientifici di Maria Montessori, ma sicuramente ignorati nella Cina dei primi del Novecento.

Prima del 1903 esistevano già diverse istituzioni per la prima infanzia volute dalle Chiese occidentali. L'interessamento dei missionari per le sorti dell'infanzia in Cina ha origine negli anni immediatamente successivi allo scoppio della Guerra dell'Oppio nel 1840. Con l'avanzare del predominio occidentale in ambito culturale a partire dagli anni '40 del 1800, furono aperti in alcune città costiere orfanotrofi ed enti assistenziali per l'infanzia promossi con l'obiettivo di formare credenti cinesi. Sennonché l'alta mortalità riscontrata negli istituti suscitò l'indignazione del popolo cinese. Inoltre scuole o istituti infantili, all'inizio, oltre a essere gratuiti, coprivano anche le spese necessarie al sostentamento di tutta la famiglia in modo da attrarre il più alto numero possibile di bambine e bambini. Con il tempo la situazione cambiò. Le scuole dell'infanzia gestite dalle chiese occidentali ebbero espansione crescente dopo lo scoppio del "movimento del 4 maggio"<sup>4</sup> del 1919 trasformandosi in luoghi ben arredati e costosi che solo i bambini della classe sociale alta potevano permettersi di frequentare. Le *Bao Mu* che curavano i bambini erano tutte cristiane credenti e praticanti. Cantare canzoni religiose era una delle attività obbligatorie quotidiane. Inoltre veniva imposto di festeggiare il Natale invece del capodanno cinese; anche il cibo offerto era tipicamente occidentale. Oltre a tutto ciò, le Chiese occidentali aprirono anche istituti per formare le insegnanti per la scuola dell'infanzia. Il privilegio educativo di cui godevano gli occidentali è stato abolito nel

---

<sup>4</sup> Si tratta di un movimento studentesco culturale e politico anti-imperialista iniziato a Pechino il 4 maggio del 1919.

1950, un anno dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese. Al modello giapponese importato dalla società cinese se ne era aggiunto un secondo, dominato dal pensiero religioso occidentale. Dopo l'azione del movimento del 4 maggio si sviluppa anche un sistema di scuole dell'infanzia private gestite da cinesi, le quali si ispiravano a due metodi educativi: montessoriano e froebeliano, grazie al lavoro di traduzione compiuto da alcuni intellettuali cinesi quali Hou Zhi, che è stata la prima ad aver presentato nel 1913 il pensiero pedagogico di Maria Montessori nella "Rivista di educazione". Successivamente Shusen Gu, Weiyi Wang e Tianen Xie e Wo Wu hanno proseguito l'opera di diffusione e approfondimento del Metodo Montessori.<sup>5</sup>

Queste scuole dell'infanzia diventarono negli anni '20 e '30 pioniere nella sperimentazione pedagogica del Paese.

## 2.2 Il nuovo sistema scolastico

Nel 1922 fu messa in atto la terza riforma del sistema scolastico, il cosiddetto *Nuovo Sistema* da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, chiamato anche *Sistema Scolastico Ren Xu*, il quale denominò giardino d'infanzia (detto prima in cinese *Meng Yang Yuan* e ora *You Zhi Yuan*) l'istituto prescolare e lo sottrasse dalla sua precedente marginalità.

Il *Nuovo Sistema Scolastico* abbracciò le ragioni del positivismo americano particolarmente seguito dai pedagogisti cinesi negli anni '20 e '30: alcuni di loro erano stati alunni di John Dewey, il quale sosteneva che il sapere ha essenzialmente carattere pratico e operativo.

Mentre per anni l'educazione infantile cinese si era basata sulla conoscenza dei classici del Confucianesimo, in particolare tramite la recitazione e l'apprendimento mnemonico, oltre che la messa in evidenza dell'aspetto morale, nel *Sistema Scolastico Ren Zi*, promulgato nel 1912, si assegnava un certo peso anche all'educazione morale delle bambine e dei bambini con la differenza che i contenuti non erano più ispirati ai riti confuciani, ma ai concetti di libertà, uguaglianza e fratellanza, che fanno riferimento alle culture borghesi occidentali.<sup>6</sup> Attraverso tali riforme inerenti il suddetto sistema scolastico, oltre a dare valore all'educazione fisica ed estetica, si sottolinea l'importanza dell'aspetto funzionale dell'educazione, teso a trasmettere le conoscenze di valore utilitari a seconda della capacità degli allievi. Nel 1912, il Ministero della Pubblica Istruzione pubblicò gli obiettivi della nuova educazione: "Dare importanza all'educazione morale, come ai suoi aspetti complementari."

La terza riforma educativa si colloca nell'ambito del "movimento per la nuova cultura"<sup>7</sup> (detto in

---

<sup>5</sup> Cfr. Xiaoxia He (a cura di), *Jianming Zhongguo*. cit, pp. 132-133.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Fu un movimento guidato dagli intellettuali cinesi che hanno ricevuto l'educazione occidentale contro il confucianesimo, le tradizioni cinesi e il cinese complicato. Essi esaltavano la cultura occidentale e ritenevano la civiltà europea superiore alle altre introducendo in Cina l'eurocentrismo.

cinese *Xinwenhua Yundong*) nato dal 1915, nel quale, Duxiu Chen, la figura di spicco del movimento e uno dei fondatori del Partito Comunista in Cina nel 1921, lanciò una serie di appelli per la ricerca di una nuova etica: essere indipendenti e non servili, progressisti anziché conservatori, utilitaristi piuttosto che formalisti, avere un atteggiamento scientifico, non chimerico, cosmopolita, non isolazionista<sup>8</sup>. Qui ci limitiamo a citare alcune frasi dell'appello alla gioventù lanciato da Chen: “io mi rivolgo solo, [...] alla gioventù fresca e vitale, nella speranza che essa raggiunga l'autocoscienza e affronti la lotta. [...] Cosa è la lotta? È l'esercitare il proprio intelletto, il rifiutare risolutamente ciò che è vecchio e marcio, considerandolo come il peggior nemico [...]”<sup>9</sup>

Oltre a Chen, numerosi altri intellettuali hanno partecipato al movimento, molti dei quali avevano ricevuto un'educazione occidentale. Come già citato sopra nell'appello, essi ripudiavano ciò che era vecchio e marcio giudicando tali il pensiero e la cultura del Confucianesimo, considerandoli un vincolo allo sviluppo di un punto di vista maggiormente indipendente. La logica seguita dalla corrente della Nuova Cultura per salvare la patria e renderla moderna, era soltanto quella di rivolgersi ai pensieri progressisti dell'Occidente.

Non ci è possibile, in questa sede, analizzare se l'atteggiamento radicale di rifiuto di tutta la tradizione cinese e della cultura confuciana fosse pertinente e razionale, perché bisogna sempre tenere conto dello sfondo epocale. Il limite principale di quella fase può essere considerata la convinzione che la modernizzazione dovesse coincidere con l'occidentalizzazione; Weiming Tu, professore dell'Università di Oxford, uno dei più importanti rappresentanti della terza generazione del neo confucianesimo, dissentiva dal parere di tanti studiosi convinti che, se in Cina si realizzava la modernizzazione, la società tradizionale sarebbe scomparsa. Al contrario, egli sottolineava il contributo dato dalle risorse contenute nella tradizione confuciana la quale avrebbe potuto portare alla modernità: ve ne sono esempi, egli diceva, in Inghilterra, in Francia, in Germania e negli Stati Uniti, dove si trovano diversi tipi di modernità.<sup>10</sup> Un'analogia con la riflessione di Weiming Tu, si trova anche nell'affermazione di Zygmunt Bauman, sociologo e filosofo polacco, che, nel suo saggio *Le sfide dell'etica* scritto nel 1993, teorizza l'impossibilità di trovare un codice etico infallibile e universale, valido per tutte le culture. Infatti, scrive Bauman: “Il codice etico infallibile – universale e saldamente fondato – non si troverà mai; [...] una morale non aporetica, non ambivalente, un'etica universale e oggettivamente fondata è impossibile sul piano pratico [...]”

A seguito del Movimento della nuova cultura tanti pedagogisti cinesi, a partire dagli anni '20, si avviarono lungo la strada della sperimentazione basandosi sulle teorie filosofiche e pedagogiche di John Dewey, il quale considerava il fanciullo come un sole, attorno al quale ruotano gli strumenti

---

<sup>8</sup> Cfr. A. Russo, *Le rovine del mandato: la modernizzazione politica dell'educazione e della cultura cinesi*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 79.

<sup>9</sup> *Ivi.*, p. 78.

<sup>10</sup> Weiming Tu, *Rujia yu ziyou zhuyi*, Beijing, Sanlian Shudian, 2001, p. 22.

dell'educazione; il bambino è il centro della scuola che innanzitutto deve essere considerata come una comunità sociale, un laboratorio di psicologia applicata aperto alla ricerca scientifica dei materiali e dei mezzi più idonei per attuare e promuovere le condizioni allo sviluppo normale dei fanciulli. Lo stesso pedagogista scrive:

la scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione sociale un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi pensieri per finalità sociali.<sup>11</sup>

La scuola, per il pedagogista e filosofo statunitense, deve rappresentare la vita attuale; l'educazione è un processo in sé vitale, non mera preparazione al futuro. Al riguardo, scrive il filosofo: "L'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro." Mentre, sul ruolo dell'insegnante, scrive: "L'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze"<sup>12</sup>.

Queste idee sul bambino, sulla scuola, sull'educazione e sull'insegnante sono diverse da quelle maturate nella tradizione cinese, secondo la quale i bambini erano una miniatura dell'adulto, privi di personalità: anche uccidere i figli non era reato, perché questi ultimi erano considerati proprietà dei genitori. Compito dei figli era di divenire al più presto adulti, non intaccando l'onore della famiglia e continuandone anzi le tradizioni e gli stili di vita. Il maschio veniva considerato più importante rispetto alla femmina perché in grado di tramandare il cognome della famiglia e obbligato a prendersi cura dei genitori quando invecchiano. La posizione sociale della bambina era inferiore a quella del bambino e veniva pertanto educata a essere ubbidiente e paziente mentre il bambino era considerato il pilastro della famiglia.<sup>13</sup>

Gli sperimentatori, pionieri coraggiosi, dopo avere analizzato e riflettuto sulle applicazioni in campo pedagogico del metodo froebeliano e montessoriano, cercarono di integrare lo spirito di questi metodi con quello del neo confucianesimo, in particolare quello teorizzato da Yang Ming Wang (1472 - 1529)<sup>14</sup>, conosciuto per il suo concetto filosofico sulla unità tra il 知, tradotto in italiano il sapere (detto in cinese *Zhi*) e il 行, in italiano l'azione (detto in cinese *Xing*). Nel suo saggio *Chuan Xi Lu*, lo studioso evidenzia come il sapere e l'azione siano inseparabili, cioè il sapere e l'azione devono essere sempre uniti.

---

<sup>11</sup> John Dewey, *Il mio credo pedagogico: analogia di scritti sull'educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 2004, p. 10.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>13</sup> Cfr. Liu Xiaodong, *Zhongguo chuanguotong wenhua zhong de ertongguan jiqi xiandaihua*, in "Xueqian jiaoyu yanjiu", agosto, 1994, pp. 8-10.

<sup>14</sup> La sua filosofia viene considerata una delle filosofie classiche più importanti a partire dal tredicesimo secolo. Il filosofo ha sviluppato la dottrina confuciana verso una nuova altezza e l'ha portata in una nuova frontiera. È famoso per la sua teoria idealistica che va studiata da tanti studiosi confuciani moderni.

Lo stesso Yangming Wang afferma: “La conoscenza è l'inizio dell'azione e l'azione è il compimento della conoscenza. Il fatto di imparare a essere saggio implica solo uno sforzo. La conoscenza e l'azione non devono essere separati.”<sup>15</sup> Tale pensiero è in contrasto con quello insito nell'educazione tradizionale cinese che di solito dà valore esclusivamente alla preparazione teorica – l'indottrinamento – adottando una modalità che incoraggia la recitazione e la memorizzazione delle dottrine, con il rischio di separare l'educazione dalla vita reale. Come già detto prima, la sperimentazione nel campo della scuola prescolare fu avviata da intellettuali cinesi, quali Heqin Chen, Xingzhi Tao, influenzati dal pensiero positivista, assimilato negli anni di frequenza dell'Università negli Stati Uniti, un pensiero vicino a quello di Yangming Wang. Tuttavia il parere di alcuni studiosi cinesi quali Minghui Li e Weijie Lin, che approfondiscono il concetto di conoscenza nella filosofia di Yangming Wang, pone in evidenza che il sapere non è tanto la conoscenza che si acquista fuori dalla mente quanto quella intuita, infatti lo stesso Yangming Wang considera il processo del pensare già azione esso stesso.<sup>16</sup> Tale concetto del sapere di Yangming Wang proviene da Mencio che diceva: “Ciò di cui l'uomo è capace senza averlo appreso è istinto, ciò che l'uomo sa senza averlo mediato è intuito.” Per precisare meglio, Mencio ha fatto degli esempi, che riporto qui di seguito:

“Non v'è bambino che si porta in braccio che non sappia amare i suoi genitori; cresciuto in età, non v'è nessuno che non sappia rispettare i fratelli maggiori. Amare i genitori è carità, rispettare i più anziani è giustizia. Anche se una sola persona (li attua, questi due sentimenti) si diffondono nel mondo.”<sup>17</sup>

Nello stesso tempo, anche il concetto dell'azione comprende due piani di significati. Come scrive lo studioso Minghui Li: “Nel concetto dell'unità tra il sapere e l'azione di Yangming Wang, l'azione (*Xing*) ha due significati, tra cui, uno, include le concrete attività morali, mentre l'altro indica il movimento dello stesso pensiero.”<sup>18</sup> Quindi il fatto di pensare è considerato da Wang un'azione. Non è possibile qui sviluppare in pieno la filosofia di Yangming Wang, ci limitiamo a dire che in genere quando si parla dell'unità tra il sapere e l'azione, si parla della relazione di unità tra la teoria e la pratica nella quale la prima si fa guida della seconda e la seconda fornisce le prove sulle validità delle prime. In questo caso, il sapere/la teoria è la conoscenza che si può acquistare fuori dal Soggetto (cuore) e che è diversa da quella intuita senza averla mediata. Per chiarire in maniera più puntuale quanto finora esposto ritengo necessario introdurre un importante concetto proposto dal filosofo Yangming Wang che riguarda la relazione tra 心 e 理 cioè tra l'intuito e la ragione, tra il

<sup>15</sup> Aimin Deng (a cura di), *Chuan xi lu zhushu*, Shanghai, Shanghai Guji Chubanshe, 2012, p. 26.

<sup>16</sup> Minghui Li, *Cong kangde de shijian zhexue lun Wang yangming de [Zhi xing heyi] shuo*, in “Zhongguo wenzhe Yanjiujikan”, Marzo, 1994, p. 417.

<sup>17</sup> Xi Zhu (a cura di), *Sishu zhangju*, cit., p. 331. La traduzione in Italiano si trova in Fausto Tomassini (a cura di), *I Quattro libri di Confucio*, cit., p. 428.

<sup>18</sup> Cfr. Minghui Li, *Cong kangde de shijian zhexue*, cit., p. 417.

cuore e la mente. Infatti, Wang, rispondendo a un suo discepolo, asseriva: “Il cuore è la ragione, può esistere un evento qualunque nel mondo fuori dal cuore? Esiste una ragione fuori dal cuore?”<sup>19</sup>

Concentrandoci sull’ambito educativo, il pedagogo Heqin Chen<sup>20</sup> aprì nel 1923, nella città di Nanchino, il primo giardino d'infanzia sperimentale, nel quale la soggettività dei bambini veniva rispettata, i loro interessi erano al centro delle attività quotidiane, costruite a partire dalle esigenze e dai bisogni dei bambini stessi. Anche gli ambienti e i materiali del giardino d'infanzia assumono valore educativo e le maestre acquisiscono un ruolo maggiormente autorevole fungendo da guida. Dopo tre fasi di sperimentazione, ne uscì un curriculum integrato e flessibile, dove ci si è avvalsi di un tema costituitosi come punto centrale a collegamento degli altri temi di attività, afferenti ai diversi campi di conoscenze. Tutto ciò tendeva a promuovere uno sviluppo integrale della personalità dei bambini e delle bambine. Chen definiva la sua teoria pedagogica “educazione viva”. Fu aperto il primo giardino d'infanzia presso la campagna del Sud della Cina dal pedagogo Zhang Zonglin con l'obiettivo di costruire un prototipo di giardino più economico, accessibile anche alla popolazione con minori possibilità economiche. Zonglin è considerato il primo insegnante di sesso maschile nella scuola dell'infanzia cinese. Il pensiero pedagogico che sottende la metodologia proposta e le conseguenti azioni consiste nel principio guida secondo cui “la vita è educazione”, pensiero mutuato dal pedagogo Tao Xingzhi.<sup>21</sup> Secondo quest’ultimo, tutta la vita dei bambini è educazione e tutta la loro vita fa parte del curriculum scolastico. Possiamo osservare come tutti i materiali e i temi dell'attività educativa nei giardini d'infanzia di quelle zone siano strettamente legati alla vita agreste. Oltre ad aprire giardini d'infanzia in campagna, altri pedagogisti istituirono istituzioni educative per l’infanzia accanto alle fabbriche, istituzioni rivolte esclusivamente alle madri lavoratrici delle famiglie povere che non avevano tempo di prendersi cura dei propri figli e provenivano da famiglie povere incapaci di supportarle. Essendo consapevoli di non poter seguire completamente il modello educativo americano, i adoperavano per rendere l'educazione popolare e nazionale. La richiesta di una “educazione popolare” fu inizialmente la parola d'ordine di tutto il Movimento della nuova cultura.

Sia i giardini d'infanzia cittadini sia quelli di campagna concorrevano a promuovere lo sviluppo fisico e psicologico dei bambini in modo da potere offrire un servizio educativo per la formazione integrale della personalità di questi ultimi. Inoltre, il pedagogo Chen sosteneva che la natura e la società sono materiali educativi vivi, perché l'ambiente in cui i bambini e le bambine vivono e imparano comprende due possibili canali dell’esperienza, da un lato quello sociale e dall'altro quello naturale. Secondo tale pensiero, l'approccio educativo maggiormente efficace e funzionale è

---

<sup>19</sup> Aimin Deng, ( a cura di), *Chuan xi*, cit., p. 8.

<sup>20</sup> Pedagogo e psicologo dei bambini, fondatore e pioniere della moderna educazione infantile della Cina.

<sup>21</sup> Pedagogo famoso per le sue idee: la vita è educazione e la società è scuola. Ispirato dalla filosofia di Wang Yangming, secondo il quale l'azione e il sapere devono essere inseparabili, ha cambiato il suo nome: Xingzhi è infatti l’unione di Xing che vuol dire Azione, e Zhi che significa sapere.

chiamato necessariamente ad assumere il carattere di globalismo: collocare l'apprendimento nel vivo dell'esperienza, escludendo impostazioni precocemente disciplinaristiche e trasmissive.<sup>22</sup>

### 2.3 Criteri curricolari del giardino d'infanzia

Una decina di anni di sperimentazione hanno portato nel 1932 alla proclamazione dei *Criteri curricolari del giardino d'infanzia*<sup>23</sup>, considerati i primi criteri curricolari nella storia dell'educazione prescolare. Tali fondamenti sono basati sulla situazione nazionale e sui risultati ottenuti durante le diverse sperimentazioni dai pedagogisti cinesi, quali Heqin Chen, Zonglin Zhang. In base ai Criteri curricolari, il giardino d'infanzia aveva come prospettiva quella di rafforzare la salute sia fisica che psicologica dei bambini e delle bambine, al fine di offrire loro le opportunità di una vita felice e formare le buone abitudini essenziali; inoltre, tra gli obiettivi cardine, emergeva quello di aiutare le famiglie a divenire più competenti nell'educazione dei bambini. La studiosa Wang Chunyan sostiene che la determinazione della finalità della scuola dell'infanzia derivava dalla visione del bambino come protagonista della cura e dell'educazione: il primo obiettivo da raggiungere era la sua felicità, mentre la conquista di competenze sul piano cognitivo e morale da parte dei bambini passava in secondo piano nella progettazione curricolare.<sup>24</sup> Ma come predisporre una scuola atta ad agevolare per i bambini e per le bambine una vita felice? Innanzitutto si ritiene necessario conoscere e rispettare i loro bisogni psicologici, relazionali, emotivi, è essenziale pertanto che gli educatori e le educatrici riflettano sulle loro stesse concezioni di infanzia: chi vedono quando guardano i bambini e le bambine innanzi a loro? Vedono soggetti desiderosi di conoscere, di scambi costruttivi? Li vedono piccoli adulti o cittadini portatori individuali dei propri diritti? Riconoscono i loro diritti di giocare e del tempo di crescita?

Il metodo didattico applicato nei giardini d'infanzia ha una progettazione caratteristica fondata sulla “*concentrazione tematica*” che considera un tema come il punto centrale a cui collegare gli altri temi di attività di diversi campi di conoscenze al fine di promuovere uno sviluppo integrale della personalità dei bambini. Come si è già detto, questo metodo didattico nasce dai risultati ottenuti durante le sperimentazioni in giardini d'infanzia cinesi da pedagogisti cinesi, ma soprattutto nel primo giardino sperimentale gestito dal pedagogo Chen Heqin, il quale è considerato anche il fondatore della psicologia infantile del Paese.

Per quanto riguarda la progettazione, se ne trova eco negli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1991 in merito alle sue possibili linee di sviluppo metodologico. Infatti, si

---

<sup>22</sup> Heqin Chen, *Chen heqin jiaoyu sixiang duben: youzhi Jiaoyu*, Nanjing, Nanjing Normal University Press, 2012, p. 85.

<sup>23</sup> Emanati nell'ottobre del 1932 dal Ministero della Pubblica Istruzione che faceva parte del governo fondato dal partito nazionale, situato a Nanjing in Cina.

<sup>24</sup> Wang Chunyan, *Zhongguo xueqian kecheng bainian fazhan yu biange de lishi yanjiu*, Beijing, Jiaoyu kexue chubanshe, 2004, pp. 64-65.



scrive: “Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi che risulta coerente con la plasticità psico-cerebrale e il dinamismo dello sviluppo infantile e capace di sollecitare tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza”<sup>25</sup>.

Tale metodo didattico è stato introdotto dal municipio di Shanghai nelle scuole dell'infanzia sia pubbliche sia private, durante la seconda fase della riforma curricolare che è avvenuta dal 1998 al 2007. Tra gli esempi tesi a rafforzare quanto detto finora, mi sembra rilevante evidenziare ciò che viene dichiarato nella versione di prova del manuale dell'insegnamento, che riguarda l'area delle attività di promozione delle competenze dei bambini. Al tema “Sono cinese” sono collegati altri temi di attività: conoscere Pechino come capitale della Cina, conoscere la Festa Nazionale, viaggiare per conoscere i diversi luoghi della Cina e conoscere i costumi e le feste tradizionali cinesi, ecc. Quindi, il tema “Sono cinese” funge da argomento centrale, da cui, se utilizziamo la metafora dell'ombrello aperto, tutti i fili di metallo partono verso una direzione diversa ma tenuti assieme dalla stessa stoffa.

Oltre alla scoperta della sua attualità nelle scuole dell'infanzia di Shanghai, il termine di progettazione, la sua elaborazione, aveva trovato conferme in Italia a partire dagli anni '90, presso le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, le quali offrono diverse e diversificate affermazioni sia sul piano teorico sia su quello pratico. Non è casuale che i pedagogisti e gli insegnanti di Reggio Children facciano ricorso al termine di progettazione piuttosto che programmazione, in quanto “il primo - ribadisce la pedagogista Carla Rinaldi in un convegno del 1988 - è una parola che tollera più linee di orientamento che obiettivi, più strategie che programmi, il dato certo ma anche l'incerto, il gusto e il senso della ricerca, la ricchezza problematica dell'ipotesi: ipotizzar per cogliere l'imprevisto”<sup>26</sup>; il secondo termine, come diceva un'insegnante della scuola dell'infanzia durante un'intervista, si riferisce all'idea di un “*contesto dove debbano accadere quelle cose per arrivare a quel risultato, predefinito e uguale per tutti*”<sup>27</sup>.

### **3. Dal 1949 al 1965: dalla critica al positivismo e al puerocentrismo all'importazione della pedagogia sovietica**

#### **3.1 Decisione di riforma del sistema scolastico**

Due anni dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese del 1949, fu adottata nel 1951 dal governo centrale una *Decisione di riforma del sistema scolastico*,<sup>28</sup> considerata la prima di carattere generale varata dalla nuova Repubblica. Tali disposizioni non soltanto si possono considerare in

<sup>25</sup> Decreto Ministeriale del 3 giugno 1991: Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

<sup>26</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 69.

<sup>27</sup> Barbara, Qin Yuan, intervista diretta, 11 maggio 2015.

<sup>28</sup> Emanati dal Consiglio di Stato il 1° ottobre del 1951.

continuità con il “Nuovo Sistema Scolastico” del 1922, ma si basa anche sulle politiche educative del neo democratismo, sui bisogni emergenti da parte del Paese e sulle precedenti esperienze educative.

Sulla base di queste decisioni, il giardino d'infanzia, precedentemente chiamato in cinese *You Zhi Yuan*, cambia il suo nome in *You Ee Yuan*, accoglie i bambini e le bambine dai 3 ai 7 anni e risulta inserito nel sistema scolastico come base della scuola primaria. L'esigenza di questo servizio si avvertiva soprattutto nelle zone industriali e agricole, in modo da liberare gli operai e i contadini dal problema di curare ed educare i propri figli durante le ore in cui erano al lavoro. Il governo ha così incoraggiato l'apertura dei giardini privati, ritenendo di dovere rafforzare l'impegno delle amministrazioni locali.

In seguito a profondi cambiamenti politici, anche il pensiero educativo ha subito radicali trasformazioni. L'educazione viene così considerata uno strumento sia per lo sviluppo della politica, sia per la costruzione economica del Paese. Lo scoppio della Guerra Fredda del 1947 ha portato alla suddivisione tra i due blocchi internazionali categorizzati come *Occidente*, che raccoglieva i paesi capitalisti, sotto la leadership degli Stati Uniti d'America, e *Oriente* o "*blocco comunista*", composto dai paesi socialisti che seguivano l'Unione Sovietica. L'isolamento e l'accerchiamento della Cina da parte degli Stati Uniti, insieme ai bisogni emergenti di una nuova Cina distrutta per anni dalle guerre, hanno portato a una scelta di campo totalizzante anche in ambito culturale, fino al trapianto del modello educativo sovietico nei giardini d'infanzia cinesi.

### **3.2 Abbozzo delle regole provvisorie del giardino d'infanzia**

Già nel 1945, Mao Zedong negli *Argomenti sul governo di coalizione* aveva espresso la sua opinione sui problemi degli intellettuali, della cultura e dell'educazione:

“Per quanto riguarda la cultura, il principio di esclusione è sbagliato. Bisogna cercare di assorbire l'aspetto avanzato insito nelle altre culture che fungono da specchio per lo sviluppo dei Paesi in via di sviluppo. Non è neanche giusto il principio per cui si prendono come veri tutti i principi, indistintamente e ciecamente, bisogna assimilarsi sulla base delle situazioni locali del popolo cinese assumendo un atteggiamento critico. Tale principio vale anche per la cultura tradizionale cinese. La nuova cultura che ha creato l'Unione sovietica deve essere l'esempio per la nostra costruzione della nuova cultura popolare.”<sup>29</sup>

Seguendo l'appello emergente di conoscere e studiare approfonditamente la cultura sovietica, il Ministero della Pubblica Istruzione pubblicò nel 1950 un avviso, per cui tutti gli insegnanti dei giardini d'infanzia dovevano necessariamente conoscere il manuale tradotto dal russo, “Indicazioni

---

<sup>29</sup> Gli *Argomenti sul governo di coalizione* è un report politico di cui ha parlato Mao Zedong nella settima Assemblea nazionale del popolo tenuta dal Partito Comunista Cinese dal 23 al 26 aprile del 1945 nella città di Yan'an nella provincia di Shaanxi.

di lavoro per gli insegnanti della scuola dell'infanzia” consegnato a tutto il corpo docente come principio guida delle metodologie didattiche.

Tali indicazioni venivano così a costituirsi quale fondamento della riforma del giardino d'infanzia. Due anni dopo, basandosi sul bilancio delle precedenti esperienze educative e sulle teorie pedagogiche prescolari sovietiche, il Ministero della Pubblica Istruzione promulgò, sotto la guida dell'esperienza sovietica, la bozza delle Regole provvisorie del giardino d'infanzia e quella del Programma didattico provvisorio del giardino d'infanzia. A norma delle Regole, l'educazione dell'infanzia della nuova Repubblica aveva due priorità, la prima quella di promuovere lo sviluppo sia fisico che psicologico del bambino, la seconda quella di aiutare le donne a disimpegnarsi dalla famiglia per potersi dedicare ad attività culturali, politiche ed economiche. L'educazione doveva servire alla costruzione del Paese e le scuole dovevano essere aperte anche ai figli degli operai e dei contadini. Fra i diversi principi educativi del giardino d'infanzia si evidenziano l'attenzione da riservare alla formazione dell'abitudine di bambini e bambine alla vita collettiva; in quell'epoca furono infatti costruiti numerosi servizi residenziali. Il nome attribuito a tali servizi è in cinese Bao Yu Yuan, possiamo tradurre la parola *Bao* con *proteggere*, mentre *Yu* ha essenzialmente due significati: uno è *allevare*, l'altro è *educare a lungo termine in funzione di un certo obiettivo*, *Yuan* vuol dire *cortile* oppure *istituto* specializzato per raccogliere, custodire e alimentare oltre agli orfani, i fanciulli dall'età di 3 a 7 anni che erano figli di genitori lavoratori. Questo tipo di servizio offriva la cura istituzionale 24 ore su 24 per i bambini piccoli. Il film *La Guerra dei fiori rossi* tratto dall'omonimo romanzo semi-autobiografico di Wang Shuo e diretto nel 2006 da Zhang Yuan, ci racconta con toni satirici la storia di un bambino “cattivo” dal suo primo giorno dell'entrata nel *Bao Yu Yuan*.

### **3.3 La critica nei confronti del positivismo, dell'educazione viva e del metodo basato sulla progettazione e le caratteristiche del modello sovietico**

Negli anni '50, la rivista *Educazione del popolo* si fa portavoce delle critiche sull'educazione viva e sul curriculum basato sulla progettazione; secondo i redattori tale approccio rispecchiava le teorie pedagogiche del capitalismo, che ponevano l'accento solamente sugli interessi dei bambini, lasciandoli sviluppare spontaneamente; inoltre, la progettazione metteva in evidenza soltanto le relazioni trasversali dei temi delle attività negando la continuità e globalità dei contenuti curriculari. L'avvicinamento alla cultura e alla pedagogia sovietica portò alla critica arbitraria nei confronti del positivismo, dei pensieri pedagogici inerenti l'educazione viva e il metodo didattico basato sulla progettazione, poiché tali valori erano contrari ai quelli insiti nell'educazione del neo democratismo. Possiamo osservare che la pedagogia sovietica ha origine nelle teorie e pensieri pedagogici di Ivan

Andreevich, Anton Semenovych Makarenko, Lev Vygotsky, ecc., figure che è necessario menzionare quando si analizzano le teorie pedagogiche che hanno influenzato le riforme curriculari della scuola dell'infanzia cinese. Tra queste teorie, infatti uno degli aspetti preminenti evidenziato da Ivan Andreevich è porre nuovamente al centro dell'insegnamento la figura stessa dell'insegnante, l'educazione collettiva e i contenuti disciplinari.<sup>30</sup>

Ma a quale concezione di bambino si fa riferimento in questo approccio? Quali competenze si credono proprie dei bambini e delle bambine? A partire da questi principi si osserva un cambiamento radicale nel rapporto educativo tra i bambini e le bambine e gli insegnanti e le insegnanti. Gli insegnanti diventarono di nuovo il cardine delle aule e i bambini e le bambine tornano a essere visti come passivi e incompetenti allontanandosi così dai concetti tanto radicati e valorizzati in precedenza quali l'autoeducazione e l'esplorazione del mondo in autonomia. Tutte le attività educative che facevano i bambini nei giardini d'infanzia dovevano essere programmate e avere precise finalità.

Una radicale inversione di rotta dunque: le esperienze dirette e asistematiche ottenute dalla natura e dalla società non vennero più valorizzate e tornarono così a essere considerate oggetto di conoscenza solo ed esclusivamente le verità oggettive, le quali non contengono nessuna esperienza diretta e percettiva. L'unico modo per padroneggiarle era quello di trasmettere contenuti tramite la procedura d'insegnamento collettiva con modalità induttive.

Quale era l'obiettivo dell'educazione infantile nella pedagogia sovietica? Tale approccio non si poneva l'obiettivo, tra gli altri, di procurare ai bambini e alle bambine una vita felice; scopo preminente viene a essere quello di preparare i bambini e le bambine a diventare futuri padroni di un mondo che avrebbero cambiato, i costruttori e difensori del proprio Paese. Il giardino d'infanzia si struttura così come un tempo e diviene un luogo di preparazione per la scuola primaria, di indottrinamento tramite la trasmissione delle conoscenze sistematiche in un modo molto "economico" sia in termini di dispendio delle risorse, sia come impegno da parte dei docenti.

Dunque, tra gli aspetti principali del modello educativo sovietico è possibile metterne in risalto almeno tre: a. al centro del processo di apprendimento-insegnamento non appaiono più le competenze dei bambini ma la figura dell'insegnante; b. viene dato massimo rilievo alle attività collettive per trasmettere in modo diretto le conoscenze sistematiche, i valori e le culture tradizionali; c. è elevata anche l'importanza attribuita ai materiali didattici.

L'organizzazione didattica attuale della "lezione" collettiva svolta ogni mattina e pomeriggio nelle odierne scuole dell'infanzia sia pubbliche sia private di Shanghai trova la sua origine in queste influenze del modello educativo sovietico. Oltre a dare importanza all'educazione al collettivismo, che abbraccia anche le teorie marxiste, viene data molta rilevanza anche all'educazione al

---

<sup>30</sup> Chunyan Wang, *Zhongguo xueqian kecheng bainian fazhan*, cit., 2004, p. 92

comunismo e al patriottismo; questo non solo attraverso l'impianto metodologico ma anche inserendo tali tematiche tra gli argomenti - temi necessariamente inseriti nei contenuti curricolari. Dato che tutti i momenti vissuti dai bambini in giardino dovevano avere valori e significati educativi, anche il concetto di gioco cambia la sua valenza educativa: prima valorizzato sia come strumento didattico che come forma ludica, piena di per sé di piacere, attraverso la quale il bambino poteva trasformare la realtà secondo esigenze interiori, realizzare le sue potenzialità e costruire le relazioni con l'ambiente attorno, con i pari e con gli adulti, ora considerato uno strumento interamente finalizzato all'indottrinamento. Anche il tempo destinato al gioco si è ridotto in maniera considerevole. A.S. Makarenko per quanto riguarda le linee guida sulla didattica ludica e sulle caratteristiche dei bambini e delle bambine durante il gioco scriveva: “dovrebbero essere gli insegnanti a dire ai bambini e alle bambine come giocare in modo sistematico; se i loro movimenti non sono giusti, gli insegnanti potranno chiedergli di giocare di nuovo.”<sup>31</sup>

Il mio intento di analizzare tale fenomeno storico da un punto di vista contemporaneo non ha tanto lo scopo di criticarne i limiti e negare il suo effetto positivo esercitato in quell'epoca e in quelle più recenti, ma primariamente la riflessione ha l'intenzione di conoscere meglio l'origine di quello che sta succedendo oggi e capire cosa bisogna fare per non sbagliare di nuovo.

Il vantaggio del modello educativo sovietico consisteva nel valorizzare l'importanza educativa dell'ambiente e dell'insegnante, nel proporre di sviluppare integralmente le competenze dei bambini e nell'introdurre la teoria didattica nell'educazione infantile. A partire dal contenuto, dalle modalità e dall'organizzazione del curricolo, fino ai suoi traguardi da raggiungere, il modello educativo sovietico ha proposto una completa e sistematica struttura del curricolo prescolare che continuò a influenzare il modello educativo della scuola dell'infanzia anche negli anni successivi.

#### ***4. Dagli anni '80 fino a oggi: le riforme dell'educazione per la prima infanzia sullo sfondo di multiculturalismo***

##### **4.1 Alcune premesse sulle riforme dell'educazione per la prima infanzia a partire dagli anni Ottanta**

Le riforme dell'educazione sono frutto non tanto e non solo dei cambiamenti sul piano pedagogico, quanto delle trasformazioni sul piano politico, economico, culturale, familiare e di costume della società in cui esse vengono alla luce. L'influenza dei modelli educativi precedenti, la politica della modernizzazione dell'educazione e del figlio unico, la ricerca sulla modernità del confucianesimo da parte dei neo confucianisti e il percorso della privatizzazione dei servizi educativi concorrono

---

<sup>31</sup> Cfr. *Ivi*, p. 107.

alla costruzione del nuovo scenario nel campo dell'educazione per l'infanzia.

È idea diffusa che i dieci anni della Rivoluzione Culturale, collocata nell'arco temporale dal 1967 al 1976, abbiano portato la Cina alla distruzione e regressione su tutti i piani. Nel 1981 il Ministero della Pubblica Istruzione ha promulgato la versione di prova del *Programma educativo della scuola dell'infanzia* con l'obiettivo di rettificare interamente gli errori commessi in quei dieci anni; tale versione è diventata il primo criterio curricolare dopo la politica delle Riforme e dell'Apertura della Cina avviata nel 1978 e ha favorito il recupero e il miglioramento dell'ordine educativo nella scuola dell'infanzia.

I contenuti educativi compresi nel programma sono simili a quelli del programma didattico promulgato negli anni '50: si continua a seguire il modello educativo sovietico, nel quale l'apprendimento e l'insegnamento sono imposti a seconda delle diverse discipline con i propri traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere. Ad esempio, nell'attività fisica un bambino può correre circa 100 metri e camminare in equilibrio tra due linee a larghezza di 25cm. Ciononostante, secondo la studiosa Nengxiu Cao, rispetto al programma precedente, ci sono stati alcuni cambiamenti, anche se in pratica non sono poi stati applicati. Le nuove proposte sottolineano maggiormente lo sviluppo integrale del bambino; oltre alle competenze linguistiche, logiche, artistiche, sono stati aggiunti due nuovi campi di esperienze da sviluppare quali l'introduzione di *routines* igieniche nella vita quotidiana e l'introduzione di attenzioni verso l'aspetto morale.<sup>32</sup> Tenendo conto delle teorie di Jean Piaget sullo sviluppo cognitivo, sono individuati alcuni traguardi per lo sviluppo delle competenze esplicitati nel Programma del 1981 in base ai risultati ottenuti nelle varie ricerche effettuate sui bambini di diverse età, ricerche che mettevano in risalto le caratteristiche psicologiche.

C'è però una contraddizione implicita: da un lato, il Programma fa notare che la scuola dell'infanzia non deve ricalcare i medesimi obiettivi della scuola primaria dove per l'insegnante fare lezione è l'attività principale da svolgere a scuola. Si sottolinea estesamente che il bambino è diverso dall'adulto ed è necessario evitare il fenomeno dell'adultizzazione: fenomeno molto diffuso prima dell'invenzione della stampa del 1500. Al riguardo, Neil Postman nella *Scomparsa dell'infanzia*, (poi citato dalla professoressa Mariagrazia Contini nel video *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*) denuncia:

“Nel migliore dei casi [i bambini] erano considerati uomini e donne in miniatura ma sempre con qualcosa di meno rispetto ai grandi: non sapevano parlare, né camminare e fino a 6-7 anni non erano buoni neanche per lavorare. Erano più che altro un peso, una presenza un po' inutile in attesa che diventassero adulti. [...] Nel '500, con l'invenzione

---

<sup>32</sup> Cfr. Nengxiu Cao, *Shangshiji 80 niandai yilai woguo youer jiaoyu kecheng gaige shuping* in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, n. 9, 2003, pp. 19-23.

della stampa, qualcosa accade: aumentano gli adulti che sanno leggere, i bambini invece devono imparare a farlo. Con questa asimmetria si affaccia l'idea che l'infanzia sia una categoria sociale e culturale a parte, con bisogni diversi".<sup>33</sup>

Dall'altro lato invece vengono utilizzate parole quali "fare lezione" per descrivere la modalità dell'insegnante e, con essa, l'importanza attribuita al ruolo dell'insegnamento, trascurando la soggettività del bambino nell'apprendimento. Tanti insegnanti facevano lezione ai bambini come se fossero in scuola primaria. Nelle diverse scuole dell'infanzia della Shanghai dei nostri giorni, in cui ho monitorato la giornata educativa, ho potuto notare che ogni mattina e ogni pomeriggio, nelle "sezioni dei grandi", si organizza una lezione che dura circa 30 minuti nella quale gli educatori e le educatrici trasmettono i valori culturali e si prefiggono lo scopo di sviluppare le diverse competenze dei bambini. Nei casi di sezioni miste, eterogenee per età, i bambini di 3 anni seguono la lezione solo per i primi 15 minuti, mentre quelli di 4 anni per circa 20 minuti. Tale modalità dell'insegnamento si avvicina a quella della scuola primaria. Più avanti si analizzeranno i diversi motivi per cui la si adotta nell'organizzazione didattica nella scuola dell'infanzia.

Xiaoping Deng, personaggio centrale della seconda generazione dei leader del partito comunista cinese e pioniere della riforma economica cinese, ha indicato negli anni '80 l'orientamento della riforma educativa: da un lato, l'educazione deve essere utile alla costruzione della modernizzazione sociale, deve adattarsi all'evoluzione economica e alle finalità dello sviluppo sociale; dall'altro, l'educazione deve essere modernizzata, deve aprirsi verso il futuro e il mondo.

La modernità dell'educazione richiede che le finalità della scuola dovranno essere definite a partire dalla persona: anziché la didattica, dovrà essere posto il bambino al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, estetici, etici e spirituali.

In questa prospettiva, la didattica non sarà più la mera unione tra insegnamento e apprendimento, il bambino non è più una spugna meccanica atta ad assorbire passivamente i valori e le conoscenze spiegati e trasmessi da parte dell'insegnante; gli insegnanti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono nel qui e ora; la modalità didattica non dovrà essere uguale per tutti, la diversità individuale andrà conosciuta e valorizzata. Tutto questo è compreso nel Programma di guida dell'educazione nella scuola dell'infanzia del 2001. Per arrivare a questo, il *Programma delle riforme e dello sviluppo dell'educazione della Cina*, proclamato nel 1993 dal Consiglio di Stato, dichiarava esplicitamente che il sistema dell'educazione doveva passare da un sistema orientato all'esame e alla valutazione a un sistema di qualità che prevede lo sviluppo integrale del soggetto. Tale principio rispecchia il grande cambiamento dei valori concernenti l'educazione, perché il primo era teso maggiormente alla valorizzazione del voto e delle conoscenze, mentre il secondo compie il tentativo di porre al

---

<sup>33</sup> Mariagrazia Contini, Silvia Demozzi, *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*. Dal video documentario: <https://corpibambini.wordpress.com/>

centro del processo educativo la persona, la sua soggettività e il suo pieno sviluppo.

Sul piano legislativo, alla fine degli anni '80 e all'inizio degli anni '90, oltre a firmare la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, il governo cinese ha proclamato una serie di leggi e norme per proteggere i diritti dell'infanzia e divulgare le idee di rispetto. Ad esempio, nei Regolamenti di lavoro della scuola dell'infanzia promulgati nel 1996, oltre a quanto espresso nei regolamenti precedenti risalenti al 1989, che comprendevano già indicatori tesi a evitare le diverse forme di punizione corporale nei confronti dei bambini, sono stati aggiunti altri articoli in cui vengono specificati contenuti riferibili al rispetto, alla cura e alla protezione dell'infanzia; indicazioni tese a evitare qualsiasi tipo di discriminazione e violenza nei confronti della personalità del bambino. Nel campo educativo, inoltre, molti pedagogisti scrivono articoli per criticare le idee tradizionali sul bambino divulgando quelle moderne. Se il secolo ventesimo è stato il secolo dei bambini come aveva auspicato Ellen Key, in Cina tale desiderio si inizia a realizzare a partire dagli anni '80, in particolare sul piano teorico e legislativo. Negli ultimi anni, la politica del figlio unico ha apportato dei cambiamenti non solo sulla struttura della famiglia ma anche sull'atteggiamento dei genitori nella relazione con i figli. Tale atteggiamento comporta il rischio che il bambino diventi «ombiotico»<sup>34</sup>, come descritto da Maria Montessori. Ora vediamo in che modo.

Il processo di industrializzazione provoca mutamenti dei modi di vita: un'ingente massa di contadini si trasferiscono in città per lavorare, abbandonando la terra che diventa selvatica. Ciò favorisce l'urbanizzazione e la disgregazione delle vecchie famiglie patriarcali che di solito vengono sostituiti da nuclei sempre più atomizzati. A partire dagli anni '80, la struttura familiare è cambiata molto a causa dell'applicazione severa della politica del figlio unico per controllare le nascite e contrastare l'incremento demografico che non contribuisce alla realizzazione della modernizzazione del Paese. Negli anni Cinquanta, Mao, presidente della Nuova Cina, fortemente convinto dell'idea di autosufficienza della nazione cinese, ha previsto l'introduzione di politiche a favore della natalità con sussidi statali, il che ha portato negli anni '60 un tale incremento delle nascite da preoccupare il governo cinese, il quale intraprese una prima blanda azione di pianificazione familiare esclusivamente nelle aree urbane più densamente popolate. Una delle conseguenze di tale politica è il progressivo invecchiamento della società cinese, in quanto lo schema familiare nella Cina di oggi è noto come 4-2-1 (4 nonni, due genitori, 1 figlio). Quando il figlio raggiunge l'età lavorativa deve occuparsi di 2 genitori e di 4 nonni pensionati. Perciò nel 2013, il Presidente Xi Jinping al termine del III Plenum del Partito comunista, ha varato la riforma dell'allentamento della politica del figlio unico: le coppie urbane al cui interno uno dei genitori non abbia fratelli né sorelle potranno avere due figli. La politica del figlio unico è totalmente abolita nel quinto plenum del Comitato Centrale del Partito Comunista, tenuto nell'ottobre del 2015: una coppia potrà mettere al mondo due figli.

---

<sup>34</sup> Augusto Scocchera, *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 33.



Tuttavia, tra il costo della vita elevato, l'alto investimento sull'educazione per i figli e la mancanza del tempo di prendersi cura dei figli da parte delle mamme lavoratrici, in particolare nelle città costiere, invertire la rotta non è semplice.

Non c'è possibilità di analizzare qui la politica del controllo demografico, ci limitiamo a dire che non c'è dubbio che tale politica ha esercitato un grande effetto sulla popolazione mondiale, sullo sviluppo economico della Cina e sulla modernizzazione del Paese. Tuttavia, alcuni esperti cinesi in demografia sostengono che ci siano altre modalità meno radicali per raggiungere lo stesso obiettivo, quali l'educazione, la persuasione e la politica del matrimonio in tarda età; in più le relative ricerche hanno dimostrato che il tasso di natalità negli anni '70 si era già molto abbassato rispetto agli anni precedenti prima che la politica del figlio unico fosse applicata. Dando importanza al ruolo che interpreta la famiglia nella società, Paul Ginsborg, storico inglese naturalizzato italiano, scrive: “Le famiglie sono piuttosto protagoniste della politica quotidiana, luogo privilegiato non solo di emozioni e affetti, di intimità e dipendenza, ma anche di formazione, socializzazione e costruzione di opinione. [...] La loro qualità come agenti e istituzioni è quindi della massima importanza”<sup>35</sup>.

Concentrandomi sull'aspetto educativo, mi chiedo quali sarebbero gli eventuali effetti esercitati dalle famiglie moderne sull'educazione prescolare.

Prima di tutto, dallo schema familiare 4-2-1, si vede che nella maggiore parte delle famiglie, i figli unici sono circondati da due genitori e quattro nonni che ripongono molte speranze in loro e vogliono dargli il meglio e fare tutto il possibile per rassicurarli e renderli felici.

Sembra che sulla “pedagogia nera” si stia chiudendo il sipario del palcoscenico storico: più genitori scelgono di essere amici per avvicinarsi ai figli anziché essere autoritari. Da questo dato possiamo intuire che i genitori stanno cambiando l'atteggiamento autoritario verso i propri figli trasformandolo in autorevolezza. Da un lato, è molto comune nella società cinese etichettare i figli unici come figli viziati: essendo unici, sono molto preziosi e sono trattati dalle famiglie come piccoli “imperatori” che comandano tutti e ottengono tutto quello che vogliono senza mai provare alcun senso di frustrazione perché i genitori sono incapaci di dirgli di *no*, quando Asha Phillips<sup>36</sup> sostiene che i *no* aiutano i figli a crescere; dall'altro, non manca neanche la mamma tigre che scrive la propria autobiografia nel libro *Il Ruggito della mamma tigre*<sup>37</sup> : Amy Chua, autrice cinese naturalizzata statunitense, racconta come ha utilizzato con le sue due figlie Sophia e Lulu, i tradizionali metodi educativi cinesi: niente pomeriggi a giocare da amici, niente televisione e videogiochi, niente pigiama party, ma neanche la libertà di scegliere da sole le materie extracurricolari, lo studio viene sempre per primo, 10- è un brutto voto. Il libro ha scatenato forti

---

<sup>35</sup> P. Ginsborg, *Il tempo di cambiare, politica e potere della vita quotidiana*, Torino, Einaudi, 2004, p. 107.

<sup>36</sup> Cfr. Asha Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2006.

<sup>37</sup> Amy Chua, *Il ruggito della mamma tigre*, Milano, Sperling & Kupfer, 2011, p. 12.

reazioni nel mondo occidentale, soprattutto in America del Nord.

Sarebbe meglio non generalizzare la differenza tra il metodo educativo familiare orientale e quello occidentale, perché, scrive Chua, “come una madre cinese non è necessariamente tale per nascita o per origine, così la definizione «genitore occidentale» non vale per tutti i genitori nati o cresciuti in Occidente.”<sup>38</sup>

A tale riguardo mi soffermo a riflettere sugli elementi in comune, tra i quali ritengo fondamentale un punto condiviso da tutti i genitori del mondo, sia orientali che occidentali, la relazione tra genitori e figli nella quale il transfert non parte dai figli, bensì dai genitori. Maurizio Fabbri, professore del Dipartimento delle Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, scrive: “Le emozioni che i genitori provano nei confronti dei figli non vengono elaborate prevalentemente in risposta alle emozioni di questi ultimi, ma si configurano come sentimenti d'accoglienza che hanno plasmato e modellato la loro immagine, ancora prima che essi nascessero”.<sup>39</sup>

Un'analogia con la riflessione di Fabbri, si trovava anche nell'affermazione di Henri Laborit, grande biologo, filosofo ed etologo francese, che sostiene:

“I genitori, almeno a parole, a livello cosciente, desiderano soprattutto che i figli siano felici. [...Ma] nella stragrande maggioranza dei casi, i genitori decidono in anticipo, da adulti esperti della vita, ciò che deve essere insegnato al bambino perché maggiori siano in seguito le sue possibilità felici. Sanno, o credono di sapere, che la felicità sia in funzione del livello raggiunto nella scala gerarchica, che dipenda dalla promozione sociale.”<sup>40</sup>

La mamma tigre ha scelto la musica per le due figlie e non lo ha fatto tanto per accontentare queste ultime quanto per impedire il declino della famiglia, perché la musica classica per la mamma tigre è l'opposto del declino della famiglia, l'opposto di pigrizia, volgarità e capriccio. Attraverso l'insegnamento della musica classica si pone l'obiettivo di tenere alto il buon nome della famiglia e di rendere orgogliosi i genitori ormai anziani.<sup>41</sup>

Nel passato si è vissuta l'impossibilità di studiare in scuole o frequentare l'università a causa della Rivoluzione culturale. Infatti durante gli anni della Rivoluzione culturale quasi tutti gli studenti e docenti erano mandati in campagna a lavorare come i contadini, lasciando le aule e cattedre. Nei decenni seguenti gran parte dei genitori che vivevano in aree urbane speravano che i figli potessero studiare più a lungo possibile per diventare medici, professori universitari, ecc. I genitori che hanno vissuto la loro giovinezza durante la Rivoluzione culturale e non ne hanno avuto modo, diventati a loro volta genitori, hanno riversato le loro ambizioni sui propri figli. Possiamo considerare questa dinamica un tipo di transfert nelle relazioni tra genitori e figli così come lo intende Maurizio

---

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> Maurizio Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano, Angeli, 2012, p. 13.

<sup>40</sup> Henri Laborit, *Elogio della fuga*, Milano, Mondadori, 2014, p. 49.

<sup>41</sup> Cfr. Amy Chua, *Il ruggito della mamma tigre*, cit., pp. 21-27.

Fabbri.

Tuttavia, anche se i genitori di oggi non appartengono più alla generazione dei genitori cresciuti durante la Rivoluzione culturale, i loro modi di educazione nei confronti dei figli non sono però meno problematici perché lo sviluppo dell'economia di mercato ha reso necessarie sempre più competenze nel campo di lavoro. Le ansie dei genitori si trasmettono involontariamente e inconsciamente ai figli che rischiano di essere considerati oggetti per soddisfare i desideri sia realizzabili sia immaginari dei primi. I figli crescono in fretta. Tutto ciò crea un falso rapporto tra i genitori e i figli. Più spesso i genitori non riescono a tollerare e accettare gli scarti fra le aspettative sui figli e i fallimenti degli ultimi, perché non vogliono che il loro investimento, sia materiale sia spirituale, vada in fumo. Riprendendo ancora le parole di Fabbri: “questo genitore non può limitarsi a esprimere emozioni da controtransfert, perché lui stesso veicola sul figlio traslazioni che, semmai, sarebbe quest'ultimo a dovere accogliere in termini controtransferali, se solo ne avesse la consapevolezza e, a maggior ragione, la competenza”.<sup>42</sup> Quindi, scrive Fabbri: “il transfert non parte dall'educando [in questo caso figlio], bensì dall'educatore [genitore]”.<sup>43</sup>

Purtroppo non è detto che i figli siano sempre preparati ad accogliere i sentimenti dei genitori. In più nel caso dei figli unici tutte le aspettative di visibilità sociale ed economica che sono riposte su di loro diverranno un fardello stressante. Poiché, come scrivono Edoardo Giusti e Claudio Manucci, “se il bambino unico non riesce ad appagare i propri genitori può andare incontro a stati depressivi sia per non avere raggiunto gli obiettivi richiesti, sia per la paura fantasmatica di perderne la stima e l'amore!”.<sup>44</sup> Inoltre sempre secondo i due psicologi “il rischio del figlio unico è quello di alienarsi dal proprio Sé” fino ad arrivare a casi estremi. Mi riferisco, in particolare, a una notizia che narra il suicidio di una bambina frequentante la scuola elementare pubblicata sul giornale “Il quotidiano del popolo”<sup>45</sup> che ha suscitato una discussione sulla diminuzione dei compiti da fare dopo la scuola; nell'articolo si sottolinea che tra le motivazioni del suicidio della bambina in questione vi era la consapevolezza di non riuscire a diventare la figlia “perfetta” desiderata dai genitori, scegliendo pertanto la morte come la via di fuga dagli sguardi delusi che rischiano di pesare come una montagna. Secondo la notizia, circa l'80% degli alunni non ha tempo sufficiente per dormire a causa dei numerosi compiti da fare dopo la scuola. Di fronte alla situazione, anziché chiedere alla scuola di diminuire i compiti a casa, tanti genitori mandano i figli ai corsi di doposcuola, quali inglese, matematica, pianoforte, musica, danza perché così credono di offrire ai figli esperienze che li rendano più competenti ad affrontare il futuro e al tempo stesso controllano le loro ansie.

In conclusione, quando le condizioni economiche di famiglia lo permettono, le strategie per formare

---

<sup>42</sup> Maurizio Fabbri, *Il transfert.*, cit., p.13.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Edoardo Giusti, Claudio Manucci, *Figli unici. Psicologia dei vantaggi e dei limiti*, Roma, Armando Editore, 1999, p. 138.

<sup>45</sup> Cfr. <http://edu.people.com.cn/n/2013/0802/c1006-22415860.html>

figli “perfetti” e per renderli più competenti (ma solo sul piano materiale ed economico) si limitano alla preparazione degli stessi con diverse attività di doposcuola, occupando anche il tempo libero del fine-settimana. Molte scuole dell'infanzia private aggiungono queste attività extracurricolari ai loro corsi; tra le scuole in questione anche quella in cui ho compiuto attività di osservazione. Ancora una volta, in linea con quanto fin qui esposto, utilizzo le parole di Laborit:

“La sicurezza e l'affetto di cui ha bisogno il bambino non sono un loro privilegio esclusivo. Nel tipo di famiglia patriarcale com'è stata la nostra fino a oggi, l'affetto e la sicurezza derivavano molto spesso dal narcisismo paterno e materno, dal bisogno di raggiungere attraverso i figli il successo sociale che non erano riusciti a ottenere loro stessi”.<sup>46</sup>

Tra i giovani genitori cinesi sembra sia idea diffusa il fatto di pensare la vita attraverso l'immagine di una corsa: ormai c'è un modo di dire molto diffuso che sottolinea la necessità di fare in modo che i figli non restino indietro mai, fin dall'inizio della corsa della vita.

Possiamo però pensare questa prospettiva da diversi punti di vista. Secondo quanto dichiarato in un'intervista da Yuanjie Zhen, famoso scrittore cinese per l'infanzia, la frase avrebbe senso solo nel caso in cui la corsa della vita si verificasse essere tale da richiedere uno scatto di velocità fin dall'inizio, adoperandosi con tutto l'impegno; se al contrario, pensassimo la vita come una corsa molto lunga, come una maratona, questa prospettiva non sarebbe vincente: si corre, infatti, il rischio di perdere alla fine perché si esaurisce tutta l'energia prima di arrivare al termine.

Sono contraria a tutte e due le posizioni, perché, a mio parere, la vita dei figli non potrebbe essere paragonata a una partita di corsa, ma piuttosto a una mappa, dove non c'è un unico punto d'arrivo ma se ne possono individuare diversi e numerosi; accompagnati dagli adulti, i bambini e le bambine possono disegnare e colorare la propria vita a seconda dei propri desideri e immaginazioni.

Ritengo necessario individuare un ulteriore rischio: frequentemente i genitori ritengono utile sostituirsi ai propri figli nel fare in loro vece con l'illusione di fare loro del bene trascurando però il rischio che questi ultimi possano diventare il bambino «ombiotico», parola che etimologicamente si rifà alla sigla Ombius, creata nel 1949 da Maria Montessori nella *Formazione dell'uomo*, nel quale scrive:

“Ma questo bene è in verità un male mascherato, un male organizzato che ha trovato però una risoluzione subconscia a gravi conflitti. Nessuno vuole il male, tutti vogliono il bene, ma quel bene è il male. E ognuno lo ha preso per forza di una suggestione che viene dall'ambiente moralmente uniforme. Si è compiuta dunque nella società una *Organizzazione del Male* che prende la forma del *Bene*, e che è *Imposto* dall'ambiente alla *Umanità* intera con la *Suggestione*. Facciamo una sigla di quelle maiuscole vien fuori OMBIUS”.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Henri Laborit, *Elogio della fuga*, cit., p. 50.

<sup>47</sup> Maria Montessori, *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993, p. 70.

Diversamente dall'epoca in cui scriveva Montessori, oggi si è promulgata una serie di leggi a favore dei diritti dei bambini e delle bambine, leggi e dichiarazioni firmate quasi all'unanimità dagli Stati del mondo. Ciononostante permane a tutt'oggi uno scarto: sembra che le leggi rimangano scritte sulla carta, in pratica c'è ancora una lunga strada da percorrere per poter realizzare pienamente il benessere dei bambini. Come sostiene anche Mariagrazia Contini nel video<sup>48</sup> *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*:

“Ma come in passato, l'umanità adulta fatica a prendersi cura dell'infanzia [nonostante sia stata firmata nel 1989 la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza]. Continuano a essere tanti i motivi di sofferenza per i bambini. Soprattutto per quelli che vivono in paesi geograficamente e culturalmente lontani da noi”.<sup>49</sup>

Considerati gli elementi caratteristici della formazione delle famiglie, e in particolare facendo riferimento alla politica del figlio unico, come ampiamente descritto nei paragrafi precedenti, i genitori si trovano frequentemente a investire energie, attenzioni e risorse economiche sull'unico figlio che ai genitori è permesso avere. È per questo che, quando ne hanno la possibilità, scelgono accuratamente la scuola, dal loro punto di vista, più adeguata, la quale si identifica sovente con la proposta che viene offerta da qualche scuola privata.

La privatizzazione dei servizi dell'infanzia è un'altra caratteristica che concorre a esercitare influenze sulla politica e sulle riforme in campo educativo. Nel 2014, in Cina sono state individuate in totale 209.900<sup>50</sup> scuole dell'infanzia, di cui 139.300<sup>51</sup> private: più del 66% dell'offerta formativa scolastica non è finanziata dal Ministero dell'Istruzione Pubblica. Rispetto al 2013, le scuole dell'infanzia private sono aumentate di 5831 unità. Incoraggiare diversi enti sociali e gruppi privati a investire sull'educazione prescolare è sempre stata una strategia per affrontare la mancanza di spesa da parte del Consiglio di Stato. In cinese i servizi educativi privati si chiamano 民办 *Minban*, che tradotto letteralmente in italiano significa *gestiti dal popolo*. Secondo la Legge<sup>52</sup> che promuove l'istruzione privata della Repubblica Popolare Cinese, emanata nel 2002, le scuole e gli altri tipi di servizi educativi privati sono quelli aperti dalle organizzazioni o dalle singole persone che non appartengono agli enti statali e utilizzano fondi che non fanno parte delle finanze statali. Tuttavia, non è facile definire il concetto di istituzioni educative private: infatti esistono attualmente diversi modelli di gestione scolastica non statale che rispecchiano la complessità del sistema economico.

Tra i più significativi, troviamo ad esempio, istituzioni educative gestite da agenzie non governative ma aiutate, sovvenzionate economicamente dal governo, quelle possedute dallo Stato ma gestite da

---

<sup>48</sup> Mariagrazia Contini, Silvia Demozzi, *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*, cit.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201507/t20150730\\_196698.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201507/t20150730_196698.html)

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> D.L.P. 28 dicembre 2002, n. 80, in materia di “Legge per promuovere l'istruzione privata della Repubblica Popolare Cinese”.

aziende volontarie, oppure il caso in cui dei privati avviano l'apertura di una struttura scolastica le cui rette sono pagate dallo Stato, in tal modo lo Stato riesce a offrire questo servizio anche alle famiglie più indigenti ecc... Tutti questi tipi di istituzioni educative fanno parte del settore privato.

Come già detto, incoraggiare e dare supporto allo sviluppo di istituzioni educative private è sempre stato l'atteggiamento e la strategia del governo a partire dagli anni '80. Nel 1989 la proclamazione delle “Regole della gestione della scuola dell'infanzia e le Norme del lavoro nella scuola dell'infanzia”,<sup>53</sup> ha offerto la base legislativa per assicurare diritti e interessi delle scuole dell'infanzia sia private sia pubbliche, chiarendo le responsabilità e i doveri assunti dal governo, dalle organizzazioni sociali, dai relativi dipartimenti. Si è inoltre definito il sistema amministrativo che riguarda la responsabilità assunta dalle autorità locali e la gestione di diversi livelli.<sup>54</sup> La prima legge amministrativa sulle regole è stata emanata nel 1997 e tale legge viene individuata come il simbolo della nuova fase legislativa, nella quale entrano le scuole private facendo riferimento in particolare al piano dell'apertura, della gestione e dell'amministrazione.

Il governo cinese concepisce un sistema educativo integrato con le scuole pubbliche attribuendo un ruolo dirigenziale alle scuole private. Nello stesso tempo i governi locali sono chiamati a dare supporto, principalmente sul piano politico: vale a dire una politica di predilezione verso il proprietario della scuola dell'infanzia, al quale vengono offerte agevolazioni ad esempio nel pagamento delle tasse in forma ridotta. Tra gli accordi si propongono agevolazioni nell'acquisto di campi per costruire scuole rispetto ad altri imprenditori privati, questo anche perché l'impresa delle istituzioni educative private viene definita benefica dal governo cinese. Oltre a questo, i governi locali si occupano della supervisione e dell'orientamento alle istituzioni educative private.

Tuttavia, si può pensare che il lavoro di supervisione e di orientamento non sia stato molto efficace, perché rispetto alle tariffe delle scuole pubbliche, quelle per iscriversi alle scuole private sono molto più alte, e aumentano a seconda del grado di qualità<sup>55</sup> valutato dal Ministero d'Istruzione locale; la forbice si allarga ancora di più quando la scuola dell'infanzia privata è a indirizzo montessoriano oppure porta altri “marchi” stranieri; per questo tante famiglie, soprattutto nelle grandi città, si lamentano delle tariffe alte; in alcuni casi estremi, anche se ce la si può permettere economicamente, non si può ottenere la scuola dell'infanzia prescelta perché i posti sono riservati a figli “speciali”, non tanto per problemi fisici quanto perché eredi di famiglie “nobili”. Di solito queste scuole dell'infanzia sono molto ben attrezzate, a volte possono essere paragonate ai castelli imperiali che sono oggetto del desiderio dei genitori “nobili”. Non è detto però che gli insegnanti

---

<sup>53</sup> D.L. 11 settembre 1989, n. 4, in materia di “Regole della gestione della scuola dell'infanzia”. D.L. 5 giugno 1989, n. 2, in materia di “Norme del lavoro nella scuola dell'infanzia”.

<sup>54</sup> Cfr. Jiaxiong Zhu, *Early Childhood Education and Relative Policies in China*, in “International Journal of Child and Education Policy”, n. 1, 2009, p. 52.

<sup>55</sup> In città le scuole dell'infanzia vengono valutate a seconda di una serie di criteri, tra i quali ci sono lo spazio, l'attrezzatura, la professionalità, ecc. Di solito ci sono quattro gradi: la scuola di esempio, la scuola di primo grado, la scuola di secondo grado e la scuola di terzo grado. In alcune grandi città non esiste il terzo grado.

siano più competenti rispetto ad altre scuole molto meno attrezzate. Ne ho avuto un esempio in una scuola considerata “nobile” di Shanghai che riceve solo figli di famiglie “speciali”, nella quale durante un incontro con un professore dell'università, una degli insegnanti presenti sottolineava l'importanza della differenza di genere tra le bambine e i bambini: le bambine dovevano cioè comportarsi come le bambine, non dovevano scegliere giochi maschili, e viceversa per i bambini. Oltre a ciò, come rivela Tobin, “dopo la privatizzazione, una struttura prescolastica non è più tenuta a seguire le politiche governative: le scuole private possono conformarsi alle Linee guida o ignorarle, come pare loro”.<sup>56</sup>

A questi vissuti se ne intrecciano altri, però contrastanti, soprattutto nelle città meno sviluppate, che denunciano, come dato preoccupante, la svalutazione sociale che sembra incontrare il lavoro educativo e di cura: se da un lato esso esercita un certo fascino e diviene oggetto di richieste sempre più frequenti e generalizzate, dall'altro, si teme che prendano il sopravvento rappresentazioni tali per cui chiunque, al di là delle sue reali competenze, potrebbe essere chiamato a fare questa professione, in particolare le mamme che hanno l'unica esperienza di aver cresciuto figli, svalutando il ruolo e la formazione degli educatori.

I supporti politici, le richieste sempre più frequenti e generalizzate da parte delle famiglie e il sistema economico di mercato con caratteristiche cinesi concorrono all'espansione delle istituzioni educative private. Parecchi imprenditori privati credono che aprire una scuola dell'infanzia sia un modo appropriato per farsi pubblicità e possa contribuire a creare e consolidare una buona immagine della propria azienda.

L'incremento delle scuole dell'infanzia non è però stato in grado di colmare il gap tra il numero delle scuole e quello dei bambini in fascia d'età prescolare, soprattutto nelle zone rurali. Di fronte alle preoccupazioni dei genitori in relazione alla quantità dell'offerta educativa e al peso economico che grava sulle famiglie per iscriversi ai servizi prescolastici, nel 2010 il Consiglio di Stato ha promulgato *Alcune opinioni sullo sviluppo dell'educazione prescolare* che sostengono i contenuti della *Pianificazione nazionale sullo sviluppo e sulle riforme educative di lungo e medio termine (2010 – 2020)* che prevede la generalizzazione della sezione prescolare in tutto il Paese nel 2020; i bambini vi si iscrivono a 5 anni, l'anno prima di andare alla scuola primaria, e, nelle zone più sviluppate, tutti i bambini potranno frequentare tutti e tre gli anni della scuola dell'infanzia. Secondo le *Opinioni*, lo sviluppo dell'educazione prescolare è diventato sempre più importante per il Paese. Tale attenzione allo sviluppo dell'educazione prescolare viene considerata l'inizio del *life-long learning*; la scuola dell'infanzia non è solo totalmente gratuita, ma deve aprirsi a tutti e le tariffe devono essere molto basse in modo che tutti siano in grado d'isciversi, ma senza per questo trascurare la sua qualità educativa. In cinese questo tipo di scuola dell'infanzia si chiama *Pu Hui*, la

---

<sup>56</sup> J.Tobin, Y. Hsueh, M.Karasawa, *Infanzie in tre culture, vent'anni dopo*, Milano, Raffello Cortina, 2011, p. 105.

parola *Pu* può essere tradotta con il termine generalizzare, la parola *Hui* vuol dire beneficenza; lo Stato si prefigge di costruire più scuole dell'infanzia pubbliche, ma nello stesso tempo, lo fa adottando diverse strategie per incoraggiare lo sviluppo dei servizi educativi privati in modo che possano offrire i servizi di tipo di *Pu Hui*. Per esempio il governo compra i servizi privati, abbassa l'affitto dell'edificio, manda gli insegnanti di ruolo nelle scuole dell'infanzia private, dotare ogni quartiere di scuole dell'infanzia, sia i nuovi che i vecchi che ne erano privi, eccetera... Rilevante infine il proposito di aumentare gli investimenti indirizzati alle zone rurali per lo sviluppo dei servizi educativi prescolare. È stata comunque attivata un'altra serie di politiche sulla formazione dell'insegnante, sulla gestione dell'accesso alla scuola e sulla supervisione della sicurezza nella scuola. Ogni distretto, come unità più piccola nella distribuzione delle zone geografiche e demografiche, doveva proporre un progetto triennale con l'obiettivo di sminuire le difficoltà dell'accesso alla scuola.

Ormai sono passati tre anni, i progetti sono terminati e i loro risultati hanno rilevato alcuni problemi in merito alla razionalizzazione dell'investimento, allo squilibrio nell'utilizzo delle risorse statali e comunali che vanno a evidente discapito dello sviluppo sano dei servizi prescolastici: ad esempio molti governi locali danno più importanza alla costruzione dell'edificio della scuola dell'infanzia, trascurando la formazione degli insegnanti e dei direttori o la dotazione materiale didattica. Nel 2015, il Consiglio di Stato e il Ministero d'Istruzione Pubblica hanno proclamato il *Metodo di gestione dei fondi da parte delle finanze centrali nel dare supporto allo sviluppo dell'educazione prescolare*<sup>57</sup> in modo da: a. amplificare le risorse nel campo dell'educazione prescolare; b. alzare il livello degli investimenti sull'infanzia; c. forzare l'efficacia dell'uso dei fondi; d. regolarizzare la gestione dei fondi indirizzati allo sviluppo dell'educazione prescolare.

La privatizzazione dei servizi prescolastici è uno dei prodotti dell'economia di mercato ed è stata anche avvalorata da parte dello Stato che ha permesso di approfittare efficacemente delle risorse sociali al fine di ampliare l'offerta educativa, rispondendo alla maggior parte delle richieste di scolarizzazione e al contempo offrendo più modelli educativi per corrispondere alle diverse opzioni individuali, soprattutto nelle città costiere, più aperte alle idee pedagogiche straniere. Tuttavia, dobbiamo essere capaci, da un lato, di coinvolgere una molteplicità di attori attraverso un'attribuzione di compiti e responsabilità, dall'altro di migliorare la supervisione e la guida della qualità e la gestione dei servizi prescolastici privati in modo da affrontare il tema della riforma in maniera globale e complessiva. Mi sembrerebbe pertinente la metafora che Joseph Tobin, antropologo americano, utilizza per definire l'attuale periodo delle riforme riguardanti l'educazione prescolare in Cina: parla di fase "adolescente"<sup>58</sup>, ponendo in luce la caratteristica tipica da lui

---

<sup>57</sup> Reg.1 luglio 2014, n. 222, in materia di "Metodo di gestione dei fondi da parte delle finanze centrali nel dare supporto allo sviluppo dell'educazione prescolare".

<sup>58</sup> Cfr. Y. Hsueh, J. Tobin, M.Karasawa, *The Chinese Kindergarten in its Adolescence*, in "Prospects", vol. XXXIV, n. 4,



individuata in riferimento a questo specifico momento storico-culturale in cui la Cina ha numerosissime risorse ed è molto ricettiva sul piano dello sviluppo, ma ha difficoltà a gestire la complessità che la caratterizza; in particolare, in riferimento al sistema educativo prescolastico, Tobin sottolinea come sia in atto un notevole cambiamento.

Un cambiamento si verifica anche nell'atteggiamento di fronte alla cultura tradizionale cinese, soprattutto la cultura confuciana che se, prima del movimento del 4 maggio del 1919, era considerata come materiale immancabile della letteratura infantile, fin dai 2 o 3 anni, oggi non è più ritenuta così importante da tutti per quanto riguarda la formazione dei bambini e delle bambine. Difatti, in Cina coesistono due correnti tra gli studiosi dell'educazione: alcuni sostengono che nella scuola dell'Infanzia non deve essere inserito il curriculum inerente la cultura confuciana e tanto meno la recita dei testi confuciani nonostante siano introdotti attraverso attività ludiche e ricreative, altri, al contrario, pongono in evidenza elementi di supporto all'introduzione di componenti determinanti del confucianesimo. Ma perché questo dibattito? A quali elementi storici e culturali fa riferimento?

Nel contesto attuale che vede un mondo globalizzato, da un lato, la cultura e le tradizioni locali sembrano dover essere più consolidate per non farsi dissolvere nell'omogeneizzazione; dall'altro, devono avere la potenzialità dell'auto-trasformazione per rispondere alle domande poste nella società moderna o post-moderna. Riguardo al secondo aspetto, può essere utile citare Massimo Baldacci, che, quando parla della tradizione pedagogica derivante dalla radice montessoriana e sviluppatasi nel modello a nuovo indirizzo di Ciari-Frabboni, afferma che “ogni tradizione si mantiene vitale e feconda soltanto fino a che continua la sua elaborazione e il suo sviluppo, altrimenti si ripiega in una 'scolastica', in una forma di pensiero che tende a irrigidirsi e isterilirsi”.<sup>59</sup>

Le riforme e le aperture verso l'estero, così come l'ulteriore sviluppo di economia di mercato, le continue comunicazioni e interscambi internazionali tra la Cina e gli altri Paesi hanno creato per i pedagogisti cinesi l'opportunità di introdurre pratiche, idee e teorie pedagogiche e psicologiche provenienti da altri paesi, in particolare da quelli occidentali. È possibile pertanto osservare come numerose e diverse idee occidentali sia inerenti i bambini e le bambine, sia riguardanti l'educazione e la cura della prima infanzia concorrano a influenzare quelle tradizionali cinesi.

Le esperienze delle riforme educative dagli anni '80 fino a oggi potrebbero, a un certo punto, fare eco al Movimento del 4 maggio del 1919 e alle sperimentazioni educative avvenute successivamente, in particolare negli anni '20 e '30, quando gli intellettuali erano i primi ad avere il desiderio di rendere il Paese moderno e di introdurre teorie occidentali respingendo in modo radicale le culture tradizionali, tra le quali quelle afferenti al Confucianesimo.<sup>60</sup> Infatti il

---

2004.

<sup>59</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI° secolo*, Roma, Carocci, 2015, p. 111.

<sup>60</sup> Il Confucianesimo fa parte della cultura cinese. È parziale credere che la cultura cinese sia quella del confucianesimo, perché quest'ultimo comprende anche il Taoismo, il Buddismo, ecc. Inoltre, quale civiltà spirituale e rispettosa della

Confucianesimo è stato considerato, da molti intellettuali cinesi di quell'epoca storica, il “veleno ereditato” dal feudalesimo, soprattutto il 三綱 (*San Gang*), il nome che gli intellettuali dell'inizio del Novecento davano alle tre fondamentali relazioni esistenti nella compagine sociale e le relative obbligazioni morali: il principe è l'ordine del ministro, il padre del figlio e il marito della moglie. Tradotto in altre parole: “Il principe faccia il suo dovere di principe, il ministro quello di ministro; il padre compia i suoi doveri di padre, il figlio quelli di figlio”<sup>61</sup> Tutto ciò sottende uno spirito di controllo: nel concreto è l'autorità a cercare di esercitare il controllo sui ministri, sui giovani e sulle donne.<sup>62</sup>

Tuttavia, secondo lo studioso Weiming Tu, quello che voleva sottolineare Confucio in questa risposta sulle relazioni tra il principe e il ministro, tra il padre e il figlio e tra il marito e la moglie, è il fatto che il primo padre è un padre reale, il secondo padre è quello ideale, il compito del figlio è quello di aiutare in modo tenero ed efficace il padre reale ad avvicinarsi al padre ideale: a diventare sempre migliore; ciò rappresenta l'autentico amore filiale nei confronti del padre.<sup>63</sup> La stessa cosa vale per la relazione tra il principe e il ministro e quella tra il marito e la moglie: in questo modo si poteva evitare la turbolenza della società dell'epoca in cui visse il Confucio dovuta alla mancanza di rituali. Il vero significato intrinseco nei *San Gang* è poi stato ignorato e lo schema diventa uno strumento politico da parte dell'impero dell'epoca Han (a.C 202 – d. C 220), nella quale ha origine il confucianesimo politicizzato. In tale epoca, con il supporto dell'impero, i confuciani volevano trasformare in un modo sistematico l'etica confuciana nelle forme ideologiche della politica facendo diventare i *San Gang* la parte principale dell'educazione morale.<sup>64</sup>

Oggi, se da un lato i *San Gang* del confucianesimo politicizzato sono ancora bersaglio di critiche da parte degli intellettuali cinesi per la loro influenza esercitata su tutti i piani delle relazioni nella società cinese; dall'altro, grazie all'interesse e all'impegno di neo-confucianisti, quali Shili Xiong, Zongsan Mou, Yifu Ma, Weiming Tu, che credono nei valori tradizionali cinesi, soprattutto quelli confuciani, gli aspetti positivi del confucianesimo potrebbero essere valorizzati di nuovo e, tramite le loro reinterpretazioni, offrire una possibilità, uno sguardo diverso da quello occidentale e un potenziale strumento per affrontare i problemi incontrati nella modernizzazione della Cina e degli altri paesi del mondo. Senza dubbio, la priorità di oggi non è più l'anti-imperialismo, come lo era dichiaratamente in quegli anni, ma, nonostante i cambiamenti, resta centrale la modernizzazione del Paese moderno; tale obiettivo viene a tutt'oggi perseguito attraverso le riforme e le esplicite richieste da parte degli intellettuali. Il confucianesimo come cultura è molto antica e i principi che la guidano sono necessariamente radicati in maniera profonda nella cultura e nelle tradizioni del

---

tradizione, il confucianesimo fa parte anche della cultura dell'Est dell'Asia.

<sup>61</sup> Fausto Tomassini, *Il quattro libri di Confucio*, cit., p. 196.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>63</sup> Cfr. Weiming Tu, *Ershiyi shiji de ruxue*, Beijing, Zhonghua shuju, 2014, p. 16.

<sup>64</sup> Weiming Tu, *Rujiao (Confucianism)*, Shanghai, Shanghai guji chubanshe, 2001, pp. 94-95.

popolo cinese. Mi sembra interessante, dunque, capire perché durante il movimento del 4 maggio 1919 il Confucianesimo è stato bersaglio di spietate critiche. Di fronte a tali riflessioni mi pongo due domande: da un lato mi chiedo quali siano i meccanismi che hanno portato alla svalutazione del Confucianesimo, dall'altro desidero indagare i motivi e le direzioni di senso della valorizzazione del Confucianesimo da parte dei neo-confucianisti contemporanei, i quali credono che il Confucianesimo agevoli e faciliti modalità di pensiero capaci di risolvere anche i problemi di oggi, a iniziare dai conflitti incipienti, dal modo di vedere il mondo, fino ad arrivare al superamento dell'antropocentrismo.

Per rispondere alla prima domanda, ritengo importante fare un passo indietro. La dinastia Qing poneva in atto forme di chiusura ingenti tali da impedire qualsiasi forma di scambio con l'esterno; tale atteggiamento comportò un deficit commerciale per le potenze europee, soprattutto per l'Inghilterra, già molto industrializzata, che riteneva la Cina una terra di business per l'esportazione dell'oppio proveniente dall'India. Nel 1840, tra Cina e Regno Unito scoppiò la Guerra dell'Oppio, così denominata per il sequestro e il rogo di ingenti quantità di oppio a Canton, là trasportate dai commercianti britannici.

La sconfitta della Cina nel 1842 portò non solo l'apertura forzata all'esterno dell'Impero della dinastia Qing, ma anche la crisi del riconoscimento dell'identità culturale, nazionale e tradizionale da parte degli intellettuali cinesi, soprattutto nella misura in cui fu compiuto un confronto tra le avanzate scienze e tecnologie dell'Occidente, considerate elementi cruciali nello sviluppo dei settori economico e militare, e il confucianesimo politicizzato basato sull'autoritarismo e il rituale. Gli intellettuali cinesi considerano la cultura cinese una cultura "inferiore", una visione che il professor Weiming Tu definisce "politica di nani"<sup>65</sup>. Infatti numerosi intellettuali di quell'epoca criticavano fortemente gli aspetti negativi presenti nella cultura cinese e alcuni ammettevano francamente che i cinesi per molti aspetti non erano all'altezza degli altri. Negli anni '80 dell'Ottocento era celebre il libro *Gli sgradevoli cinesi*<sup>66</sup> in cui l'autore analizzava alcune caratteristiche dei cinesi che rappresentavano la parte negativa della cultura cinese con l'obiettivo di suscitare un'auto-riflessione nei confronti del proprio patrimonio culturale.

Molti studiosi contemporanei ritengono che il coraggio e lo spirito di auto-critica del 4 maggio 1919 siano da ammirare e stimare. Il professor Weiming Tu, particolarmente attivo nel divulgare nel mondo la cultura confuciana, ci invita a riflettere su quattro domande alle quali è necessario rispondere nel dibattito sulla cultura tradizionale cinese e sull'occidentalizzazione: 1) come criticare radicalmente le parti considerate meno efficaci, quasi negative della tradizione (il "veleno ereditato al feudalesimo"); 2) come portare avanti in modo critico le parti positive della tradizione, quali l'umanitarismo e lo spirito umanistico; 3) come introdurre in modo approfondito e completo la

<sup>65</sup> Weiming Tu, *Xiandai jingshen yu rujia chuantong*, Beijing, Sanlian shudian, 2013, p. 342.

<sup>66</sup> Yang Bo, *Chou e de zhongguoren*, Taiwan, Taiwan linbai chubanshe, 1985.

civiltà moderna dell'Occidente; 4) come respingere severamente gli aspetti negativi connessi alla civiltà occidentale.<sup>67</sup> C'è un paradosso intrinseco: se non conosciamo approfonditamente le tradizioni confuciane scartandone a priori gli aspetti considerati elementi di rifiuto, non siamo neppure capaci di assimilarne le sostanze nutritive, lo stesso vale per l'introduzione della cultura occidentale.<sup>68</sup> L'impegno nell'interpretare e nel divulgare il confucianesimo da parte dello studioso Weiming Tu non deriva esclusivamente dal suo interesse quale rappresentante di spicco del neo-confucianesimo, ma anche dall'idea che se vogliamo illuminare il nostro cammino nel presente, è necessario ricercare nel passato i fatti decisivi che hanno dato un'impronta profonda, incancellabile all'essere umano. Come lui, anche Karl Jaspers, filosofo e psichiatra tedesco si è occupato di tale periodo, definendolo «periodo assiale». In tale epoca infatti individuava la più netta linea di demarcazione della storia: allora apparve l'uomo quale lo conosciamo oggi: intorno al 500 a.C., all'interno di un processo intellettuale svoltosi fra l'800 a.C. e il 200 a.C.

Scriva il filosofo:

“Un asse della storia mondiale, supposto che ne esista uno, [...], dovrebbe essere situato nel punto in cui fu generato tutto ciò che, dopo d'allora, l'uomo ha potuto essere, nel punto della più straripante fecondità nel modellare l'essere umano; esso dovrebbe essere, per l'occidente, l'Asia e tutti gli uomini, senza riguardo a un determinato contenuto di fede, se non empiricamente cogente e palese, perlomeno così convincente dal punto di vista della penetrazione storica per tutti i popoli.”<sup>69</sup>

La definizione di periodo assiale riguarda anche altre epoche storiche come scrive più avanti il filosofo:

“In questo periodo si concentrano i fatti più straordinari. In Cina vissero Confucio e Lao-tse, sorsero tutte le tendenze della filosofia cinese, meditarono Mo-ti, Chuang-tse, Lieh-tsu e innumerevoli altri. In India apparvero le Upanishad, visse Buddha e, come in Cina, si esplorarono tutte le possibilità filosofiche fino allo scetticismo e al materialismo, alla sofistica e al nichilismo. [...] La Grecia vide Omero, i filosofi Parmenide, Eraclito e Platone, i poeti tragici, Tucidide e Archimede. Tutto ciò che tali nomi implicano prese forma in quei pochi secoli quasi contemporaneamente in Cina, in India e nell'Occidente, senza che alcuna di queste regioni sapesse delle altre.”<sup>70</sup>

Se in quell'epoca non era nemmeno ipotizzabile una comunicazione tra le varie civiltà, oggi è quasi impossibile che non ci sia dialogo tra le varie culture in quanto la globalizzazione economica ha reso sempre più unito e piccolo il nostro mondo, definito da Marshall McLuhan un “villaggio globale”, all'interno del quale diventiamo sempre più connessi sul piano economico, politico, culturale ed ecologico e dove stili di vita, tradizioni, lingue, etnie sono diventate sempre più

<sup>67</sup> Cfr. Weiming Tu, *Xiandai Jingshen*, cit., p. 349.

<sup>68</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 349-350.

<sup>69</sup> Karl Jaspers, *Origine e senso della storia*, Milano, Edizione di Comunità, 1965, p. 19.

<sup>70</sup> *Ivi*, p.20.

internazionali. Ciononostante, le tradizioni non sono scomparse nel palcoscenico del ventunesimo secolo, al contrario esercitano ancora grande influenza e offrono preziose risorse per fugare i problemi creatisi nel corso dello sviluppo della civiltà industriale. Tale sviluppo, se da un lato ha portato l'essere umano a livelli mai raggiunti in termini di democrazia, scienza, libertà; dall'altro, ha contribuito a trascinare l'umanità sul baratro di una crisi di autodistruzione.<sup>71</sup> In particolare facciamo riferimento agli allarmi sulla desertificazione, sulla progressiva carenza d'acqua, sull'aumento delle temperature, per non parlare dei danni provocati dall'industria e dalla crescita incontrollata dell'urbanizzazione di intere aree del pianeta. Tutto questo è legato alla teoria dell'antropocentrismo. Esiste solo una Terra per tutti, all'interno della quale le risorse naturali non sono infinite, senza contare la presenza delle armi nucleari, prodotte e possedute da diversi Paesi, che potranno distruggere mille volte la nostra unica Terra.

Sotto questo sfondo, la volontà di cercare la radice e l'origine di ogni tradizione è emersa di nuovo negli anni '60 del secolo scorso negli Stati Uniti ed è diventata sempre più evidente negli anni '70 e '80 per provare a cercare una cultura necessaria per affrontare la crisi e costruire leadership che indichino vie d'uscita, cercando di dare risposta alle necessità delle generazioni attuali senza compromettere le generazioni future.

Se Max Weber, filosofo e sociologo tedesco, ha rilevato le complesse relazioni tra l'etica protestante e lo spirito del capitalismo, possiamo chiederci quali relazioni esistano tra il confucianesimo e la modernità e lo sviluppo industriale dell'Est Asiatico che comprende Hongkong, Taiwan, Singapore e Corea del Sud dove il Protestantismo non appartiene alle loro religioni tradizionali e non ha avuto particolare influenze sullo sviluppo economico? Tale domanda afferisce in maniera diretta a uno dei temi di cui si occupa il professore Weming Tu.

Il confronto tra i due diversi paradigmi dello sviluppo del capitalismo emersi rispettivamente nell'Est Asiatico e nell'Occidente potrebbe costituire semplicemente un insieme di curiosità privo di significato storico e culturale, perciò sarebbe utile conoscere l'evoluzione del confucianesimo in più di 2000 anni, non tanto per effettuarne una ricostruzione storica quanto per dare un'aspettativa al futuro. Concentrandosi sullo sviluppo del Confucianesimo moderno, Zongsan Mou, un altro importante rappresentante del neo-confucianesimo, ha formulato un nuovo modello della storia dell'evoluzione del confucianesimo che potrebbe essere suddiviso in tre fasi o periodi: la prima da Confucio, Mencio a Zhongshu Dong rappresenta l'origine del Confucianesimo e la sua accettazione come ideologia dominante che corrisponde all'epoca dal Periodo delle primavere e degli autunni (770 a.C. - 476 a.C.) alla fine della Dinastia Han (25 a.C. - 220 d.C.); la seconda fase inizia con la rinascita del neo-confucianesimo e la sua divulgazione negli altri paesi dell'Est Asiatico (in Vietnam, dalla Corea del Nord al Giappone) e termina con l'abolizione del suo dominio in Cina e

---

<sup>71</sup> Cfr. Weiming Tu, *Xiandai jingshen*, cit., p. 120.

nell'Est Asiatico corrispondendo al periodo dalla Dinastia Song (960 – 1279) all'inizio del secolo ventesimo; la terza fase inizia appunto nel Novecento partendo dalla riflessione critica sulle tradizioni avviata nel Movimento 4 Maggio 1919 ed è ancora in corso.<sup>72</sup> Ovviamente come tutti i modelli, anche tale modello è riduttivo e presta inevitabilmente minor attenzione a molti altri periodi significativi durante l'evoluzione confuciana, i quali hanno dato importanti contributi allo sviluppo e all'innovazione.

C'è però un interrogativo dietro questa visione di tre fasi di sviluppo: il Confucianesimo è in grado o meno di svilupparsi in modo che possa diventare una parte della cultura e spiritualità globale? Le risposte sono innanzitutto legate all'interpretazione e alla valutazione sullo sviluppo del Confucianesimo della seconda fase, in cui il Confucianesimo si è espanso geograficamente ed è diventato la civiltà dell'Est Asiatico tramite la sua auto-trasformazione. L'enfasi della visione dello sviluppo in tre fasi implica che la futura espansione del confucianesimo dipende dalla possibilità che il Confucianesimo possa rispondere appropriatamente e con successo agli aspetti critici creati dall'industrialismo, dal modernismo, dal democratismo e dalla globalizzazione. La reinterpretazione del confucianesimo è il primo lavoro che stanno facendo tanti neo-confucianisti.

Se a scuola facilitiamo l'incontro, tra gli altri aspetti, con la tradizione e la cultura condivisa, a fronte di questi brevi cenni storici mi associo alle parole dell'attuale presidente della Repubblica popolare cinese durante la sua visita all'Università Normale di Pechino alla vigilia della Festa degli insegnanti, cioè:

“Non sono per niente d'accordo con il fatto che si tolgono dai manuali della scuola le poesie classiche e la prosa dell'epoca antica e si aggiungono le cose occidentali. È molto triste il fatto che si elimina l'influenza della cultura cinese. Si devono incastonare negli alunni i classici che diventano la gene della cultura della Nazione cinese.”<sup>73</sup>

## 4.2. La sperimentazione del modello educativo sullo sfondo del multiculturalismo

Numerose ricerche nel campo sia psicologico che cerebrale hanno dato prova che l'essere che è nato, come diceva anche Maria Montessori negli anni '50, “non è soltanto un corpo materiale, a sua volta diventa come una cellula germinativa, che include in sé delle funzioni psichiche latenti, a tipo già determinato”<sup>74</sup>. Quindi la mente umana, per riprendere l'immagine di John Locke, non è una *tabula rasa*: un foglio di carta bianca, la quale aspetta che la esperienza o alcuni insegnanti vi “scrivano” sopra delle idee. Prendendo ancora in prestito alcune parole di M. Montessori, cioè l'essere che è nato non è come “un essere vuoto”, che “l'adulto deve riempire” con il suo proprio

<sup>72</sup> Cfr. Weiming Tu, *Ershiyi Shiji de Ruxue*, cit., pp. 31-32.

Xinzhong Yao, *An Introduction to Confucianism*, Cambridge University Press, 2000, p. 6.

<sup>73</sup> [http://epaper.jinghua.cn/html/2014-09/10/content\\_124362.htm](http://epaper.jinghua.cn/html/2014-09/10/content_124362.htm).

<sup>74</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 2014, p. 19.

forzo, né come un “essere inerte e incapace” per il quale l'adulto deve fare tutto, né come un essere “senza guida interiore”, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno, ma è come uno spirito che si è “racchiuso nella carne, per venire a vivere nel mondo”.<sup>75</sup>

Proseguiva ancora nelle pagine successive l'autrice: “Il bambino che si incarna è un embrione spirituale che deve vivere a spese dell'ambiente, [...] un ambiente esterno animato, caldo d'amore, ricco di nutrimento: dove tutto è fatto per accogliere e niente per ostacolare.”<sup>76</sup>

Numerosi e svariati esperimenti nell'ambito biologico ed etologico dimostrarono successivamente tutta l'importanza dell'ambiente originario nella formazione del sistema nervoso. A tale proposito faccio riferimento alla commovente storia dell'ochetta Martina che scelse Konrad Lorenz, fondatore della moderna etologia, come genitore adottivo. In conseguenza dell'esperimento, l'etologo austriaco denomina l'*imprinting* per descrivere il fenomeno dell'indissolubile associazione tra lo schema comportamentale e il suo oggetto stabilito nel periodo *critico*, “il quale deve la propria criticità al fatto di essere talmente sensibile a determinate situazioni-stimoli da assumere, in risposta a esse, forme comportamentali rigide, ripetitive e difficilmente modificabili: vere e proprie “fissazioni” che inducono l'individuo interessato, anche nelle fasi successive, a esprimere sempre reazioni di un certo tipo”<sup>77</sup>. Il concetto del periodo critico è poi soppiantato da quello di periodo *sensibile* (chiamato anche sensitivo) , “perché esso risponde a una concezione più complessa e potenzialmente positiva dell'imprinting, nella quale entrati anche altri fattori, oltre all'età, legati alla situazione generale come al contesto particolare [...]”<sup>78</sup>.

L'importanza data alla formazione del sistema nervoso, secondo gli antichi cinesi, inizia però non appena una donna rimane incinta. Come già detto prima, la Cina è stato il primo paese ad applicare l'arte e la scienza della puericultura che potremmo far risalire a più di 3000 anni fa. I motivi per cui va prestata attenzione a questa scienza da parte degli antichi pensatori cinesi consistono nel fatto che tutto ha un inizio e una fine: se vogliamo ottenere una buona fine, bisogna avere un buon inizio. L'inizio di un essere umano è fatto risalire al periodo della gravidanza, il quale è anche l'avvio dell'educazione di tutta la vita. La pratica della puericultura era inizialmente adottata solo nell'ambito imperiale, poi lentamente si diffuse anche presso il popolo. Prima della dinastia Sui (581 - 619), furono principalmente i pensatori e i politici a promuovere l'importanza dell'educazione. Come già evidenziato nei paragrafi precedenti, per ragioni culturali, la donna incinta era chiamata a comportamenti precisi e a modi stabiliti che corrispondevano ai rituali. Ma solo con Simiao Sun (581 – 682), famoso medico e pedagogista cinese, questa cultura venne affiancata da una base medico-scientifica.

---

<sup>75</sup> *Ivi*, pp. 15 e 39.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>77</sup> Cfr. Mariagrazia Contini, Maurizio Fabbri, Paola Manuzzi, *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, R. Cortina, 2006, p. 128.

<sup>78</sup> *Ivi*, pp. 125 e 139.

Rifacendosi in parte a ricerche precedenti, elaborò una teoria dell'*associazione tra il condizionamento esterno e l'induzione/reazione interna*. Uno degli esempi potrebbe essere questo: secondo Sun, è possibile per una mamma fare nascere un bambino buono, a condizione che la mamma incinta frequenti un ambiente positivo in cui si trovano persone buone. Basandosi sullo stato di crescita del feto, il medico Sun ha esplicitato la possibilità della sua educazione, perché è ancora in corso di "fissazione" ed è molto plasmabile; ciò che vede e sente la mamma incinta potrebbe fare breccia nell'animo del figlio. In più ha evidenziato che la donna incinta doveva regolarizzare lo stato d'animo ed equilibrare il carattere e l'emozione durante il periodo della gravidanza, perché il panico, la tristezza e la paura da parte della mamma incinta potrebbero causare la disfunzione del sistema nervoso del figlio dopo la nascita.<sup>79</sup> Recentemente sono state diffuse numerose musiche che asseriscono di essere state create o adattate per l'ascolto da parte della donna gravida al fine di formare il carattere del feto. Sembrerebbe che fin dalla vita intrauterina, gli adulti inizino già a preparare i bambini per il mondo voluto da loro e l'influenza dell'ambiente sia con ogni probabilità preponderante anche se nessun medico o biologo può stabilire con esattezza il limite tra ciò che è innato e ciò che è acquisito nel comportamento umano.

Le affermazioni del medico Sun sono oggi popolari in Cina, soprattutto nelle città dove la politica del figlio unico ha portato alla possibilità di avere solo un figlio. Ci sono coppie che cominciano a prepararsi sei mesi prima della gravidanza cambiando alcune abitudini della loro vita per far crescere un bimbo sano, ad esempio il padre o la madre non fumano e non bevono più alcol ecc., ascrivendo le affermazioni del medico Sun non solo al piano morale ma anche a quello fisico. Solo che nessuno si comporta seguendo i rituali come si faceva una volta, perché sembrerebbe che i rituali non contino niente e siano le ultime cose da perseguire in un'epoca in cui l'economia di mercato ha fatto prevalere una nuova "filosofia" di vita e di godimento effimero, oltre che a una volgarizzazione della cultura.

Negli ultimi 30 anni, in Cina si è verificato un aumento di interesse della ricerca sull'educazione della fascia d'età 0-3, quasi si prestasse fede a un vecchio modo di dire: dai bambini di 3 anni si può già vedere il loro futuro.

In Cina l'educazione per l'infanzia si intende riferita alla fascia d'età da 0 a 6 anni. A partire dagli anni '90 sono state messe in atto una serie di sperimentazioni che hanno coinvolto principalmente le più importanti città. Tali sperimentazioni sono finalizzate alla costituzione di un progetto educativo inerente alla fascia d'età 0-6, che, nel rispetto delle specifiche età di riferimento, si raffigura come un unitario indirizzo culturale e gestionale al fine di assicurare ai bambini una continuità pedagogica.

Tra i punti salienti di tali sperimentazioni mi sembra importante sottolineare il fatto che in alcune

---

<sup>79</sup> Cfr. Qifa Liao (a cura di), *Zhongguo youer jiaoyushi (The History of Chinese Preschool Education)*, Tai Yuan, Shanxi jiaoyu chubanshe, 2011, pp. 8-43.



scuole dell'infanzia rivolte ai bambini da 3 ai 5 anni si sono venute a costituire le sezioni primavera le quali ricevono le bambine e i bambini a partire dai 2 anni; inoltre, in numerose altre scuole dell'infanzia sono state aggiunte delle sezioni che hanno la specificità di organizzare le diverse attività educative in forma ludica favorendo l'interazione sociale tra i bambini da 0 a 3 anni. È importante ricordare che in genere i bambini e le bambine a cui ci si riferisce sono figli unici, spesso accompagnati dai loro genitori che osservano le dinamiche sociali ed educative del contesto educativo in cui sono inseriti. Tale strutturazione del tempo-spazio e in particolare il coinvolgimento dei genitori è inteso sia come momento privilegiato di osservazione e/o di interazione con il proprio figlio\figlia, sia come circostanza favorevole alla riflessione circa le peculiarità specifiche della fascia d'età di riferimento e del proprio figlio\figlia in particolare. Tale approccio è utile al sostegno alla genitorialità. Non meno importante è la costruzione di una rete educativa 0-6 la quale tenta di superare la pura separazione tra la funzione di cura del nido d'infanzia (0-3) gestito dal Ministero Sanitario e quella educativa della scuola dell'infanzia (3-6) gestita dal Ministero d'Istruzione Pubblica. La sperimentazione è principalmente legata alle richieste da parte della maggior parte dei genitori delle famiglie che hanno un unico figlio e che sentono l'esigenza e il bisogno di essere supportati da istituzioni educative nell'educazione tenendo in considerazione, come precedentemente sottolineato, che se da un lato i genitori non hanno tempo di prendersi cura dei figli a causa dell'ingente numero di ore di lavoro, dall'altro manifestano ed esprimono un sentire di inadeguatezza rispetto ai loro ruoli educativi.<sup>80</sup>

Per rispondere alle esigenze palesate dai genitori, sono stati anche aperti dei centri privati, ben attrezzati, soprattutto nelle città costiere. In tali centri si organizzano quotidianamente diverse attività in forma ludica rivolte ai bambini e alle bambine della fascia d'età 0-3 accompagnati dai loro genitori. Inoltre, su richiesta dei genitori di figli appartenenti a questa fascia di età, si propongono corsi di formazione sull'educazione familiare.

A scopo esplicativo porto l'esempio del centro sorto presso la città di Yi Chun in cui è stato aperto già dal 2012 un centro educativo privato a indirizzo montessoriano che riceve i bambini da 1 a 3 anni.

Anche in questa struttura e in questa città, essendo i genitori consapevoli dell'importanza dell'educazione nella fascia d'età 0-3, si riscontra una frequenza massiccia di bambini e bambine e di genitori che fanno sempre più riferimento alle educatrici e agli educatori fin da quando i figli sono ancora piccolissimi con lo scopo di svilupparne la competenza di socializzazione, considerato che in genere una famiglia può avere solo un figlio per le note motivazioni.

In seguito all'aumento della popolazione nelle città sono stati costruiti numerosi grattacieli, all'interno dei quali i vicini non si conoscono tra di loro. Viene sempre più a mancare una rete di

---

<sup>80</sup> Cfr. Aihua Hua, *Xueqian, jiaoyu gaige qishilu*, Shanghai, Shanghai shehui kexueyuan chubanshe, 2009, p. 169.

socialità informale e di supporto. Se da un lato, infatti, i bambini fin da piccolissimi sono “costretti” a lasciare la casa per andare in centri specificatamente e istituzionalmente educativi o nei nidi d'infanzia a conoscere l'altro, dall'altro lato vivono in case situate in ampissimi palazzi che non agevolano affatto l'integrazione sociale con i vicini. La ricerca della studiosa tedesca Helga Zeither avvalorata l'ipotesi che lo spazio in cui crescono i bambini stia diventando sempre più istituzionalizzato e isolato e indica come esempi le case isolate nei grattacieli, il campo di sport, il campo di giochi e il centro del tempo libero. Le attività preparate per i bambini si svolgono in spazi sempre più formalizzati e strutturati. Ogni spazio viene paragonato dalla studiosa a un'isola dove le esperienze sviluppate dai bambini sono spezzate perché ciascun spazio strutturato sta diventando sempre più distintivo e separato.<sup>81</sup> Sono gli adulti a essere i capitani che comandano la direzione delle navi dei bambini per navigare fra le diverse “isole”, mentre sarebbe molto più efficace che fossero i bambini stessi, accompagnati dagli adulti, a disegnare e ricostruire gli spazi dotandoli di senso e valori secondo le loro visioni e prospettive, rompendo i limiti che la specificità di ciascun luogo sta via via creando.

Le riforme e le sperimentazioni sono avviate generalmente o spontaneamente dal basso o consapevolmente dall'alto. Ne sono un chiaro esempio le riforme del curriculum avvenute negli anni '20 e '30 e quelle verificatesi negli anni '80 che ripropongono le medesime modalità di ricerche nel campo educativo. Le riforme suddette hanno avuto origine principalmente in alcune zone della Cina e solo successivamente, hanno coinvolto con molta gradualità le zone rurali fino a raggiungere tutto il paese. A partire dagli anni '80, numerosi pedagogisti iniziano ad analizzare nuovamente le teorie pedagogiche sia straniere, quali Dewey, Montessori, Vygotskij, sia nazionali, quali Heqin Chen, Xingzhi Tao, Xuemen Zhang e ne attuano la sperimentazione a seconda delle situazioni locali.

In genere, le riforme e la sperimentazione si iniziano dopo e/o con il cambiamento delle idee. Secondo la studiosa Chunyan Wang, diverse idee hanno guidato e stanno ancora guidando le riforme del curriculum prescolare: a. l'idea dello sviluppo integrale del bambino; b. l'idea di considerare il bambino soggetto dell'educazione; c. l'idea di educazione totale; d. l'idea di socio-costruttivismo, proveniente da Piaget, Leontyev e Vygotskij; e. l'idea di bambino ecologico ispirata da Urie Bronfenbrenner; f. l'idea dello sviluppo sostenibile; infine, l'idea di *life-long learning*.<sup>82</sup>

Tali idee hanno portato alla sperimentazione pratica dei seguenti curriculum prescolari: a. curriculum basato sulla suddivisione delle discipline che ha origine della pedagogia sovietica; b. curriculum incentrato sulla suddivisione dei campi di esperienze educative che comprendono di solito cinque temi: la salute, la lingua, la socialità, la scienza e l'arte; c. curriculum ispirato all'idea di educazione totale che poggia sulla progettazione sviluppata dal pedagogista cinese Heqin Chen; d. curriculum

---

<sup>81</sup> Cfr. H. Zeither, *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*, Odense, University Press of Southern Denmark, 2007.

<sup>82</sup> Cfr. Chunyan Wang, *Zhongguo xueqian kecheng bainian fazhan*, cit., pp. 149-162.

basato sulla costruzione di diversi spazi organizzati con aree specifiche finalizzate agli interessi/esigenze dei bambini, i quali possono sceglierli liberamente o con consigli da parte dell'insegnante; e. curriculum ispirato al metodo montessoriano; f. curriculum ispirato all'approccio di Reggio Emilia che è vicino a quello sviluppato dal pedagogista Chen.<sup>83</sup>

Oltre a sperimentare le diverse idee pedagogiche straniere, tante scuole dell'infanzia hanno iniziato a promuovere e praticare il metodo di ricerca-azione che si è diffuso a partire dagli anni '80, con il quale gli insegnanti avviano la ricerca e sperimentazione sul curriculum tenendo conto delle realtà di ogni scuola e approfittando delle risorse sociali e culturali del quartiere e della famiglia, che la caratterizzano in modo da aiutare il pieno sviluppo dei bambini e migliorare la qualità dei servizi. In questo caso, gli insegnanti sono diventati ricercatori che partecipano alla programmazione curricolare della scuola dell'infanzia, diventando figure più attive e centrali rispetto a quella che segue solamente il programma già predefinito dagli altri.

Nel contempo, questo metodo mette in discussione l'idea diffusa che conduce alla separatezza tra la teoria e la pratica che si rifà a un pensiero dualistico. Il grande paradigma d'Occidente tende a pensare il reale attraverso dicotomie: ne è un esempio il pensare comune secondo cui chi fa ricerca all'università teorizza, chi insegna in classe pratica. Al contrario l'insegnante potrebbe e, anzi dovrebbe, diventare un professionista in grado di coniugare la teoria e la pratica attraverso la ricerca collettiva in classe, compiuta insieme con i bambini, i genitori, il team docente e gli operatori di scuola. L'idea di ricerca-azione trasforma l'idea stessa di insegnante, compiendo un ribaltamento di paradigma: non più e non solo un detentore di sapere da travasare ma un facilitatore, un mediatore, una guida efficace all'interno di un gruppo-classe che si viene via via a costituire come comunità di ricerca in cui ciascuno è in gran parte protagonista del proprio percorso formativo. Tale approccio fa diventare gli insegnanti non solo sperimentatori di quanto già detto e proposto dagli altri, ma esploratori di cose nuove, più sensibili, insegnanti riflessivi<sup>84</sup> e attenti ai cambiamenti, alle incertezze e ai dubbi i quali seppur frequentemente visti come fonte di ansia e paura, possono altresì essere considerati come risorse e opportunità per migliorare la qualità della scuola.

Sembrerebbe che nella Cina di oggi sia impossibile che un unico modello educativo per la prima infanzia possa essere diffuso e adottato in tutto il paese, come è accaduto nel passato quando il modello educativo giapponese, quello orientato alla progettazione e quello sovietico erano stati applicati in quasi tutte le scuole dell'infanzia. Sotto lo sfondo internazionale di multiculturalismo, con le riforme e le aperture della Cina e l'incentivazione dello sviluppo dei servizi educativi prescolari privati da parte del governo cinese, il modello educativo sovietico, dominante negli anni '50 e ripreso negli anni '80, si sta dissolvendo e si sta integrando con gli altri modelli educativi sia

---

<sup>83</sup> Cfr. Xiaoxia He (a cura di), *Jianming zhongguo*, cit., pp. 379-381.

<sup>84</sup> Cfr. Donald Alan Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, F. Angeli, 2006.

occidentali sia nazionali.

A parere degli studiosi Xiaohui, Wang e Bernard Spodek<sup>85</sup> (professore emerito del Dipartimento dell'Educazione per la prima infanzia dell'Università dell'Illinois a Urbana-Champaign) – idea poi condivisa da tanti pedagogisti cinesi - l'educazione per la prima infanzia di oggi può essere considerata come il riverbero dell'ibridazione di tre tendenze culturali, quali la tendenza “cinese tradizionale” (prevalentemente confuciana), la comunista o maoista e quella occidentale (prevalentemente quella di socio-costruttivismo). Jiaxiong Zhu, professore ordinario dell'Università Normale della Cina orientale, sostiene che tre tendenze culturali hanno influenzato aspetti diversi nell'educazione per la prima infanzia, tra le quali la cultura comunista si evidenzia nell'aspetto pratico della scuola dell'infanzia, quali l'organizzazione, l'amministrazione, il contenuto e l'obiettivo curricolare, mentre la cultura tradizionale ha esercitato una profonda influenza sulla base ideologica e filosofica della scuola dell'infanzia, inclusi l'idea del bambino, l'idea dell'apprendimento e dello sviluppo e l'idea della relazione tra alunni e insegnanti.

Tuttavia, nell'epoca post-mao (dal 1976 a oggi), l'influenza della cultura comunista e tradizionale sull'educazione prescolare dal punto di vista ideologico e filosofico si sta indebolendo, perché come già anticipato prima, i pedagogisti e gli studiosi cinesi negli ultimi 30 anni hanno abbracciato e ripreso molte idee dei paesi europei e americani.<sup>86</sup> Inoltre, in ogni tendenza culturale sono stati selettivamente evidenziati e sminuiti diversi aspetti. Ad esempio, dagli anni '80, nella cultura comunista l'obiettivo di nutrire rispetto e affetto verso il Partito comunista si è trasformato nella coltivazione del senso di patriottismo e orgoglio nazionale; oltre a ciò, nell'era post-Mao (1976 – oggi), l'enfasi dello scopo del curriculum nell'educazione per la prima infanzia si è spostata sull'educazione cognitiva, mentre durante l'era di Mao (1949 – 1976), la priorità politica dominava tutti i livelli dei sistemi educativi e il Partito comunista incoraggiava la scuola a preparare gli alunni principalmente su tre piani: l'educazione politica, quella cognitiva e quella fisica. Ciononostante, la cultura comunista influenza ancora molto l'educazione per la prima infanzia negli aspetti organizzativi e disciplinari; mentre nella cultura tradizionale l'enfasi era sull'assoluta autorità di genitori e insegnanti, oggi si è spostata verso la valorizzazione del mutuo rispetto e comprensione tra genitori e bambini e tra i genitori e gli insegnanti.<sup>87</sup>

Qui vorrei fare una parentesi soffermandomi sulla relazione tra genitori e figli e quella tra insegnanti e alunni reinterpretata dai neo-confucianisti per mettere in evidenza la complessità della cultura confuciana che viene di solito fraintesa e semplificata. Come già spiegato sopra, sia nel Movimento del quattro maggio sia nelle critiche odierne, il bersaglio delle critiche da parte dei

---

<sup>85</sup> Cfr. *Early childhood education in China: A hybrid of traditional, communist, and western culture*. Paper presentato al convegno annuale organizzato dall'Associazione nazionale per l'educazione della prima infanzia, Atlanta, GA.

<sup>86</sup> Cfr. J. Zhu, *Early Childhood education and relative policies in China*, cit., p. 54.

<sup>87</sup> Cfr. Jiaxiong. Zhu, X.C. Wang, *Contemporary Early Childhood Education and Research in China*, in “International Perspectives on Research in Early Childhood Education”, vol. 7, 2005, p. 60.

pedagogisti e degli studiosi cinesi è la risposta di Confucio al duca Qihuan dell'impero Qi quando quest'ultimo interrogò il primo sul governo: "Il principe faccia il suo dovere di principe, il ministro quello di ministro; il padre compia i suoi doveri di padre, il figlio quelli di figlio"<sup>88</sup>. Per tanti pedagogisti cinesi, ciò significa che il padre ha assoluta autorità sul figlio e lo può anche trattare come se fosse il suo schiavo: per questo è stato considerato come uno dei "veleni ereditari" dalla società feudale. Per capire l'autentico significato della risposta di Confucio bisognerebbe tenere conto del contesto del dialogo tra i due: il secondo fece la domanda al primo sul governo quando aveva già perso il suo potere di governo del regno e a sostituirlo era il suo ministro Chen; in più tra i tanti figli non ne aveva scelto uno come principe ereditario, quando invece avrebbe potuto aiutarlo a regnare. Il duca Qihuan non seguì l'avvertimento di Confucio, fu ucciso dal ministro Chen e siccome non c'era un principe ereditario, il Regno di Qi finì nel caos.<sup>89</sup> Quindi, se il principe non fa il suo dovere, né il ministro, né il figlio fanno il loro dovere.

Per quanto riguarda la relazione tra insegnanti e alunni, sembra che nel confucianesimo sia possibile reperire indicazioni su tale rapporto. Il professore Weiming Tu sostiene che il confucianesimo sia una civiltà di dialogo, cioè un'etica dialogante, ma questo rende necessario porci la domanda: quale tipo di dialogo è previsto nel confucianesimo?

Si fa infatti riferimento a un processo di integrazione e interazione tra i maestri e gli alunni e in tale dialogo è prevista la possibilità che i maestri si sbagliano; per lo più, rispetto agli alunni, i maestri hanno più possibilità di sbagliarsi, perciò gli alunni possono fare domande agli insegnanti. Nei Dialoghi di Confucio individuiamo frequentemente delle frasi che iniziano con "il Confucio dice che...", ma ogni "dice che" si fonda sulle conoscenze reciproche tra Confucio e i suoi seguaci e sulla comunità di fiducia formata da tutte e due le parti, altrimenti sarebbe stato difficile capire i significati della filosofia confuciana per i discepoli.

Tale tipo di dialogo è diverso dal dialogo di Socrate, il quale conosce già la verità e rivela gli errori degli alunni in modo che questi ultimi si avvicinino sempre di più alla verità. Socrate rappresenta uno dei pochi ad avere questa capacità di instaurare un simile dialogo con gli altri. Dietro il modello di dialogo di Socrate, si evince l'elitismo.<sup>90</sup> Tale approccio al dialogo prevede l'acquisizione di competenze comunicative e relazionali. Per potere iniziare il dialogo così inteso è necessario prendere in considerazione competenze quali la tolleranza e il riconoscimento dell'altro, inteso come alunno o come insegnante. Non si può però considerare l'alunno come l'altro assoluto negando la sua particolarità, altrimenti diventa un modello riduttivo, nel quale l'altro diventa un oggetto astratto, una persona qualsiasi. Per il confucianesimo, la persona è concreta e ha la sua complessità e identità plurale. L'esistenza dell'essere umano potrebbe essere contemporaneamente poetica,

---

<sup>88</sup> Fausto Tomassini, *I quattro libri di Confucio*, cit., p. 196.

<sup>89</sup> Cfr. Xi Zhu (a cura di), *Sishu zhangju jizhu*, Beijing, Zhonghua Shuju, 2012, p. 129.

<sup>90</sup> Cfr. Weiming Tu, *Ershiyi shiji de ruxue*, cit., p. 84.

sociale, politica, storica e metafisica: se riduciamo la persona a una sola identità che ha solo la possibilità di immaginare e/o di perseguire la verità, non riusciamo a conoscerla nella sua interezza.<sup>91</sup> In altre parole, come sostiene anche Silvia Leonelli, quando analizza i quattro canoni di scrittura proposti da Italo Calvino, “la costruzione identitaria va pensata all'incrocio di relazioni, conoscenze, interpretazioni, sguardi”<sup>92</sup>. Come scrive Andrea Canevaro a proposito di Jean Améry, scrittore austriaco: “la perdita dell'identità plurale e la riduzione nell'unica identità singolare, significa, per Jean Améry [quando divenne solo ebreo, la sua identità plurale fu cancellata e fu costretto a vivere un'identità singolare], perdita della fiducia nel mondo”<sup>93</sup>.

Dall'etica dialogante del Confucianesimo si potrebbe sviluppare una pedagogia del dialogo che preveda, nella relazione insegnante e alunno, anche l'errore dell'insegnante. Una ridefinizione in tal senso del ruolo docente sottolinea che le parole pronunciate non rappresentano necessariamente verità indiscusse e indiscutibili. Al contrario, al bambino deve essere riconosciuto il diritto di interrogare, di porre domande al gruppo dei pari e all'adulto. Inoltre, a volte le domande fatte dal bambino sono piene di significati filosofici, che ci costringono a riflettere sulle cose che sembrano mediocri. La ridefinizione del ruolo del docente deve altresì essere accompagnata dalla ridefinizione del ruolo dell'alunno. Ma, mi domando: con quali rappresentazioni l'adulto guarda e si rivolge all'infanzia? Viene attribuito a ciascun bambino e ciascuna bambina il valore di soggetto portatore individuale dei propri diritti? Il soggetto-persona deve essere visto e considerato nella sua complessità, altrimenti si corre il rischio che la molteplicità di identità e di competenze sia ridotta a sole etichette che dichiarano se si sa fare o non si sa fare niente.

Ogni bambino e ogni bambina sono soggetti complessi, e non possiamo ridurli semplicemente a bambini «disabili», «viziati», «negri», «agitati», ecc.

Tornando sull'argomento del modello educativo per l'infanzia, secondo ricerche empiriche, nello schema curricolare si evidenzia l'ibridazione tra la cultura tradizionale e quella occidentale che si contraddicono sul piano teorico: nella prima, il popolo tende a unirsi in gruppo e predilige la vita sociale a quella individuale; tende inoltre ad apprezzare allenamento, memoria e disciplina anziché creatività, comprensione e libertà; nella seconda, (almeno la parte conosciuta in Cina) si valutano positivamente l'individualismo, l'indipendenza e l'autodeterminazione, sulla base dei quali il curricolo della prima infanzia stabilisce i criteri tramite la creatività, la libera espressione di discorso e la capacità di risolvere problemi. In altre parole, è una forma ibrida tra un curricolo gestito interamente dall'insegnante e un approccio incentrato sul bambino.

Nello stesso tempo bisogna però sottolineare che tale cambiamento ha luogo maggiormente sul

---

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 85;

W. Tu, *Rujiao Confucianism*, cit., p. 100.

<sup>92</sup> Silvia Leonelli, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, Bologna, CLUEB, 2003, p. 12.

<sup>93</sup> Andrea Canevaro, *Janus Korczak, Educazione. Contraddizione e paradosso*, in Carla Tonini (a cura di), *Janusz Korczak, educatore, letterato, filosofo*, Trento, Erikson, 2014, p. 75.

piano teorico, soprattutto nelle zone non sviluppate. I motivi sono complessi e uno potrebbe avere a che fare con l'adattabilità della cultura, di cui parla in diverse ricerche l'antropologo americano professor Zhu: non esiste una cultura che sia più sviluppata dell'altra, quindi bisogna tenere sempre conto della sua adattabilità quando incontra un altro contesto culturale. La presa in considerazione degli elementi culturali nel processo della costruzione del curriculum è stata messa in rilievo nel 1997 dall'Associazione nazionale per l'educazione per l'infanzia degli Stati Uniti. Prima, negli anni '80, l'idea d'educazione nella scuola dell'infanzia non era molto diversa da quella della scuola primaria, per evitare il rischio “scolasticistico” o di “elementarizzazione”, come viene definito da E. Catarsi<sup>94</sup>, l'Associazione proponeva il concetto dell'adattabilità dello sviluppo dei bambini, introducendo l'idea che il curriculum della scuola dell'infanzia si doveva adattare allo sviluppo di ogni bambino, vale a dire alla sua età e alle sue diversità individuali. Solo che lo sviluppo dei bambini è sempre legato al contesto sociale e culturale in cui si cresce, alle idee del bambino e del futuro adulto da coltivare per poter essere adattata alla società in cui si trova. Il professor Zhu, nel suo blog personale e professionale diventato un luogo di riferimento e di formazione molto importante per gli esperti e professionisti del settore, e come a più riprese indica in articoli riguardanti la riforma curricolare della scuola dell'infanzia sostiene che “gli Stati Uniti forgiavano i loro piccoli cittadini per farli diventare futuri americani; i Giapponesi tengono a trasmettere la cultura giapponese ai loro bambini per essere futuri giapponesi e non americani e noi cinesi dobbiamo trasmettere le nostre culture e tradizioni ai bambini per farli diventare cinesi moderni; bisognerebbe, anziché respingere in un modo totale la cultura cinese e adottare l'atteggiamento e il metodo educativo degli altri, conoscere e rispettare la logica culturale implicita cinese.”<sup>95</sup> Come sostiene Tobin, poi citato dal professor Zhu, “l'istituzione prescolare non solo rispecchia la cultura dell'epoca in cui si trova, ma è anche un luogo importante in cui si riproduce la cultura”<sup>96</sup>. Mi sembra importante sottolineare l'importanza che il rispecchiamento della cultura sia legato alla cultura di origine.

Da un lato, le idee della cultura tradizionale cinese sul bambino e sulle relazioni tra insegnanti e alunni, tra insegnanti e genitori e tra genitori e figli sono così intrinsecamente insite nella cultura condivisa cinese da restare incarnate nei singoli e hanno al loro interno la propria logica perciò non si cambiano facilmente e rappresentano un elemento implicito, caratteristico e caratterizzante i diversi modelli educativi; dall'altro, lo spirito critico del Movimento quattro maggio, cioè l'atteggiamento radicale di disconoscimento del valore della cultura tradizionale cinese, soprattutto quella confuciana, ha portato alla tendenza a introdurre idee occidentali sull'idea di bambina e bambino e sull'idea di infanzia così come all'introduzione di buone prassi nella scuola dell'infanzia.

---

<sup>94</sup> Cfr. Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci, La nuova Italia, 1994, p. 295.

<sup>95</sup> [http://www.zhujx.com/zh\\_cn-100-511.html](http://www.zhujx.com/zh_cn-100-511.html)

<sup>96</sup> *Ibid.*

Tali buone prassi nondimeno hanno creato a un certo punto dello sviluppo della rivoluzione una sensazione di sradicamento nei maestri della scuola dell'infanzia protagonisti, durante tali riforme curriculari. Le riflessioni in merito da parte di alcuni insegnanti si sono andate concretizzando quasi come lamentele circa le insicurezze inerenti il proprio operato in quanto sul piano sentimentale abbracciano la filosofia tradizionale cinese, ma sul piano razionale una voce dall'esterno dice di seguire la filosofia occidentale. La maggior parte di loro fa molta fatica a interiorizzare le idee che non fanno parte della propria educazione e di esperienze precedenti, e sembra che qualsiasi cosa faccia si sbagli.

C'è comunque un gap tra il modo di pensare all'infanzia e il modo di sentirla. Ma cosa si intende con l'espressione sentire l'infanzia? Qui vorrei riprendere il concetto di "sentimento dell'infanzia" che è stato introdotto da Philippe Ariès, storico francese. Lo stesso ha iniziato ad avvalersene per mettere in rilievo il cambiamento del punto di vista nei confronti dei bambini e delle bambine, evoluto con la transizione dal Medioevo all'Età Moderna. Tale concetto è stato poi utilizzato da Massimo Baldacci, professore di Pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino, come una possibile categoria analitica utile per l'esame dei modelli educativi<sup>97</sup>. Di fatto egli lo utilizza per analizzare il sentimento dell'infanzia nel metodo montessoriano. Tuttavia in questa sede la nostra riflessione (pur prendendo avvio dal sentimento montessoriano dell'infanzia) se ne discosta per ampliare il raggio di riflessione fino a comprendere la possibilità di impiegare questo concetto come una affermazione dello stato esistenziale insito negli insegnanti della scuola dell'infanzia cui si accennava sopra. In realtà, se facciamo un passo indietro, come già detto prima, possiamo osservare che tale impasse ha origini radicate e profonde essendo emersa e affrontata già dagli intellettuali cinesi tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. In tale periodo infatti il governo lanciava l'appello: il sapere cinese è mantenuto nella sostanza e il sapere occidentale viene introdotto come strumento/funzione, detto in cinese *zhong xue wei ti, xi xue wei yong*.

Torniamo all'educazione dell'infanzia: riassumendone i tratti secondo il testo di Ariès, il professor Baldacci ha elencato quattro punti chiavi che spiegano il costrutto del "sentimento dell'infanzia":

a) non è riducibile all'affetto per l'infanzia, poiché presenta un lato epistemico; b) implica la consapevolezza della differenza del bambino dall'adulto, e una credenza (in parte implicita) circa le caratteristiche che fanno la differenza; c) si esprime in un atteggiamento mentale verso l'infanzia, che fa parte della mentalità di una certa epoca e di una data cultura; d) si traduce in un modo di *sentire* l'infanzia (anziché soltanto in un modo di *pensarla*).<sup>98</sup>

Quindi, ancora le parole dello stesso autore, "un modo di sentire (il 'sentimento') sarebbe legato a credenze culturali *implicite* circa le caratteristiche dell'oggetto, che determinerebbero il sentimento

---

<sup>97</sup> Cfr. Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia*, cit., p. 90.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 92.



comune di tale oggetto”, mentre “un modo di pensare (il 'senso' o idea)” - continua il professore qualche riga dopo quando analizza il concetto di “senso” nello spazio semantico, basandosi sulla semantica logica di Gottlob Frege (matematico, logico e filosofo tedesco, padre della logica matematica moderna ) e Alonzo Church (matematico e logico statunitense) - “sarebbe invece connesso a credenze culturali esplicitamente espresse nel modo di presentare l'oggetto”<sup>99</sup>.

Tra i due tipi di credenze culturali, tuttavia, secondo il professore, “è probabile che nella pratica educativa sia [quelle prime, cioè] il sentimento dell'infanzia – più che la sua idea astratta - a esercitare un'influenza decisiva”. In altre parole, come afferma lo stesso professore:

“L'educatore in situazione non si nutre di teorie ma di una certa 'cultura dell'educazione', come l'ha definita Bruner, ossia di un certo insieme di credenze, in parte di senso comune e in parte di origine colta, che sono diventate un abito mentale e pratico, e regolano così l'azione senza bisogno di riflettere troppo (nella situazione in tempo reale, è funzionale sentire il da farsi prima ancora di pensarlo).”

Mi pare sia opportuno avvalermi di una frase dell'insegnante Yi Shen, in ruolo presso una scuola dell'infanzia pubblica di Shanghai in cui ho effettuato dei giorni di osservazione, pronunciata durante una conversazione informale, che mi diceva “sai che quando sono con i bambini, quello che faccio mi viene spontaneamente, prima ancora di pensarlo”. Questo modo di fare spontaneamente è un'azione che rispecchia le culture di origine, quindi anche se gli insegnanti capiscono perfettamente sul piano teorico che bisogna rispettare i bambini e le bambine, a cui si propongono come solo guida, il modo di comportarsi con atteggiamenti da figura autoritaria nei confronti dei bambini e delle bambine non scompare e ogni tanto salta fuori spontaneamente, finché la teoria pedagogica, come ha sostenuto Bruner, citato dal professore Baldacci, non è capace “d'incidere sulla cultura dell'educazione (o pedagogia popolare) degli educatori, creando nuove condizioni e nuovi atteggiamenti”<sup>100</sup>.

Inoltre, la tradizione cinese è in sintonia con le esperienze compiute dai genitori cinesi quando erano bambini e con i loro desideri riguardo all'educazione dei figli: i genitori cinesi tengono molto all'apprendimento cognitivo e alla formazione sul piano morale. Ciò è da tenere in considerazione nell'introduzione di ogni modello educativo: infatti l'avvio di un modello educativo trascurandone gli elementi culturali caratterizzanti il contesto, presenta numerosi rischi di fallimento.

Negli ultimi anni ho potuto verificare casi analoghi a quello ipotizzato. Nello specifico nella mia città di nascita è stato fatto un tentativo di introduzione di un modello educativo prescolare sul modello del metodo montessoriano. L'incomprensione da parte dei genitori del metodo montessoriano e la mancanza di un'autentica applicazione del metodo da parte degli insegnanti

---

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 96.

sono state le cause principali del fallimento della sua introduzione in due scuole dell'infanzia. Da un lato, molti insegnanti ricevono formazione sul piano pratico (ad esempio come si utilizzano i materiali montessoriani), dall'altro non si presta la dovuta attenzione sul piano teorico e filosofico. Nello specifico, faccio riferimento alle difficoltà di alcuni insegnanti a predisporre accuratamente l'ambiente e a essere autorevoli senza essere stati formati e formati circa il significato intrinseco e profondo che sottostà a tale applicazione concreta e pratica.

La stessa Maria Montessori richiedeva una formazione che fosse, usando le sue parole, anche spirituale, come scriveva in *Il segreto dell'infanzia*: “Dobbiamo essere educati, se desideriamo educare. L'istruzione che noi diamo ai maestri consiste nell'indicare loro la condizione spirituale più conveniente alla loro missione”<sup>101</sup>. In linea con quanto fin qui espresso, Massimo Baldacci rivela cosa intenda Maria Montessori quando parla di educazione delle maestre:

“[...] il fattore decisivo per la preparazione della maestra non sarebbe tanto il metodo educativo estrinseco, colto nella sua esteriorità procedurale, quanto l'atteggiamento mentale verso il bambino (e la sua attività), ossia lo 'spirito' che sta dietro all'impiego del metodo stesso e informa il significato del particolare ruolo dell'insegnante”<sup>102</sup>.

Dall'altro, i genitori non vogliono mandare i loro figli in una scuola in cui sembra che non si insegni nulla ma che si giochi soltanto, che si tengano solamente alle attività individuali ma non collettive, perché condividono, con la maggior parte di chi lavora nei servizi educativi 0-6, “la tradizione consolidata, secondo la quale la scuola che precede prepara alla frequenza di quella successiva, mentre - come [Aldo Agazzi] giustamente rivela - dovrebbe avvenire esattamente il contrario, poiché è la scuola successiva che deve funzionalmente continuare la scuola precedente”<sup>103</sup>. Quindi l'elementarizzazione è un fenomeno ben accettato dai genitori; anzi molti manifestano preoccupazioni quando vedono che i figli non hanno imparato a scrivere e calcolare perché in Cina tante scuole primarie danno per scontato che nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia i maestri abbiano già insegnato le tecniche per calcolare e scrivere e quindi di solito non spiegano cose che reputano facili o già assimilate.

Per evitare il fallimento, molte Case dei bambini delle zone costiere in Cina, prima d'iscrivere i bambini, organizzano un colloquio individuale con le famiglie, che di solito non si limita ad un solo incontro, per comprendere se le idee educative sul bambino da parte dei genitori oppure dei nonni corrispondono a quelle praticate nelle Case dei bambini, dato che si ritiene determinante la chiarezza sulle modalità educative e i valori pedagogici messi in campo. Questi colloqui sono alla base della costruzione di alleanze educative al fine di evitare il rischio riportato da numerosi educatori e numerose educatrici che dichiarano di accusare una grande fatica nel lavoro di

<sup>101</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 29.

<sup>102</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia*, cit., p. 99.

<sup>103</sup> E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., Firenze, la Nuova Italia, 1994, p. 296.

collaborazione con le famiglie.

In fondo non esiste per lo più un modello educativo universale che vale per tutte le culture, altrimenti si rischia di promuovere e legittimare il colonialismo e l'auto-colonialismo sul piano culturale. Trovo eco di quanto detto nelle affermazioni di Joseph Tobin, antropologo pedagogico americano ed esperto nell'educazione per la prima infanzia:

“Molti pedagogisti americani sarebbero contenti di vedere la diffusione dei centri d'apprendimento, l'auto-espressione e l'approccio di progetto nelle scuole dell'infanzia cinesi. Ma come esperto di antropologia educativa io sono molto preoccupato di come questi approcci potrebbero essere integrati con i valori culturali cinesi e potrebbero dare risposta alle preoccupazioni e alle condizioni delle comunità locali cinesi. Molti paesi in Africa, America Latina e Asia che sono molto più poveri della Turchia e della Cina hanno meno possibilità di tenere testa alla pressione di introdurre un approccio occidentale nell'educazione della prima infanzia. L'aiuto dei Nordamericani nello sviluppo dei loro sistemi di educazione della prima infanzia è sicuramente benvenuto da parte di molti Paesi poveri, ma è importante che essi lo realizzino a loro modo in modo da rispettare le culture locali.[...] Le tradizioni culturali della cura e dell'educazione della prima infanzia dovrebbero essere rispettate e valorizzate (il che non significa che non possano essere criticate e modificate) e le differenze tra Paesi e culture dovrebbero essere rispettate e non considerate come deficit. Un diverso comportamento riflette colonialismo, etnocentrismo e provincialismo intellettuale”<sup>104</sup>.

Le affermazioni si fondano su diversi progetti di ricerca sulle istituzioni prescolastiche in vari Paesi effettuati dall'antropologo pedagogico americano, tra cui, in particolare, uno realizzato a metà degli anni '80 insieme a David Wu e Dana Davidson, sui servizi per l'infanzia in Cina, in Giappone e negli Stati Uniti, che proponeva una metodologia efficace e innovativa ed era stato da loro stessi nominato *Video Cued Diachronic Multivocal Ethnography*, per affrontare in modo dialogico e con sensibilità etica il confronto interculturale. A vent'anni di distanza Tobin presenta un'altra ricerca sulla continuità e il cambiamento nelle scuole dell'infanzia in queste tre culture, condotta con due psicologi ed esperti di etnografia visuale, il cinese Yeh Hsueh e la giapponese Mayumi Karasawaindaga. In questo nuovo lavoro gli studiosi provano a descrivere e capire se, come e quanto due decenni di globalizzazione e di trasformazioni sociali e politiche abbiano cambiato il modo in cui la Cina, il Giappone e gli Stati Uniti educano e si prendono cura dei loro piccoli cittadini.

Nella parte relativa alla Cina, hanno raccolto testimonianze sia da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia, soprattutto quelle nelle zone meno sviluppate rispetto a quelle in riva al mare, sia da parte degli esperti cinesi sulla promozione della riforma dell'educazione prescolare, sulle opposizioni e reazioni alle *Linee guida* del 2001 e sul “consenso emergente riguardo alla necessità di tenere conto in misura maggiore delle condizioni locali e di impegnarsi di più per ricollegare le

---

<sup>104</sup> J.Tobin, *Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective*, in “Early Education & Development”, Vol. 16, n. 4, 2005, pp. 429-432. Si trova anche in Maria G. Bartolini Bussi, *I servizi per l'infanzia cinesi*, in “Bambini”, novembre, 2011, p. 23.

riforme con la tradizione pedagogica, filosofica e ideologica cinese”<sup>105</sup>. Se non si mette in atto questo collegamento non sarà possibile creare un sistema di educazione della prima infanzia che, anziché riprodurre i modelli occidentali, unisca il meglio di ciascun approccio pedagogico, anche se ciò rappresenta un pensiero ideale difficile da realizzare.

Secondo uno dei principi delle *Linee guida* del 2001, la scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità individuali e promuovere le potenzialità di tutti i bambini, dove il diritto, la personalità, le regole dello sviluppo psicofisico e le caratteristiche dell'apprendimento di ogni bambino vengono rispettate; il gioco deve essere la forma di base nell'organizzazione delle attività didattiche; il ruolo degli insegnanti deve essere quello di osservatore, collaboratore, sostenitore e guida ai bambini nelle attività quotidiane - quasi un'unione tra il maestro montessoriano e quello richiesto dal costruttivismo. Il che potrebbe creare un doppio legame. Infatti, molti insegnanti hanno ricevuto una formazione di tipo tradizionale che conferisce un ruolo dominante all'insegnante. Quest'ultimo si è abituato a intervenire durante qualsiasi attività proposta al bambino in modo da dare un supporto allo sviluppo delle sue competenze. Inoltre, la maggior parte degli insegnanti cinesi opera una netta separazione tra gioco e attività didattiche. Cosa è il gioco? Quali sono le relazioni tra il gioco e la didattica? Il gioco è il fine o il mezzo? Sono alcune delle numerose e fondamentali domande poste nelle pratiche educative da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia cinese. Di fronte a questo doppio legame, tanti insegnanti fanno fatica a integrare le due dimensioni, entrambe peculiari nella scuola dell'infanzia: quella ludica e quella didattica; sarebbe riduttivo considerarle come alternative e bisognerebbe invece pensarle integrative e complementari. Come scrive Bruno Ciari, poi citato anche da Enzo Catarsi:

“In ogni caso, per noi non ci dev'essere opposizione tra attività ludica e non ludica, tra gioco e cultura, gioco e attività d'impegno. La sola alternativa valida che occorre tenere presente è quella tra le attività cui il ragazzo è veramente motivato, e a cui partecipa con la pienezza del suo essere, e quelle invece in cui è coinvolto passivamente, come esecutore di motivazioni e direttive altrui. L'alternativa, in altre parole, è tra attività motivate e partecipate, e attività alienanti. Se noi vogliamo una società senza alienazione, in cui ogni attività abbia qualche carattere 'ludiforme' (che implica motivazioni e gratificazione immanente) dobbiamo coltivare questi abiti fin dal principio. Chi è abituato a partecipare, a essere se stesso, a usare i suoi poteri logici, non si piegherà mai a diventare rotellina di una macchina spersonalizzatrice”<sup>106</sup>.

A causa della difficoltà a comprendere fino in fondo il rapporto dialettico tra il gioco e la didattica,

---

<sup>105</sup> J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, Milano, Raffaella Cortina, 2011, pp. 103-104.

<sup>106</sup> Bruno Ciari, *Il seminario didattico interdisciplinare come comunità di educatori*, in Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadatta*, Roma, Junior, 2006, p. 232.

a volte gli insegnanti adottano una delle soluzioni più facili: quella di lasciare i bambini giocare con la spontaneità senza provvedere a nessun obiettivo educativo.

Inoltre, per quanto riguarda l'organizzazione di una giornata educativa, le *Linee guida* del 2001 sostengono che bisogna cercare di ridurre le attività collettive non necessarie e i momenti di transizione in modo da eliminare il fenomeno dell'aspetto passivo da parte dei bambini; l'organizzazione del tempo deve rispettare alcuni criteri pedagogici, quali la ricorsività, la flessibilità e la continuità. In proposito scrive Antonio Gariboldi, docente presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia:

“L'organizzazione della giornata educativa nella scuola dell'infanzia può essere criticamente esaminata e analizzata in funzione della rispondenza ad alcuni criteri pedagogici: la ricorsività cioè la presenza di una struttura ricorrente di situazioni che definisce uno schema temporale di riferimento per i bambini; la flessibilità, ossia il grado di adattabilità della giornata ai ritmi e ai tempi individuali infantili, e continuità, intesa come connessioni di senso e significato che si può instaurare tra le diverse esperienze quotidiane”<sup>107</sup>.

Analizzando i principi e i contenuti delle Linee guida del 2001 sopra citati, si potrebbe a un certo punto dare ragione alle rimostranze degli educatori riguardo sia i mezzi sia i fini ispirati alle idee occidentali che sono lontane da quelle di un Paese conosciuto per l'importanza di tradizioni come il patriottismo, la moralità e il collettivismo. Per di più tali idee non sono neanche adeguate alle situazioni locali, soprattutto a quelle delle zone rurali, dove le attività collettive sono le principali attività svolte dagli insegnanti quando sono di fronte a una classe di una settantina di bambini a causa delle critiche condizioni economiche. Le reazioni degli insegnanti, come feedback dell'applicazione delle Linee guida, dovrebbero comunque essere prese in considerazione per rielaborare le future direttive della riforma pedagogica dei servizi per l'infanzia. Oltre a ciò bisognerebbe tenere conto del fatto che le Linee guida del 2001 non possono fungere da criteri dell'unica azione educativa nella scuola dell'infanzia di tutta la Cina, ma indicano solo la direzione e indicano i principi richiesti in un'epoca specifica.

Le *Indicazioni dello sviluppo e dell'apprendimento per i bambini dai 3 ai 6 anni* sono state promulgate nel 2012 dopo 7 anni di lavoro da parte dei pedagogisti ed esperti cinesi nell'ambito dell'educazione prescolare, con l'obiettivo di promuovere l'educazione di qualità che porta allo sviluppo integrale di ogni bambino, tramite due modalità: a. proporre una serie di obiettivi dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini; b. proporre i consigli educativi in relazione agli obiettivi. Gli insegnanti e i genitori devono utilizzarle per avere una conoscenza scientifica delle caratteristiche e delle regole dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini dai 3 ai 6 anni. Le *Indicazioni* sono frutto di un progetto promosso dal programma *Going Global Project* avviato

---

<sup>107</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2007, p. 116.

dall'UNICEF nel 2002 con l'obiettivo di proteggere i diritti dei bambini aiutando i Paesi in via di sviluppo a stabilire i criteri concreti dello sviluppo e dell'apprendimento per la prima infanzia, migliorando così la qualità dell'educazione prescolare.<sup>108</sup> La scuola dell'infanzia è in tale senso considerata come uno strumento di democrazia, in grado di dare un contributo importante al superamento dei dislivelli culturali e intellettuali di partenza - fenomeno assai diffuso tra campagna e città in Cina – promuovendo la “giustizia di partenza” nel campo educativo. Il che è anche uno dei temi discussi sempre di più tra i pedagogisti cinesi. Al riguardo, scriveva già negli anni '60 Bruno Ciari, pedagogista e pioniere nelle riforme scolastiche di quegli anni, poi citato anche da Enzo Catarsi:

“Ci sono dati obiettivi incontestabili, i quali dimostrano che i dislivelli culturali e intellettuali si stabiliscono entro la prima e la seconda infanzia, entro i cinque-sei anni, che le fondamentali strutture linguistiche e logico-matematiche dell'intelligenza, che poi condizionano tutti i futuri sviluppi e quindi la destinazione scolastica e umana di ciascuno, sono chiaramente costituiti a questo livello, e che quindi ogni battaglia umanizzatrice, ogni battaglia per la fioritura di tutti i talenti o si vince a quest'età oppure è una battaglia quasi perduta o del tutta perduta. Quindi una battaglia per la democrazia, [...] per una effettiva democrazia, per un effettivo diritto allo studio, che significa anche potere, capacità di studiare, bisogna vincerla nell'ambito della scuola di base, al livello della scuola dell'infanzia”<sup>109</sup>.

Dato che le Indicazioni sono indirizzate a tutti gli insegnanti e i genitori, il gruppo di esperti cinesi presta molta attenzione alle situazioni del livello di sviluppo locale e dell'educazione prescolare nelle zone meno sviluppate e rurali in modo che tutti possano ottenere una guida educativa verso la giusta direzione e avere un supporto educativo di qualità. Così si può anche ridurre la differenza della qualità dell'educazione prescolare tra la campagna e la città promuovendo lo sviluppo equilibrato tra ambiente rurale e ambiente urbano.

Secondo Jimei Li, esperta nel promuovere le riforme del curriculum prescolare, “Le *Indicazioni* fungono anche da ponte che collega la pratica e le teorie e le idee comprese nella *Pianificazione nazionale sullo sviluppo e sulle riforme educative di lungo e medio termine (2010 – 2020)*, per la sua natura di praticabilità che può aiutare gli insegnanti a osservare e conoscere i bambini.”<sup>110</sup> Le indicazioni descrivono lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini e delle bambine attraverso i 5 campi di esperienza educativa, quali la salute, la lingua, la socialità, la scienza e l'arte. Ciascun campo di esperienza presenta i suoi peculiari e specifici traguardi da raggiungere a seconda della fascia d'età; tali traguardi possono anche fungere da possibili indicatori di verifica e come percorsi metodologici da seguire da parte degli insegnanti. Sembrano un manuale su come crescere i

---

<sup>108</sup> Jimei Ji, *3-6 sui ertong xuexi yu fazhan zhinan gaishu*, in Jimei Li, Xiaoxia Feng (a cura di), *3-6 Sui ertong xuexi yu fazhan zhinan jiedu*, Beijing, Renmin jiaoyu chubanshe, 2013, p. 12.

<sup>109</sup> Bruno Ciari, *Per la ristrutturazione della scuola di base*, in Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadattata*, Roma, Junior, 2006, p. 233.

<sup>110</sup> Jimei Ji, *3-6 Sui Ertong*, cit., p. 14.

bambini. Positivi nell'offrire un'idea chiara sulle caratteristiche di crescita dei bambini di ogni fascia d'età, a volte rischiano di diventare un limite per gli insegnanti nella valutazione delle competenze dei bambini e delle bambine, poiché tenderebbero a evidenziare il raggiungimento specifico di competenze di una certa fascia d'età a tutti i bambini, negando la totalità della personalità, le diversità individuali dei bambini e, in particolare, il processo di sviluppo della competenza; questo nonostante che le *Indicazioni* del 2012 specifichino quattro principi da seguire nel metterle in pratica, cioè: a. prestare molta attenzione allo sviluppo complessivo e all'apprendimento dei bambini; b. rispettare le diversità individuali dello sviluppo dei bambini; c. comprendere le caratteristiche e le modalità d'apprendimento dei bambini; d. dare importanza alla qualità dell'apprendimento dei bambini.

Mi pare sia opportuno avvalermi delle parole dell'insegnante Shen e Li della scuola dell'infanzia Yiyi, pronunciate durante le interviste. Quando l'insegnante Shen parla della difficoltà di conoscere bene le competenze raggiunte da parte dei bambini e delle bambine, si lamenta:

*“Sulle Indicazioni sono elencati i traguardi per lo sviluppo delle competenze, ma mi sembrano essere molto generali e non così specifici, ad esempio, [sulle Indicazioni, c'è scritto che] i bambini e le bambine di 4 anni, possono camminare in un oggetto basso e stretto per una certa distanza, ma quanto dovrebbe essere lunga la certa distanza? 100 metri? 200 metri? In più non si capisce neanche quanto debba essere stretto l'oggetto. Alcune cose sono invece più concrete, per esempio, [sulle Indicazioni, è affermato che] i bambini e le bambine dei 5 anni possono correre velocemente per circa 25 metri, quindi la pista della corsa nel campo sportivo è lunga 12,5 metri, un'andata e ritorno corrisponde a 25 metri”<sup>111</sup>.*

Più oltre l'insegnante Shen continua:

*“Noi insegnanti preferiamo le Indicazioni concrete che includono tante cose, così le possiamo prendere come riferimento della nostra pratica educativa. Dato che le Indicazioni sono nazionali, il livello dei traguardi per lo sviluppo delle competenze è medio, basandosi su quello di tutti i bambini e bambine della Cina. Quindi non possiamo neanche fare quello che vogliamo”<sup>112</sup>.*

Mentre l'insegnante Li dice: *“Se aprissi io una scuola dell'infanzia, farei vedere quali competenze hanno sviluppato i bambini e le bambine quando c'è la valutazione della qualità della scuola da parte della Commissione dell'educazione del municipio di Shanghai”.*

Dalle parole delle due insegnanti, ho l'impressione che nel loro sguardo le competenze occupino una posizione centrale nelle attività di cura quotidiane mentre il volto dei bambini e delle bambine diventi un oggetto sfocato che funge solo da sfondo all'immagine della giornata educativa.

---

<sup>111</sup> Shen, Qin Yuan, intervista diretta, 21 gennaio 2015.

<sup>112</sup> *Ibid.*

Come sostiene Aihua Hua, professore dell'Università Normale della Cina orientale,

“Nelle *Indicazioni* il modo della descrizione della maggior parte dei traguardi per lo sviluppo delle competenze implica che non si possano considerare i traguardi come il criterio dell'azione da applicare: è quindi difficile considerarli come traguardi dell'azione che possono essere raggiunti tramite gli esercizi, ed è ancora più difficile considerarli come criterio di valutazione di qualità [della scuola dell'infanzia]. Perciò le *Indicazioni*, tramite i consigli educativi, ci dicono in che modo promuoviamo lo sviluppo dei bambini e delle bambine per raggiungere tali traguardi.”<sup>113</sup>

Dopo qualche riga, la stessa autrice afferma che comunque per capire se i bambini e le bambine hanno raggiunto i diversi traguardi per lo sviluppo delle competenze o meno, servono osservazioni costanti durante il gioco dei bambini e delle bambine da parte dell'insegnante.<sup>114</sup>

Il gioco, quindi, secondo la professoressa Aihua Hua, è una modalità didattica molto importante per promuovere lo sviluppo dei bambini e delle bambine. Ancora secondo le parole della professoressa:

“Il fatto che nella scuola dell'infanzia il gioco debba essere la forma di base nell'organizzazione delle attività didattiche, sia una proposizione importante nelle riforme dell'educazione prescolare della Cina e anche un'idea guida nelle riforme curriculari della scuola dell'infanzia, al fine di evitare l'«elementarizzazione» e la «disciplinarizzazione».”<sup>115</sup>

Il fenomeno dell'elementarizzazione è talmente diffuso nella scuola dell'infanzia che il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato nel 2011 *Gli avvisi per regolare il lavoro di cura e di educazione nella scuola dell'infanzia evitando e correggendo fenomeni d'elementarizzazione*, nonostante che fin dal 1989, nella versione di prova delle *Regole del lavoro nella scuola dell'infanzia*, si desse importanza ai valori delle attività ludiche per sviluppare le competenze dei bambini e delle bambine; inoltre la parola “gioco” è di nuovo sottolineata e ripetuta sia nelle *Linee guida* del 2001, nella prima parte che riguarda i principi: “L'educazione della scuola dell'infanzia deve rispettare la personalità e i diritti dei bambini e delle bambine [...], dove il gioco deve essere la forma di base nell'organizzazione delle attività didattiche [...]”, sia in *Alcune opinioni sullo sviluppo dell'educazione prescolare* emanate nel 2010 dal Consiglio di Stato.

Il gioco, come si afferma già negli *Orientamenti dell'attività didattica nelle scuole materne statali* del 1969 in Italia:

“È la manifestazione essenziale dell'infanzia che ne caratterizza tutte le attività. È nel gioco che si delineano e si sviluppano tutte le principali capacità del bambino, quelle senso-motorie, quelle socio-affettive, quelle costruttive,

<sup>113</sup> Aihua Ai, *Tongguo huodongqu youxi lai shixian “zhinan”* in Jimei Li, Xiaoxia Feng (a cura di), *3-6 Sui Ertong*, cit., p. 244.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 245.

<sup>115</sup> *Ivi*, p. 243.



quelle espressive e quelle intellettuali, giacché implica la più vitale partecipazione di tutta la sua personalità”<sup>116</sup>.

Oltre a evitare il fenomeno d'elementarizzazione nella scuola dell'infanzia, tale proposizione vuole cambiare il modo di pensare il gioco dell'insegnante, evitando che si trascurino i valori educativi impliciti nel gioco. Tuttavia, nella pratica educativa, la carenza di conoscenza del gioco comporta una serie di problemi, come rivela la professoressa Aihua Hua:

“Appare chiaro che l'idea di dare importanza al gioco si trasforma in un controllo del gioco dei bambini e delle bambine da parte dell'insegnante che aliena la connotazione del gioco. Per esempio, gli insegnanti abbozzano i processi del gioco rendendolo strutturato; inoltre, nella programmazione del gioco, le azioni dei bambini e delle bambine vengono progettate, così l'insegnante diventa il regista del gioco; alla fine nell'organizzazione del gioco, l'insegnante evidenzia i traguardi immediati da raggiungere tali da rendere il gioco un'attività ponderata per ottenere un risultato.”<sup>117</sup>

Alla sfida affrontata dall'insegnante nella pratica educativa, se ne aggiunge un'altra che ha a che fare con il gioco, cioè come utilizzare diversi spazi organizzati con aree specifiche finalizzate agli interessi/alle esigenze dei bambini e delle bambine. L'organizzazione dell'attività in tali spazi potrebbe, da un lato, offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di esplorare liberamente, di scegliere con chi giocare e in che modo giocare; dall'altro, attraverso il collocamento e il cambiamento in questi spazi dei materiali didattici basandosi sulle osservazioni costanti e quotidiane sui bambini e sulle bambine, l'insegnante potrebbe guidare in modo indiretto i bambini e le bambine a raggiungere degli obiettivi educativi. Tale tipo di attività potrebbe in un certo senso risolvere il dualismo tra il gioco e l'educazione. Come sostiene la professoressa Hua, il primo è “un'attività che l'educando svolge liberamente e automaticamente e non sarà circoscritta dall'ambiente esterno, mentre la seconda è quell'attività programmata dall'educatore con un obiettivo preciso implicito che mira a esercitare una certa influenza sull'educando”.<sup>118</sup>

Grazie alla sua funzione efficace nell'educazione prescolare, tale modalità dell'organizzazione didattica è stata introdotta all'inizio degli anni '90, dagli studenti cinesi laureati all'estero, nella scuola dell'infanzia cinese.<sup>119</sup> Secondo Yuandong Qin e Chunyuan Wang, due studiosi ed esperti cinesi dell'educazione prescolare, tale pensiero proviene dall'Occidente ed è stato concepito da Maria Montessori;<sup>120</sup> mentre Jin Huang, professoressa dell'Università normale di Nanchino, sostiene che non se ne trova traccia nelle opere di Maria Montessori, ma sia ragionevole collegarlo direttamente con l'Educazione aperta che ha cambiato la modalità, il contenuto e il rapporto tra

<sup>116</sup> *Orientamenti dell'attività didattica nelle scuole materne statali*, 1969.

<sup>117</sup> Aihua Hua, *Xueqian Jiaoyu*, cit., p. 103.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>119</sup> Cfr. Yuandong Qin, Chunyan Wang, *Youeryuan quyu huodong xinlun: yizhong shengtaixue de Shijiao*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014, p. 4.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 3.

l'insegnante e l'alunno esistenti nell'educazione tradizionale, poiché la parola "aperto" vuol dire appunto togliere gli ostacoli.<sup>121</sup> Secondo la professoressa Jin Huang, si trovano due pensieri chiave intrinseci sono alla base delle attività organizzate in vari spazi: l'intimità e l'apertura. L'intimità in quanto la classe è suddivisa in diversi spazi nei quali i bambini e le bambine svolgono le attività in piccoli gruppi, più a loro agio che in attività collettive; mentre l'apertura, perché anche se sono suddivisi in spazi diversi, uno spazio è aperto verso l'altro, in più l'insegnante cambia i materiali sulla base dell'osservazione dei bambini e delle bambine.<sup>122</sup>

Come detto sopra, mettere in pratica tale pensiero pedagogico è un'altra sfida per l'insegnante della scuola dell'infanzia cinese che organizza principalmente l'attività collettiva educativa, poiché, come sostengono Yuandong Qin e Chunyuan Wang, "è una nuova modalità dell'organizzazione didattica che mette in centro chi apprende e sottolinea il suo bisogno e interesse, mentre quella collettiva si caratterizza per la sua controllabilità, guidabilità, comunità e formabilità diretta".<sup>123</sup> Tuttavia, secondo gli stessi studiosi, queste due modalità dell'organizzazione didattica si possono integrare sotto la guida del pensiero dell'ecologia che considera le attività dei diversi spazi come un sistema ecologico aperto.<sup>124</sup> Nonostante non sia facile superare tale sfida per un insegnante che è abituato a organizzare l'attività collettiva nella scuola dell'infanzia, perché ciò richiede il cambiamento delle conoscenze sull'infanzia, della capacità di osservazione dei bambini e delle bambine e dell'approfondimento dei loro processi di costruzione delle conoscenze. Come asserisce la professoressa Jimei Li, per un lungo tempo l'enfasi della ricerca sull'infanzia predilige il tema della programmazione, dell'organizzazione didattica e del raggiungimento di traguardi predefiniti, mentre parla poco della vita dei bambini e delle bambine, delle loro esperienze, difficoltà, bisogni e problemi, e dei loro processi di conoscenza del mondo esterno, dato che sono loro a saggiare e a osservare l'ambiente che li circonda con i loro occhi e le loro anime, che sono molto diversi da noi adulti.<sup>125</sup>

Mi sembra molto pertinente l'affermazione della stessa autrice, secondo cui occorre "integrare le *Indicazioni* con la vita quotidiana dei bambini e delle bambine. Fare diventare un'unica cosa la loro vita e la loro formazione."<sup>126</sup>

#### **4.3 La sezione prescolare e *Liushou Ertong*<sup>127</sup> nelle zone rurali**

---

<sup>121</sup> Cfr. Jin Huang, *Youeryuan Quyu huodong de lai yuan yu tiaozhan*, in "Xueqian jiaoyu yanjiu", n.238, 2014, p. 31.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>123</sup> Yuandong Qin, Chunyuan Wang, *Youeryuan quyu*, cit., p. 4.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>125</sup> Cfr. Jimei Ji, *Ba "Zhinan" De Shishi Rongru Yiri Shenghuozhong*, Xiaoxia Feng (a cura di), *3-6 Sui Ertong*, cit., p. 240.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 237.

<sup>127</sup> *Liushou* vuol dire rimanere stabilmente, *Ertong* vuol dire i bambini e le bambine; c'è la traduzione in inglese più impressionante: *left-behind children*, cioè *i bambini lasciati indietro*.

La Cina degli anni '80 era un paese agricolo dove circa il 70% della popolazione era contadina. Visto lo squilibrio e la differenza di sviluppo tra le diverse zone (soprattutto tra la città e la campagna) in vari piani, quali l'economia, la cultura e l'educazione, nel 1986 la Commissione dell'Istruzione Pubblica ha promulgato le *Opinioni sullo sviluppo ulteriore della sezione prescolare* in modo da offrire una guida gestionale per colmare la carenza sia quantitativa sia qualitativa della scuola dell'infanzia in campagna. La sezione prescolare, inserita nella scuola primaria locale, è stata uno dei tre tipi di servizio educativo per la prima infanzia (le altre due sono: il nido d'infanzia per i bambini da 0 ai 3 anni e la scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 anni ai 5 anni) e riceve i bambini di 5 anni (prima riceveva i bambini di 6 anni perché la scuola primaria iniziava a 7 anni). Per migliorare la qualità educativa e individuare il soggetto responsabile della gestione della sezione prescolare, nel 1991 la Commissione dell'Istruzione Pubblica ha di nuovo emanato le *Opinioni sul miglioramento e il rafforzamento delle gestioni della sezione prescolare* e la versione di prova delle *Richieste di base dell'educazione e della cura nella sezione prescolare*.

Negli ultimi anni l'inserimento della sezione prescolare nella scuola elementare ha conosciuto una maggior diffusione sostituendo la scuola dell'infanzia per sviluppare l'educazione infantile nelle zone rurali e remote, provvedendo a un servizio giornaliero oppure di mezza giornata. Esistono però molti problemi nelle scuole dell'infanzia e nella sezione prescolare di queste zone, quali il basso livello di professionalità dell'insegnante, le carenze del supporto materiale per l'arredamento delle aule e la versione troppo poco differenziata rispetto al curriculum educativo della scuola primaria. Tutto ciò non favorisce lo sviluppo integrale dei bambini che vivono in queste zone.

Alle preoccupazioni della qualità della sezione prescolare si aggiunge un altro problema grave e diffuso nelle zone meno sviluppate sulle quali vorrei soffermarmi nei successivi paragrafi, il fenomeno dei *Liushou Ertong*. Come già detto, i 30 anni dell'applicazione della politica delle riforme e l'apertura della Cina hanno portato, da un lato, la crescita enorme dell'economia; dall'altro lo sviluppo squilibrato sul piano economico e culturale tra le zone costiere e le zone interne. Uno degli effetti negativi causati da tale squilibrio consiste nel fatto che numerosi giovani si spostano nelle zone costiere per lavorare lasciando a casa i figli e i vecchi genitori, i quali sono stati etichettati come *留守儿童* (*Liushou Ertong*) e *空巢老人* (*Kongchao Laoren*: *Kongchao* vuol dire nido vuoto, *Laoren* vuol dire gli anziani).

Il fenomeno del *Liushou Ertong* sta diventando tristemente noto in Cina e in altri paesi occidentali dopo alcuni episodi di suicidio nelle zone povere e rurali. Ma chi sono? Sono bambini e bambine "abbandonati" nei loro paesi natali dai genitori che lavorano in un'altra provincia o città e che sono costretti a vivere con i nonni o gli altri parenti se ci sono; altrimenti vivono da soli nel caso in cui siano presenti fratelli o sorelle che possano occuparsi dei loro fratelli o sorelle. In genere i genitori tornano a casa solamente nelle vacanze del capodanno cinese. Alcuni bambini parlano con i loro

genitori per telefono due volte all'anno. Dal *Rapporto dello Stato dei Liushou Ertong in campagne e dei Liudong Ertong in città*<sup>128</sup> pubblicato dall'Unione nazionale delle donne nel 2014 rivela che in campagna ci sono circa 60 milioni di minori “abbandonati”, il 37,7% dei bambini cinesi; in altre parole, su 10 bambini che vivono in campagna, circa 4 sono rimasti senza la compagnia di tutti e due i genitori; la maggioranza dei *Liushou Ertong* provengono dalle zone centrali e del sud della Cina dove si esporta la forza lavoro verso le zone costiere, soprattutto nelle province di Si Chuan, He Nan, An Hui, Guangdong e Hunan. Nel 2012, la quantità dei *Liushou Ertong* dell'età prescolare, cioè tra 0 e 5 anni, è aumentata del 47,73% rispetto a quella del 2005.<sup>129</sup> La cifra della percentuale, riferita nel *Rapporto del 2015 sullo sviluppo della famiglia della Cina*, si fa ancora più inquietante quando si tratta del numero di bambini di 2 anni abbandonati dai genitori, ossia il 44,1%.

Ma perché bambini e bambine così piccoli devono rimanere in campagna da soli senza potere stare con i propri genitori? Questo fenomeno non era neanche immaginabile nell'epoca in cui l'agricoltura occupava una posizione prevalente nello sviluppo economico cinese. Come s'è già detto, a causa della differenza sempre più ampia tra la città e la campagna, molti giovani provenienti dalle zone rurali si trasferiscono nelle città costiere per cercare lavoro, abbandonando la terra e la famiglia. La maggioranza di questi giovani finisce nelle fabbriche industrializzate o si occupa delle attività del settore terziario. Essi sono chiamati i *民工* (*Min Gong*: *Min* vuol dire contadino, *Gong* lavoratore) in quanto le loro professioni originali hanno a che fare con l'agricoltura e grazie allo sviluppo dell'industria, sono diventati lavoratori costretti a migrare continuamente in diverse città fino a trovare un lavoro stabile e “ben” pagato; perciò i loro figli vengono etichettati come *Liudong Ertong*. A causa delle scarse possibilità economiche, fanno fatica a portar con se i figli, in più il sistema dell'Hukou, la registrazione della residenza, creava ancora numerose difficoltà nell'accesso a certi servizi educativi e sanitari per loro stessi e per i loro figli<sup>130</sup>, prima che il governo cinese apportasse nel 2014 alcune modifiche ed emendamenti al fine di rimuovere i limiti di registrazione delle famiglie residenti nei comuni delle città piccole e medie, tentando di restituire i diritti precedentemente lesi e di eliminare le disuguaglianze tra cittadini che vivono in zone rurali e quelli residenti in zone urbane.

Infatti, una gran parte dei contadini lavoratori non era in grado di chiedere una residenza in città; inoltre, mi sembra necessario porre l'accento sulle difficoltà di parlare del fatto che non possano portare i figli, nonostante che negli anni '90 il governo cinese abbia firmato la Convenzione ONU

---

<sup>128</sup> *Liudong* vuol dire correre e muovere. I *Liudong Ertong* sono di solito quelli che migrano costantemente con i loro genitori per il cambiamento di lavoro.

<sup>129</sup> Chenying Wan, *Weijiwei 2015 Baogao: Liushou Ertong Zhong Liangsui Haizi Zhan 44,1%*, in “Gioventù cinese”, 2 luglio 2015.

<sup>130</sup> Tradotto in italiano “la registrazione di residenza”. La storia dell'hukou risale all'epoca antica della Cina e fu istituito nel 1958 nell'epoca di Mao. Uno degli obiettivi era quello di controllare gli spostamenti della popolazione. Tuttavia, con lo sviluppo dell'economia negli ultimi 30 anni, i limiti causati dal sistema di hukou sono diventati sempre più evidenti tanto da introdurre la riforma del 2014 per rispondere alle esigenze dello sviluppo economico, politico e sociale.

sui diritti dell'Infanzia, in cui l'articolo 3 della prima parte dichiara:

“Gli Stati parti si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati.”

Osserviamo ancora un profondo scarto tra quanto è stato ufficialmente firmato e ratificato e le buone prassi adottate. Infatti le condizioni di vita dei *Liushou Ertong* sono molto preoccupanti. Per migliorare la loro situazione di vita, oltre al supporto materiale sufficiente e necessario, è assolutamente necessario prestare cura e attenzione al loro stato d'animo, che a volte è esigenza più improrogabile in quanto frutto di problemi più complessi e meno visibili. Alcune ricerche sul campo ci hanno rivelato molti problemi sul piano psicologico e dei disturbi comportamentali. Qui ci limitiamo a elencarne alcuni, basati sui dati pubblicati nel 2009 dall'Ufficio della Psicologia dell'Istituto Scientifico Cinese, poi citati nel *Libro bianco del 2015 sullo stato d'animo dei Liushou Ertong della Cina*:

“I *Liushou Ertong*, da un lato, si sentono inferiori rispetto ai loro pari per quanto riguarda l'intelligenza e l'aspetto fisico; dall'altro, si osserva la tensione all'egocentrismo e a mettersi al centro del mondo. La maggior parte dei *Liushou Ertong* serbano rancore contro i loro genitori, a cui si rivoltano ciecamente.”

Oltre a ciò, un dato che reputo interessante ai fini di quanto finora esposto è che la percentuale dei bambini depressi è più alta nei *Liushou Ertong*. Di fronte ai fallimenti, sono propensi a cercare cause all'esterno o cercano di razionalizzarli oppure di scappare per non affrontarli.

Se torniamo un passo indietro, negli anni '90, il partito comunista ha stabilito il compito della costruzione e delle riforme di quell'epoca dichiarando esplicitamente la necessità di sviluppare in priorità l'educazione migliorando l'etica e il livello culturale e scientifico del popolo, il che era la base per la realizzazione della modernizzazione del Paese. La modernizzazione dell'economia ha però violato il principio del socialismo: l'eguaglianza e la giustizia. Il fenomeno del *Liushou Ertong* rispecchia il grande gap tra lo sviluppo sul piano economico e quello politico, culturale ed educativo, il quale ha reso più acuti i conflitti già esistenti tra la città e la campagna, tra le zone costiere e le zone interne, tra il lavoro e la famiglia. In realtà il fenomeno della separazione tra i bambini e i genitori lavorativi non è unico in campagna. Nelle grandi città ci sono sempre più genitori “fine-settimanali” che si prendono cura dei figli solo il fine settimana mentre dal lunedì al venerdì i figli vivono con i nonni.

Al fenomeno di *Liushou Ertong*, sia il governo sia le associazioni volontarie e le fondazioni benefiche cercano attivamente di porre rimedio con strategie e soluzioni. Ad esempio, a luglio del

2015, il Ministero dell'Istruzione Pubblica e quello delle Finanze hanno promulgato insieme il *Metodo della gestione dei fondi nel dare il supporto allo sviluppo della scuola dell'infanzia*, chiarendo che i fondi saranno utilizzati principalmente nelle zone povere e rurali. Recentemente il governo ha costruito servizi residenziali per raccogliere i *Liushou Ertong*; in più ci sono alcune famiglie in campagna che sono diventate “Case dei *Liushou Ertong*”, dove i bambini possono mangiare e fare i compiti dopo la scuola insieme con altri bambini; infine ci sono anche dei centri di cura che offrono il dormitorio, la mensa e la sala ludica. Oltre a dare supporto materiale, il governo forma e manda in queste zone sempre più persone specializzate nella consulenza psicologica che possono fornire un supporto psicologico. Tuttavia, secondo Ni Wu, esperto nelle ricerche su *Liushou Ertong* e direttore del Centro di ricerche sulle politiche educative dell'Istituto scientifico cinese, la soluzione radicale del problema consiste nello sviluppo economico della campagna che adesso è diventata il nido solitario di bambini e anziani, a causa della mancanza di lavoro che costringe i giovani a partire verso le città. Per di più, i genitori devono assumersi le loro responsabilità nel prendersi cura dei figli, perché quello di cui hanno bisogno i bambini è una famiglia unita e completa, che possa loro prestare cure e compagnia; tra il governo e le associazioni benefiche, infine, ci dovrebbe essere una efficace comunicazione e collaborazione per discutere il modo in cui sfruttare al meglio le risorse economiche e personali.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Cfr. Zhanjia: *Liushou ertong wenti de hexing shi jianting jianguan de qeshi* in <http://www.chinanews.com/gn/2015/06-14/7342457.shtml>.

## CAPITOLO SECONDO

### **1. Il metodo trascrittivo per l'analisi della giornata alla scuola dell'infanzia**

La ricerca empirica svolta in alcune scuole dell'infanzia di Shanghai in Cina ha l'obiettivo di individuare il modello educativo della scuola dell'infanzia di Shanghai e le buone pratiche di cura dei bambini e delle bambine. A tal fine, vengono considerati i fattori connessi all'individuazione: a) del modello educativo; b) del pattern educativo informale o modelli di pedagogia latente; c) delle buone pratiche. Col termine «modello», secondo Giovanni Maria Bertin,

“ordinariamente inteso come una rappresentazione semplificata o analogica dei fenomeni, a scopo euristico o didattico, si intende lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità; [...] Il concetto di «modello» nel senso da noi indicato offre alla ricerca il principio metodologico valido sia ad intendere la realtà educativa nelle forme in cui essa tende ad individuarsi, sia a promuoverne lo sviluppo”<sup>132</sup>.

Nella scuola dell'infanzia non sempre però c'è coerenza tra programmazione e azione educativa, tra gli elementi teleologici e metodologici, poiché nel processo educativo, oltre alla mera programmazione delle attività didattiche che include alcune componenti dell'organizzazione formativa riscontrabile in diversi documenti nazionali, coesistono differenti variabili ambientali e sociali che possono esercitare un'influenza, in un modo implicito e inevitabile, sulla qualità della scuola dell'infanzia. Al riguardo, scrive Egle Becchi:

“Esistono, insomma, nell'interazione educativa della scuola, uno o più metodi rigorosi perché corretti da una supervisione scientifica e, accanto a questi, altre e plurime procedure, talora anche affini per origine e intenti a quelle scientificamente revisionate, ma utilizzate senza preoccupazione di attendibilità, in modo informale, flessibile, improvvisato”<sup>133</sup>.

In altre parole, come sostiene Anna Bondioli,

“accanto a una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell'individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all'improvvisazione o al caso, quanto all'accettazione acritica di pratiche abitudinarie, setting precostituiti, modalità

---

<sup>132</sup> Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1970, p. 77.

<sup>133</sup> Egle Becchi, *Il sapere che entra nella scuola*, in “Riforma della scuola”, n. 6/7, 1978, p. 9.

operative usuali”<sup>134</sup>.

Tale pedagogia, continua la studiosa, è “iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nella sequenza delle situazioni offerte, nelle 'norme' indiscusse che regolano la vita quotidiana è 'latente', [...], nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente”<sup>135</sup>. Tale asserzione è in linea con la ricerca “ecologica” che “attribuisce l'ambiente, inteso non solo in senso fisico ma anche e, soprattutto, sociale, influenza sul comportamento dell'individuo”<sup>136</sup>, poiché, secondo Urie Bronfenbrenner, psicologo statunitense conosciuto per il modello ecologico, scrive:

“Lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto”<sup>137</sup>.

In tale prospettiva, l'ambiente dello sviluppo di un bambino va inteso in un ambiente ecologico che è esteso, differenziato e valido. Non solo la famiglia e la scuola, ma anche il quartiere e la società, in cui vive un bambino, possono contribuire alla sua crescita. Quindi, la concezione dello sviluppo proposta da Bronfenbrenner implica, secondo Antonio Gariboldi,

“sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento, una maggiore considerazione delle componenti ambientali e sociali, la valorizzazione delle modalità di autoregolazione e auto-organizzazione cognitiva e socio-affettiva del bambino e una più attenta riflessione sui possibili legami tra gli aspetti formali e informali del processo educativo”<sup>138</sup>.

Nella scuola dell'infanzia, in genere, l'azione educativa dell'insegnante segue un curriculum che va esplicitato in diversi documenti nazionali, quali le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia*, il Piano di offerta formativa, la programmazione della scuola e la progettazione della sezione. Accanto un curriculum esplicito coesiste però un curriculum implicito e informale che, secondo Taojun Shi, studioso cinese, si caratterizza per essere “latente, imprevedibile, multiforme e

---

<sup>134</sup> Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna*, in Gli insegnamenti pedagogici del dipartimento di filosofia dell'università di Pavia (a cura di), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1993, p. 2.

<sup>135</sup> *Ibid.*

<sup>136</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>137</sup> Urie Bronfenbrenner, cit. in Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2007, p. 11.

<sup>138</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 11.



inconsapevole”<sup>139</sup>. Per garantire la qualità della scuola dell'infanzia, non deve essere sottovalutato il curriculum implicito, anzi secondo Giuliano Franceschini e Bianca Piaggese,

“la didattica o curriculum esplicito, necessariamente basata sul gioco, l'esplorazione e la ricerca, la vita di relazione ecc., non esaurisce la complessità educativa e metodologica della scuola dell'infanzia, al contrario, assume significato solo se coerentemente inclusa nella organizzazione della scuola, o curriculum implicito”<sup>140</sup>.

Mi chiedo se sia possibile individuare quegli elementi che costruiscono il curriculum implicito, dato che sono invisibili e non specificati nel processo educativo? Come sostiene Basil Bernstein, “la differenza di fondo tra pedagogie visibili e invisibili sta nel modo in cui i criteri vengono trasmessi e nel grado di specificità dei criteri stessi: quanto più il modo di trasmissione è implicito e i criteri diffusi, tanto più invisibile sarà la pedagogia, [...]”<sup>141</sup>. Tuttavia, secondo Taojun Shi, si possono individuare quegli aspetti, interconnessi tra di loro, che sono:

a. lo spazio ( sul piano materiale) che include l'architettura della scuola dell'infanzia (lo stile, la grandezza, l'arredamento, la posizione, ecc.), il verde e la costruzione della spazio differenziato (la grandezza, la luce, il colore, i materiali, la libreria, ecc.); b. il sistema (sul piano organizzativo) che comprende il contenuto d'insegnamento-apprendimento, la valutazione e la modalità di gestione dell'educazione; c. l'aspetto psicologico (sul piano culturale) che indica il linguaggio educativo, l'atteggiamento e la prospettiva da parte dell'insegnante, la psicologia di azione e la relazione tra insegnante e alunno<sup>142</sup>.

In altre parole, un curriculum implicito può essere costruito, secondo Antonio Gariboldi, “da costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento e lo rendono specifico e immediatamente riconoscibile”<sup>143</sup>, quali “lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione”<sup>144</sup>.

In tale prospettiva, è molto pertinente applicare lo strumento trascrittivo presentato nel volume *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, poiché è uno strumento per analizzare e riflettere sul modello di pedagogia latente.

Allora come lo applichiamo per fare osservazione nella scuola dell'infanzia? Cosa osserviamo? Anna Bondioli considera la giornata scolastica una sorta di rappresentazione teatrale: come tale, essa ha “luogo su una scena che è recitata da un cast di attori che, nei ruoli specifici, agiscono nella

<sup>139</sup> Juntao Shi, *Xueqian jiaoyu kechenglun*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014, pp. 176-177.

<sup>140</sup> Giuliano Franceschini, Bianca Piaggese, cit. in Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 14.

<sup>141</sup> Basil Bernstein, *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in Egle Becchi (a cura di) *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 193.

<sup>142</sup> Juntao Shi, *Xueqian jiaoyu*, cit., p. 177.

<sup>143</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 1.

<sup>144</sup> Cfr. *Ibid.*

scena, sotto la guida di un regista”<sup>145</sup>. Inoltre, uno spettacolo teatrale “ha un inizio, una fine, e uno svolgimento temporale scandito in tempi e atti; questi ultimi a loro volta caratterizzati dalla successione di diversi episodi”<sup>146</sup>. Con l'utilizzo della metafora teatrale, si sono individuati come elementi caratterizzanti l'episodio le seguenti dimensioni: lo spazio, i partecipanti, le attività, i raggruppamenti o modalità sociali di svolgimento dell'attività, le modalità di gestione (le modalità cioè più o meno vincolanti, con cui il regista guida la rappresentazione degli attori), la durata (certi episodi sono lunghi, altri brevi), la posizione nella sequenza temporale (un episodio si colloca nel primo o nel secondo tempo, prima o dopo un certo avvenimento).

Se collochiamo questi elementi teatrali nella scuola dell'infanzia, lo *spazio* diventa sezione, o bagno o giardino o corridoio o dormitorio, ecc., mentre i partecipanti possono essere i bambini da soli, i bambini più un insegnante, i bambini più la collaboratrice e i genitori ecc. Le *azioni* possono essere varie, ad esempio, l'attività motoria, arte e attività grafico-pittoriche, musica, danza, manipolazione, gioco simbolico, ecc. Per quanto riguarda *i raggruppamenti o modalità sociali di svolgimento dell'attività*, i bambini si raggruppano liberamente e in maniera spontanea nel gioco libero, vengono suddivisi dall'insegnante in piccoli gruppi per l'attività svolta in diversi “angoli” oppure lavorano in gruppo quando cantano una canzone insieme. Infine *la modalità di gestione* riguarda l'organizzazione complessa della scena e compete all'insegnante. Scrive Anna Bondioli: “essa indica da una parte il grado di partecipazione dell'insegnante all'evento educativo e, dall'altra, il grado di libertà decisionale e organizzativa concesso ai bambini”<sup>147</sup>. In tale prospettiva, “l'evento può essere diretto dall'adulto il quale sceglie le attività da compiersi, oppure gestito autonomamente dai bambini, i quali possono, con un certo di libertà, decidere quali attività intraprendere”<sup>148</sup>. Un'altra modalità di gestione può essere quella intermedia che si caratterizza per il fatto che “l'insegnante vi interviene predisponendo materiali, fornendo consegne per le attività o aiutando materialmente i bambini in caso di bisogno ma senza guidarne direttamente l'attività”<sup>149</sup>.

Avendo conoscenze su che cosa osserviamo, abbiamo bisogno di capire in che modo effettuiamo le osservazioni. Per poter ricostruire gli aspetti descritti più sopra, secondo la stessa Bondioli, occorrerebbe utilizzare il metodo trascrittivo “carta e matita”, al fine di cogliere gli avvenimenti nel corso di una giornata. Il che consente di individuare la fisionomia della giornata tipo, che “possiede una sua caratteristica, un'ossatura, costituita da una serie di scansioni che si ripetono regolarmente”. L'osservazione di una giornata nella scuola dell'infanzia può consentire di ricostruire quegli aspetti che, pur sfuggendo alla progettazione cosciente, intervengono pesantemente a determinare la valenza educativa degli eventi nelle istituzioni per l'infanzia.

---

<sup>145</sup> Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi*, cit., p. 5

<sup>146</sup> *Ibid.*

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> *Ibid.*

Anche se non appare chiaro quanto debba durare l'osservazione, per cogliere le forme di pedagogia latenti di un ambiente educativo, sempre secondo Anna Bondioli, “occorrerebbero osservazioni protratte nel tempo del setting da analizzare, dato il carattere di costanza e di regolarità degli elementi che ne costituiscono il pattern; oppure andrebbero effettuati dei “carotaggi” ripetuti per cogliere gli elementi strutturali e invarianti”<sup>150</sup>. Con altre parole, scrive Antonio Gariboldi:

“Analizzare e riflettere sui modelli di pedagogia latente significa allora ricostruire quell'insieme di assetti organizzativi e metodologici costanti e regolari - la strutturazione e modalità dello spazio, la scansione ritmica delle situazioni quotidiane, le forme di gestione del coinvolgimento infantile, ecc. - che connotano e diversificano le singole realtà educative”<sup>151</sup>.

Per tale motivo, il periodo dell'osservazione effettuata in tre scuole dell'infanzia è durato circa due mesi: tra il novembre del 2014 e il gennaio del 2015. Nella scuola dell'infanzia Yiyi ho passato più tempo a fare osservazioni, poiché era la prima scuola dell'infanzia osservata e perché ho anche filmato con l'iPad molte scene che servivano per realizzare il documentario che narra una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia. Prima di utilizzare l'iPad, la natura dell'osservazione si presenta come indipendente, naturalistica e narrativa<sup>152</sup>: il ricercatore non ha nessuna mediazione, nessun filtro del documento di archivio, ma provvede a raccogliere direttamente i dati del soggetto nel suo ambiente naturale, mantenendo le distanze dal gruppo osservato per non diventare intrusivo; i dati raccolti “assumono forme discorsive che riescono meglio rendere conto della varietà e complessità del contesto e dei fenomeni che vengono osservati”<sup>153</sup>. In effetti, mi sedevo in un angolino a osservare e a scrivere cercando di essere il più possibile invisibile.

Dopo un periodo di osservazione con il metodo “carta-matita”, nella scuola dell'infanzia Yiyi ho voluto utilizzare l'iPad per documentare gli avvenimenti peculiari della giornata educativa tipo della sezione osservata. Delle caratteristiche di tale metodologia, si parlerà nella parte terza della tesi.

## **2. La storia della riforma curricolare della scuola dell'infanzia di Shanghai**

Essendo una città metropolitana e il centro economico e finanziario della Cina, Shanghai è una delle poche città in cui si sono mantenute le scuole dell'infanzia pubbliche. Approfittando del calo della natalità negli anni '90, il municipio di Shanghai ha risolto abbastanza velocemente il problema

---

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>151</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito*, cit., p. 18.

<sup>152</sup> Cfr. Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005, pp. 103-105.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 105.

dell'insufficienza dei posti offerti alle famiglie attraverso l'ottimizzazione delle risorse degli insegnanti e delle scuole dell'infanzia e l'emanazione delle politiche relative alle riforme sull'apertura della scuola dell'infanzia e della sua gestione.<sup>154</sup> La potenza economica diviene in genere il sostegno dell'applicazione della politica. Jimei Li, professoressa dell'Università normale della Cina orientale, quando parla delle ragioni per cui sono state mantenute le scuole dell'infanzia a Shanghai, dice: “negli anni '80 e '90 quando si attuava in Cina la politica dell'economia di mercato, tante scuole dell'infanzia pubbliche sono diventate private e/o convenzionate a causa della mancanza di finanze pubbliche, mentre il municipio di Shanghai è riuscito a mantenerle pubbliche grazie allo sviluppo economico locale.” Infatti, a Shanghai circa il 67% delle scuole dell'infanzia sono pubbliche rispetto a circa il 16% in tutta la Cina. Quindi, mentre nelle altre zone della Cina si verifica la spinosa questione di offrire più servizi educativi (3-6) pubblici alle famiglie - anche se con l'accentuazione dell'interesse sull'educazione prescolare e l'alta domanda da parte delle famiglie negli ultimi 10 anni, lo Stato sta cercando delle strategie per offrire più servizi educativi pubblici in grado di accogliere l'utenza potenziale, recuperando una posizione dominante nella gestione della scuola dell'infanzia e superando la propria latitanza e il predominio dei servizi educativi privati, attraverso principalmente l'aumento di investimenti finanziari, soprattutto nelle zone rurali e montagnose, e l'acquisizione di posti nei servizi educativi privati - l'urgenza di Shanghai è invece quella di riflettere sul miglioramento della qualità dei servizi educativi pubblici.

In genere si parla di due fasi di riforme curriculari per la scuola dell'infanzia che si sono succedute a Shanghai: la studiosa Youhua He<sup>155</sup>, invece suddivide tali riforme in tre periodi dei quali i primi due appartengono alla prima fase che collochiamo in un periodo che va dal 1988 al 1997. Nel primo periodo che ha avuto inizio alla metà degli anni '80, essendo consapevoli dei problemi esistenti nel curriculum che sottolineava solamente la trasmissione dei saperi, trascurando i rapporti trasversali tra diverse discipline, gli educatori e i pedagogisti cercavano di costruire un curriculum totale che fosse in grado di favorire lo sviluppo integrale della personalità dei bambini e delle bambine; il secondo periodo si è avviato con l'emanazione delle *Norme del lavoro nella scuola dell'infanzia*<sup>156</sup> proclamate nel 1989 dalla Commissione dell'educazione nazionale, sulla base delle quali la Commissione dell'educazione del municipio di Shanghai ha costruito nel 1993 il programma delle riforme curriculari per la scuola dell'infanzia. Tale programma, da un lato, cerca di superare la tendenza a delineare la scuola dell'infanzia allo stesso modo della scuola primaria dove la figura dell'insegnante è dominante e fare lezione è la modalità principale nello sviluppo delle diverse competenze degli alunni; dall'altro si appoggia a una teoria scientifica nello sviluppo delle competenze dei bambini e delle bambine, con la nuova enfasi sui bisogni dei bambini, una nozione

---

<sup>154</sup> Cfr. Youhua He, *Tuijing xueqian kecheng gaige cujing xueqian ertong fazhan*, in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, n.1, 2002.

<sup>155</sup> Fa parte della Commissione dell'educazione prescolare del municipio di Shanghai.

<sup>156</sup> D.L. 5 giugno 1989, n. 2, in materia di “Norme del lavoro nella scuola dell'infanzia”.

progressista emersa negli anni '20, in contrasto con il modello sovietico che mette in risalto la figura dell'insegnante. A causa dell'insufficienza del sostegno teorico e del livello pratico nel tessere il curriculum e la scarsa competenza nell'osservazione e analisi delle azioni dei bambini e delle bambine da parte degli educatori, dopo la prima fase delle riforme curriculari si evidenziava un divario tra la teoria e la pratica. A tale situazione si è aggiunta la richiesta di sviluppare un servizio educativo unico tra 0 e 6; tutto ciò richiedeva una nuova fase di riforme curriculari per la scuola dell'infanzia di Shanghai.<sup>157</sup>

Si è invece dato inizio alla seconda fase un anno prima dell'emanazione del *Programma educativo prescolare del municipio di Shanghai* del 1999 da parte della Commissione dell'educazione prescolare di Shanghai e la si è conclusa nel 2007. Tale *Programma* (da applicare in tutti i servizi educativi rivolti ai bambini e alle bambine tra i 2 e i 6 anni) richiama gli orientamenti educativi nazionali, la funzione della città di Shanghai, le regole e le situazioni dell'epoca, oltre che lo sviluppo dell'educazione prescolare<sup>158</sup>. Nel *Programma* si stabilisce che il compito dell'educazione prescolare consiste nell'offrire una base di *life-long learning* e *life-long development* per i bambini e le bambine e per usare le parole di Morin riprese da Rousseau “insegnare a vivere”<sup>159</sup>, monito attualissimo anche oggi per i bambini e le bambine del ventunesimo secolo perché siano sani e vivaci, curiosi ed esplorativi, coraggiosi e fiduciosi, responsabilizzati, civili e amino stare insieme con gli altri. Inoltre, si dà importanza all'influenza che la convivenza esercita sui bambini e le bambine, mettendo in risalto l'ambiente che favorisce la costruzione dell'attività da parte dei bambini e delle bambine e incoraggiando bambini e bambine a utilizzare le proprie modalità per esprimere i loro sentimenti.

Dopo la proclamazione di tale *Programma educativo*, alcune scuole dell'infanzia modello del municipio di Shanghai hanno avviato la sperimentazione al fine di mettere in pratica, di attuare il tema centrale di ricerca che si caratterizzava come “l'educazione esplorativa nella scuola dell'infanzia basata sulle tematiche”<sup>160</sup>, legato al processo di formazione continua e permanente. Tale sperimentazione pone in risalto la globalità del curriculum che si traduce in pratica educativa con temi provenienti dalle esperienze e dagli interessi manifestati dai bambini e dalle bambine; all'interno di tale approccio si dà importanza all'attività esplorativa da parte dei bambini e delle bambine, nella quale essi imparano a convivere con gli altri e ad esprimersi; non si tende tanto ai risultati dell'attività esplorativa quanto al processo partecipativo attivo e alla creatività dei bambini e delle bambine. Per lo più ci si concentra sul fatto che i bambini e le bambine imparino ad adattarsi alla società e a diventare individui diversi nell'attività dell'apprendimento collettivo che mira, tra

---

<sup>157</sup> Cfr. Youhua He, *Tuijin xueqian jiaoyu gaige*, cit.

<sup>158</sup> Jiaxiong Zhu, *Huanglv xiangjian yinxingshu*, Shanghai, Shanghai Jiaoyu Chubanshe, 2012, p. 50.

<sup>159</sup> Cfr. Edgar Morin. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello, Milano, 2015.

<sup>160</sup> Jiaxiong, Zhu, *Huanglv xiangjian*, cit., p. 50.

l'altro ad agevolare la risoluzione creativa e non violenta dei conflitti. Tali attività favoriscono la co-costruzione delle conoscenze, mentre gli insegnanti devono sapere ascoltare i bambini e le bambine e li studiano tramite la comunicazione con i gruppi dei pari, agevolando anche l'espressione di domande e dubbi.<sup>161</sup>

Non sarebbe difficile trovare una consonanza tra tale sperimentazione presso le diverse scuole modello di Shanghai e alcune idee pedagogiche messe in pratica nella scuola dell'infanzia a Reggio Emilia. Difatti, secondo il professore Jiaxiong Zhu, “il problema che tale sperimentazione prende in considerazione è proprio quello che costituisce lo spirito dell'approccio di Reggio Emilia”<sup>162</sup>. Mi sembra pertinente l'osservazione del professore Zhu, poiché sul piano dell'immagine dell'infanzia, si trova una risonanza con quello che Loris Malaguzzi sostiene, cioè “un bambino già al nascere così avido di sentirsi parte del mondo, da utilizzare attivamente una complessa (e non del tutto ancora avvalorata) rete di capacità e di apprendimento e di organizzare relazioni e mappe di orientamento personale, interpersonale, sociale, cognitivo, affettivo e persino simbolico.”<sup>163</sup> Anche nella sperimentazione, come già detto sopra, i bambini e le bambine sono considerati soggetti attivi che sono capaci di esplorare da soli: tramite l'attività esplorativa, essi tessono la rete della convivenza con l'ambiente che li circonda e quindi possono essere considerati competenti. Ci rifacciamo ancora alle parole di Loris Malaguzzi: “Il bambino apprende interagendo con il suo ambiente trasformando attivamente le sue relazioni con il mondo degli adulti, delle cose, degli eventi e, in forme originali, con i coetanei. In questo senso partecipano alla costruzione di sé e dell'altro di sé.”<sup>164</sup> Prima di Loris Malaguzzi, Maria Montessori ne *La mente del bambino (mente assorbente)* precisava che i bambini e le bambine scelgono liberamente gli oggetti, attraverso cui manifestano i loro bisogni interiori e naturali e costruiscono se stessi. Inoltre aggiungeva che i bambini e le bambine sono capaci di trasformarsi per adattarsi all'ambiente in modo che esso diventi parte di essi.<sup>165</sup> Grazie alla convivenza, all'attività di apprendimento collettiva, i bambini e le bambine hanno opportunità di imparare a convivere, co-costruire le conoscenze risolvendo i conflitti cognitivi incontrati con gli altri. Al riguardo, Clotilde Pontecorvo sostiene che pensare insieme sia quasi “normale” e non solo possibile ma sia più facile e denomina il fenomeno di ragionamento su un argomento specifico attraverso il contributo di più interlocutori come *co-costruzione* del ragionamento<sup>166</sup>, nella quale insegnante e alunni parlano insieme, secondo particolari modi, “per capire qualche cosa che non è chiara, per scegliere fra interpretazioni diverse, insomma per 'risolvere un problema' sia in senso

---

<sup>161</sup> *Ivi*, pp. 51-52.

<sup>162</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>163</sup> Loris Malaguzzi, *Un'immagine dell'infanzia*, in “Bambini”, febbraio, 1995, p. 8.

<sup>164</sup> Loris Malaguzzi, *L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo*, in “Bambini”, aprile, 1992, p. 4

<sup>165</sup> Cfr. Maria Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, garzanti, 1953, p. 105.

<sup>166</sup> Cfr. Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zuccheromaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991, p. 79.

forme come può avvenire in alcuni casi, ad esempio in ambito scientifico, sia in senso debole per arrivare a una condivisione di significati diversi”<sup>167</sup>. Anche in questo caso Loris Malaguzzi è d'accordo e ribadisce: “secondo teorie di psicologia sociale le interazioni tra bambini sono sede naturale di conflitti cognitivi e di altri possibili conflitti che investono altre sfere della personalità, creati dal confronto e dalle differenze delle azioni, delle attese, delle idee.”<sup>168</sup> Loris Malaguzzi voleva sottolineare l'interazione dei bambini e delle bambine in piccoli gruppi, nella sperimentazione avvenuta nelle scuole dell'infanzia di Shanghai, invece, il concetto di “convivenza” può comprendere le attività collettive non solo in piccoli gruppi ma anche di tutta la classe; in ogni caso l'idea di socio-costruttivismo è evidente in tutti e due approcci.

Basandosi sulle *Linee Guida* nazionali, il *Programma educativo* di Shanghai e i risultati della sperimentazione detta sopra, la Commissione dell'educazione del municipio di Shanghai ha promulgato nel 2001 le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense*, in base alle quali, si varano le riforme curriculari e si valutano i manuali curriculari rivolti agli insegnanti e le qualità educative della scuola dell'infanzia di Shanghai.

Tale curriculum è caratterizzato dall'impronta democratica della gestione del curriculum, oltre che dalla visione aperta, totale e illuminante del suo contenuto. Difatti le *Indicazioni* sostengono che bisogna stimolare l'integrazione tra gli insegnanti e i bambini e le bambine. Tali interazioni potrebbero favorire la costruzione di un efficace sistema di funzionamento del curriculum che funge da guida per garantire lo sviluppo personale sia degli allievi che degli insegnanti. Per di più ciascuna scuola dell'infanzia ha una certa libertà di costruire il proprio curriculum in base alle caratteristiche dei bambini e delle bambine e alle situazioni concrete della proprio contesto specifico. Di qui prende spunto l'idea d'apprendimento attraverso la co-costruzione tra l'insegnante e l'alunno. Questa idea è più chiaramente espressa quando nelle *Indicazioni* si parla dei modi di costruzione del curriculum: non si costruisce solamente con il programma predefinito dagli insegnanti, ma si costruisce insieme con i bambini e le bambine che de-costruiscono il programma predisposto durante l'attività di integrazione con l'ambiente circostante, che può essere lo spazio fisico, gli adulti e i loro pari. È un curriculum che mette al centro i bambini e le bambine, ma non per questo trascura l'importanza della figura dell'insegnante.

Per quanto riguarda la modalità di applicazione del curriculum, si dà importanza alle attività e alle esperienze dirette delle bambine e dei bambini, le quali comprendono tre campi di esperienze: l'esplorazione del mondo, la convivenza e l'espressione e la manifestazione.

Cosa s'intende per esplorazione del mondo da parte dei bambini e delle bambine? È l'integrazione attiva tra l'ambiente e i bambini e le bambine, i quali scoprono le potenzialità del loro corpo; con l'aiuto degli strumenti motori e psicomotori, fanno movimenti in modo agile e sicuro. Inoltre,

---

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>168</sup> Loris Malaguzzi, *L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo*, in “Bambini”, aprile, 1992, p. 5

tramite le osservazioni dei fenomeni naturali presenti intorno a loro, i bambini e le bambine si avvicinano alla natura esprimendo le loro opinioni sui “fenomeni” familiari. Alla fine, attraverso il contatto e l'uso degli strumenti, i mezzi dell'apprendimento e la vita quotidiana, i bambini e le bambine conoscono ed esprimono le loro potenzialità e la relazione tra la loro vita e il mondo.

Quando si parla di convivenza, si intende che i bambini e le bambine partecipino attivamente all'ambiente preparato da insegnanti. Comunicano attivamente con i loro compagni e i loro insegnanti e partecipano alla costruzione della vita di convivenza acquisendo la propria autonomia e l'abitudine a fare da solo, valorizzando implicitamente il percorso verso l'emancipazione. In più tramite la comunicazione con più persone circostanti, i bambini e le bambine sperimentano l'importanza e la gioia della reciproca comprensione e comunicazione in modo da percepire la relazione tra sé e l'altro, poter ascoltare le opinioni dell'altro, interessarsi dell'altro ed essere empatici nei confronti dell'altro. Tutto ciò ha lo scopo di costruire gradualmente una buona base della personalità dei bambini e delle bambine.

Cosa vogliono dire l'espressione e la manifestazione? Con tali termini si intende dire che i bambini e le bambine, tramite la conoscenza e dei suoni, la visione dei colori, la comprensione dei codici e dei simboli e l'apprendimento di opere letterarie per l'infanzia, la danza, la musica e l'arte, sono chiamati a esprimere e sperimentare in modo plurale, attivo, personale e creativo la conoscenza e i sentimenti provati durante le attività nella convivenza e nell'esplorazione del mondo, assaporando la gioia dell'espressione e della manifestazione.

In che modo si organizzano le attività per raggiungere gli obiettivi richiesti dal curriculum? Anziché dare importanza solo alle attività cognitive, si inserisce il curriculum nell'organizzazione della vita quotidiana. Le *Indicazioni* specificano i quattro tipi di attività svolte in una giornata tipo: a) l'attività di routine; b) l'attività di motricità; c) l'attività d'apprendimento; d) l'attività ludica. Per l'attività di routine, si intende l'essere autonomo nel mangiare e andare in bagno, sapere proteggersi e relazionarsi con l'altro, conoscere le regole della vita scolastica, ecc..; sono le attività finalizzate a sviluppare le competenze del vivere in modo autonomo e piacevole. L'attività di motricità comprende la ginnastica, i movimenti con gli attrezzi sportivi e gli esercizi fisici spontanei. Tali attività motorie sono finalizzate a migliorare il benessere fisico dei bambini e delle bambine, le loro capacità di regolazione e adattamento all'ambiente. L'attività d'apprendimento fa riferimento a quelle relative a conversazione, matematica, lettura, pittura, musica, lavoro manuale, visita ai musei ecc.; sono attività indirizzate allo stimolo della competenza di esplorazione attiva dei bambini e delle bambine e al miglioramento della loro capacità cognitiva, favorendo la costruzione delle basi dello studio futuro. Infine le attività ludiche sono quelle attività spontanee e libere dei bambini e delle bambine, che possono sviluppare la capacità creativa, immaginativa e collaborativa, stimolando lo sviluppo sano della loro personalità e delle loro emozioni.



Per facilitare e guidare l'organizzazione didattica dell'insegnante della scuola dell'infanzia, la Commissione delle riforme curriculari di Shanghai ha pubblicato diversi volumi di manuali didattici, nei quali si evidenzia l'approccio di *integrated theme-based* - sulla base degli interessi e delle esperienze quotidiane dei bambini, tante aree del curriculum sono connesse insieme e integrate attorno a un tema - che mette in centro il bambino dell'apprendimento e della vita della scuola dell'infanzia.

### **3. La scuola dell'infanzia Yiyi**

In questa parte, si ha intenzione di presentare il lavoro di osservazione effettuato nella scuola dell'infanzia Yiyi. Partendo dalla breve descrizione della storia e dell'organizzazione del personale della scuola, si arriva all'analisi dell'organizzazione del tempo e dell'attività basandosi sui dati raccolti con lo strumento descrittivo 'carta-matita'.

Tramite le analisi di alcuni aspetti desunti dai dati, si può avere un'idea non soltanto della fisionomia della giornata educativa della sezione osservata, ma anche di alcuni principi pedagogici e organizzativi sia impliciti sia espliciti della scuola.

#### **3.1 La storia e l'organizzazione del personale nella scuola dell'infanzia Yiyi**

Anche la scuola dell'infanzia Yiyi, abbreviazione di Yichuan Yicun, adotta un approccio di *integrated theme-based* nelle attività didattiche quotidiane. È una scuola dell'infanzia pubblica che si trova nel quartiere municipale Pu Tuo, uno dei vecchi quartieri di Shanghai, non troppo ricco, dato che gli abitanti sono in maggioranza impiegati e operai. Durante un'intervista, la direttrice della scuola racconta: “la scuola dell'infanzia Yiyi ha una storia di quasi 40 anni: è stata aperta nel 1974. All'inizio la scuola dell'infanzia dove si trova l'ufficio della direttrice si chiamava Li Shan; la stessa scuola è stata incorporata da Yiyi nel 1986, l'anno in cui il municipio di Shanghai ha iniziato ad adottare il criterio di valutazione di qualità nelle scuole dell'infanzia di Shanghai. Yiyi è diventata una delle prime scuole dell'infanzia del primo grado di qualità<sup>169</sup> di Shanghai.” Attualmente, al di sopra del primo grado di qualità, c'è un altro tipo di scuola dell'infanzia, chiamata scuola

---

<sup>169</sup> La Commissione dell'educazione e l'Ufficio Sanitario del municipio di Shanghai hanno emanato nel 2003 la versione di prova dei nuovi “Criteri di grado sull'apertura della scuola dell'infanzia e di nido d'infanzia” in modo da promuovere il miglioramento della qualità educativa; secondo queste indicazioni esistono tre gradi di qualità della scuola dell'infanzia sia privata sia pubblica: il primo grado, il secondo e il terzo. Gli elementi di valutazione comprendono: il livello di sviluppo dei bambini, l'arredamento materiale, l'organizzazione della giornata tipo, il lavoro di cura, la professionalità degli insegnanti, ecc.

dell'infanzia modello, che viene considerata la scuola più qualificata del municipio, mentre quella con la classificazione del primo grado è la più qualificata del quartiere.

Essendo una scuola dell'infanzia di primo grado, la scuola dell'infanzia di Yiyi offre il servizio del tempo pieno: apre alle 7 e mezzo e chiude alle 16. Come si è già accennato prima, la scuola dell'infanzia Yiyi è formata da due edifici diversi ma molto vicini tra di loro. Ogni edificio ha tre piani che ospitano 200 bambini della fascia d'età tra 3-6 anni, suddivisi in 6 sezioni omogenee: in ogni piano sono situate due sezioni per ogni fascia d'età. La sezione 'piccoli', cioè di 3 anni, accoglie 30 bambini, mentre quella 'mezzani' e 'grandi', 35 bambini.

Il personale della scuola di Yiyi è composto di una direttrice, 24 insegnanti, 4 insegnanti di cura sanitaria, 12 collaboratrici, 6 cuoche e 4 guardie. La direttrice è una figura amministrativa, responsabile del lavoro generale: dalla gestione del personale alla partecipazione alla formazione degli insegnanti, alla discussione dei progetti didattici, poiché il direttore in genere ha alle spalle molti anni di esperienza come insegnante in una scuola dell'infanzia.

Oltre alla figura della direttrice, è prevista quella del Segretario di cellula del Partito Comunista, il quale è responsabile dell'organizzazione degli incontri tra gli insegnanti del Partito Comunista. Tale incarico viene generalmente assunto dal direttore della scuola.

Tra i 24 insegnanti, si è scelto un capo-insegnante generale che dirige principalmente le riunioni di tutti gli insegnanti per la ricerca, la discussione e la qualità dell'applicazione del curriculum di base. Tale tipo di assemblea è organizzata una volta al mese e in essa tutti possono esprimere il loro parere.

Oltre al capo-insegnante, tra gli insegnanti di ogni fascia d'età, c'è un altro capo-insegnante che conduce la ricerca sulla metodologia didattica per la propria fascia d'età. Quando se ne presenta la necessità, gli insegnanti si incontrano per discutere insieme.

A ogni sezione sono assegnati due insegnanti compresenti dalla mattina al pomeriggio, di cui uno fa l'orario dalle 7 e mezzo fino alle 4, l'altro dalle 8 alle 4 e mezzo. Per ogni insegnante è obbligatorio stare con i bambini e le bambine per 6 ore per garantire il tempo di compresenza dei due insegnanti soprattutto durante le attività organizzate per piccoli gruppi. In genere sono previsti due turni, quello della mattina e quello del pomeriggio: chi arriva alle 7 e mezzo fa il turno di mattina e l'altro fa quello di pomeriggio.

In ogni sede di scuola dell'infanzia, c'è un ambulatorio in cui lavorano i 2 insegnanti di cura che sono laureati in infermeria. Dato che questa figura non è prevista per molte altre scuole dell'infanzia di altri Paesi, mi soffermo sulla particolarità del suo lavoro. L'insegnante Xie è una delle due insegnanti di cura. Ha iniziato a lavorare nella scuola dell'infanzia Yiyi 5 anni fa. Dopo la laurea in infermeria in una delle università più prestigiose di Shanghai, ha fatto per 5 anni l'infermiera. Gli orari di lavoro troppo lunghi dell'ospedale le impedivano però di stare con suo figlio e con la sua

famiglia, così ha scelto di diventare un'insegnante di cura nella scuola dell'infanzia. A suo parere anche nella scuola dell'infanzia gli orari si protraggono, perché deve arrivare a scuola alle 7 di mattina e finisce di lavorare alle 4 e mezzo del pomeriggio, cioè più di 8 ore. Per quanto riguarda i suoi compiti, Xie racconta:

*“La prima cosa che faccio quando arrivo la mattina consiste nel controllare la qualità e la quantità di verdura e di frutta che vengono distribuite dal Centro municipale. Dopo di che dobbiamo disinfettare i nostri mezzi di controllo della salute. Alla fine dobbiamo fare il giro della scuola per vedere se le collaboratrici hanno già aperto le finestre delle aule per far entrare l'aria fresca e controllare se hanno rispettato le regole della disinfezione di tutto l'ambiente delle aule. Verso le 7 e mezzo, siamo già pronte all'entrata della sala d'attesa per accogliere i bambini, la maggioranza dei quali arriva dalle 7 e tre quarti alle 8”<sup>170</sup>.*

Sembra che il lavoro di controllo della mattina sia molto semplice e veloce, ma in realtà c'è un ordine da seguire. Al riguardo l'insegnante Xie dice:

*“Ci sono quattro step da seguire durante il controllo della mattina. Il primo è toccare, toccare la fronte dei bambini e delle bambine per vedere se hanno la febbre. Il secondo consiste nel domandare ai bambini e alle bambine se stanno bene e se hanno dormito bene la notte. Il terzo è basato sul controllo delle bocche dove si possono verificare molti tipi di malattia, per esempio, la malattia di mano-piede bocca. In più tanti bambini e tante bambine di 5 anni stanno cambiando i denti: se vediamo che sono cresciuti quelli nuovi prima che cadano i denti da latte, dobbiamo comunicarlo in tempo con i loro genitori. Nel caso in cui troviamo qualche bambino malato, chiediamo ai genitori di portarlo a casa: se i genitori preferiscono lasciarlo perché devono lavorare, lo curiamo noi a scuola. Alla fine dobbiamo controllare se i bambini e le bambine hanno in tasca giocattoli 'pericolosi', quali le piccole palline o minuscoli pezzi smontati dai giocattoli: infatti è capitato che qualche bambino abbia messo delle piccole parti di giochi all'interno delle orecchie. Di solito i giocattoli 'pericolosi' sono portati a casa dai genitori oppure conservati dall'insegnante che li consegna ai bambini e alle bambine all'uscita. Dopo avere controllato tutti i bambini, dobbiamo contare quanti bambini sono presenti e passare il numero alla cucina, così preparano la quantità giusta dei cibi”.*

Si potrebbe pensare che le sue incombenze terminino qui, ma ci vorrebbe una lunga lista per elencare tutti i lavori che fanno le due insegnanti di cura in una giornata. Se facciamo una sintesi, si può dire che le loro principali funzioni consistono nel prendersi cura della salute dei bambini e delle bambine attraverso il diretto controllo fisico, la regolamentazione dei cibi e la costante sorveglianza igienica del lavoro che fanno le collaboratrici: ad esempio, se hanno pulito bene il tavolo su cui si mangia, se hanno seguito le regole di disinfezione, ecc. Per quanto riguarda la sorveglianza sulle collaboratrici da parte dell'insegnante di cura, mi chiedevo la ragione della necessità del loro controllo. Dato che in Italia per ora non c'è la figura dell'insegnante di cura, non si parla neppure di controllo del lavoro che fanno le collaboratrici. Ecco come l'insegnante Xie ha chiarito questo mio

---

<sup>170</sup> Xie, Qin Yuan, intervista diretta, 21 novembre 2014.

dubbio:

*“Non ci avevo pensato. Secondo me, però, rispetto a una collaboratrice che lavora nella scuola dell'infanzia comunale in Italia, la nostra collaboratrice ha molto più da fare: innanzitutto nella sezione 'grandi', la nostra collaboratrice deve curare 35 bambini e bambine, 10 di più rispetto ai 25 della scuola dell'infanzia comunale italiana; oltre a servire i pasti per i bambini e le bambine, la mattina devono anche preparare gli asciugamani quando i bambini fanno la ginnastica. Alla fine dell'orario scolastico devono anche fare le pulizie e lavare tutti gli asciugamani in lavatrice. Quando uno ha tanto da fare, ha poco tempo per fare tutto bene, perciò è necessaria una sorveglianza esterna per ricordargli di seguire le regole”.*

Tornando a riflettere sul ruolo dell'insegnante di cura, oltre a tutto quanto si è elencato sopra, le è anche richiesto di preparare i documenti da consegnare ogni giorno al Centro per la prevenzione e controllo delle malattie nel caso in cui ci siano dei bambini ammalati, la tabella statistica dell'uso dei cibi e della medicina all'Ufficio di sorveglianza per il cibo e la medicina, l'analisi mensile della salute dei bambini e delle bambine all'Ospedale di quartiere, i motivi per cui sono assenti i bambini e le bambine all'Ufficio della pubblica istruzione.

Un altro compito assegnato alle insegnanti di cura è quello di aiutare gli altri insegnanti della sezione a fare la sorveglianza durante il riposino. Ogni insegnante di cura è obbligato a fare due volte alla settimana il turno di sorveglianza e, in caso di bisogno, deve anche dare una mano nella vigilanza quando i bambini fanno attività in gruppo nelle ore di educazione motoria.

Durante l'intervista, l'insegnante Xie ha anche rivelato che lo status sociale dell'insegnante di cura viene poco riconosciuto. A tale proposito afferma:

*“Ho passato il concorso da insegnante, ma ho scelto di fare l'insegnante di cura anziché l'insegnante di sezione. L'insegnante di sezione fa parte della prima linea mentre noi facciamo parte della seconda linea, cioè del reparto dei servizi di retroguardia. Inoltre quando partecipavo al test orale per diventare insegnante del livello superiore, tutte le persone presenti erano stupite chiedendomi perché un'insegnante di cura fosse venuta a fare tale test. Non sono l'unica a pensare che il nostro lavoro non è ben riconosciuto. Ci sono delle scuole dell'infanzia che assumono una figura esterna per fare l'insegnante di cura”.*

Tale disconoscimento dello status sociale dell'insegnante di cura è riscontrabile anche nell'atteggiamento dei genitori. Questo fenomeno sembrerebbe contraddittorio con l'attenzione maggiore alla cura dei figli prestata dai genitori, visto che la maggiore parte della famiglia ha un figlio unico. A questa obiezione, l'insegnante Xie risponde:

*“Non mi sembra che i genitori diano importanza alla figura dell'insegnante della cura sanitaria benché attribuiscono importanza alla salute dei propri figli. Se espongo ai genitori la necessità di portare i loro figli dal dentista, non mi ascoltano, anche se glielo ripeto più volte; invece se glielo dice l'insegnante di sezione, lo fanno”.*

*subito. Il motivo di tale atteggiamento potrebbe essere ricollegabile al tempo che i loro figli e le loro figlie passano con le insegnanti, mentre io li controllo solo la mattina”.*

Dall'osservazione dell'insegnante Xie, si potrebbe dire che per i genitori l'insegnante di sezione è più autorevole rispetto all'insegnante di cura anche se quest'ultima è più professionale nella cura sanitaria dei bambini e delle bambine. La posizione secondaria si vede anche dall'atteggiamento degli esperti durante la sua partecipazione al concorso per diventare insegnante del grado superiore, *“tutti erano stupiti per il fatto che un'insegnante di cura fosse presente per candidarsi a diventare insegnante del grado superiore”*, dice l'insegnante di cura durante l'intervista.

Come la scuola dell'infanzia di Reggio Emilia, anche la scuola dell'infanzia Yiyi possiede la propria cucina in cui 3 cuochi preparano i pasti con i materiali portati ogni mattina presto dal Centro di distribuzione municipale.

Durante le mie osservazioni, mi sono sempre trovata bene con quasi tutto il personale che si è dimostrato molto cordiale, disponibile e aperto. Nel momento del pranzo consumato insieme con alcuni insegnanti, ho potuto constatare un'atmosfera armoniosa e amichevole tra i colleghi, sia insegnanti, sia cuochi, sia collaboratrici.

### **3.2 Una giornata educativa tipo nella sezione 'grandi'**

Dopo avere presentato alcune figure professionali nella scuola dell'infanzia Yiyi che sono assenti nelle scuole dell'infanzia dell'Italia, ora vorrei descrivere una giornata educativa tipo in una delle 4 sezioni 'grandi' della scuola dell'infanzia Yiyi, basandomi sull'osservazione non partecipante, cioè non invasiva in modo da raccogliere i dati naturali sul campo.

Sono stata assegnata alla sezione 'grandi' per svolgere le osservazioni. Prima di iniziare a svolgere le osservazioni, ho preso attentamente visione del quadro dell'orario (*Quadro 1*) per il semestre autunnale e invernale (qui sotto tradotto in italiano) affisso all'entrata della sezione 'grandi', in cui si elencano le attività svolte nella giornata della scuola dell'infanzia. Tale quadro si rivela molto utile per capire la fisionomia di una giornata educativa tipo nella scuola dell'infanzia Yiyi, soprattutto per i non addetti.

<i>Quadro 1 Orario scolastico della sezione grandi nr.3 (autunnale e invernale)</i>	
Orario	Tipi di attività
8:00—8:15	Attività ludica
8:15—9:05	Attività di motricità (con gli attrezzi, ginnastica ecc.)
9:05—9:20	Attività di routine (la pulizia personale, la merenda, il gioco libero )

9:20—9:50	Attività d'apprendimento (quella collettiva e quella per i piccoli gruppi)
9:50—10:40	Attività ludica autonoma dentro la scuola
10:40---11:00	Attività ludica fuori dalla scuola
11:00—12:00	Attività di routine (pulizia personale, pranzo e fare la passeggiata)
12: 00—14: 30	Riposino
14: 30—15:00	Attività di routine (il riordino, la pulizia personale e la merenda pomeridiana)
15:00—15: 40	Attività d'apprendimento nelle “aree tematiche” suddivise per “materie”, lettura
15: 40—16: 00	Attività di motricità (gioco fisico)

Oltre al quadro dell'orario, è appeso anche un altro quadro di distribuzione delle diverse attività svolte in ogni sezione sulla base del giorno della settimana, nella prima parte del quale si trovano i tipi di attività ludica effettuati all'esterno della scuola al mattino, nella seconda parte l'attività ludica all'interno della scuola e nella terza parte l'attività d'apprendimento. Tutte le attività variano dal lunedì al venerdì e nel *Quadro 2* si possono vedere quelle della sezione 'grandi' n.3: rispettivamente, il gioco di ruolo e la costruzione, dato che i bambini e le bambine delle 6 sezioni condividono la stessa sala di costruzione.

<b>Quadro 2 sezione 'grandi' nr.3</b>					
Giorno	lunedì	martedì	mercoledì	Giovedì	venerdì
Attività ludica all'esterno della scuola dell'infanzia (mattina)	Giocare con i giocattoli portati dai bambini e dalle bambine	Piccoli giochi dei vicoli ciechi	Orto	Giocare con i giocattoli portati dai bambini e dalle bambine	Letture
Attività ludica all'interno della scuola dell'infanzia (mattina)	Gioco di ruolo	Il piccolo palcoscenico	Gioco di ruolo	Gioco di ruolo	Costruzione
Attività d'apprendimento (pomeriggio)	Attività personalizzate	Attività personalizzate	Letture	Attività personalizzate	Attività personalizzate

Vari i motivi per cui sono elencate tutte le attività svolte in ogni sezione: uno potrebbe essere legato al fatto che attraverso il quadro, i genitori possono avere idea di quello che fanno i figli a scuola; l'altro è invece legato all'utilizzo dello spazio della scuola. Come rivela la direttrice nell'intervista quando fa il confronto tra la scuola dell'infanzia cinese e quella straniera, essendo una scuola con lunga storia, lo spazio della scuola dell'infanzia è limitato: per esempio, c'è solo un campo sportivo per sei sezioni, perciò ogni sezione deve aspettare il suo turno per potere svolgere l'attività

ginnastica. Nello stesso quadro d'orario, infatti, si trova anche l'organizzazione delle attività svolte dalle altre sezioni, dalla quale si vede che quando le due sezioni 'grandi' fanno l'attività di motricità nel campo sportivo dalle 8:15 alle 9:05, le sezioni 'piccoli' e 'mezzani' svolgono l'attività ludica dentro la scuola. Il limite dello spazio da un lato richiede la collaborazione tra gli insegnanti delle diverse sezioni per poterne usufruire il più possibile; dall'altro lato comporta oggettivamente varie difficoltà da parte degli insegnanti nell'organizzare in modo flessibile le attività didattiche.

Come già detto in precedenza, per analizzare il modello della pedagogia latente nella scuola dell'infanzia, si è scelto di utilizzare la griglia di osservazione non preconstituita, ma disegnata a partire da una prima osservazione condotta trascrivendo col metodo “carta-matita” gli avvenimenti nel corso di una giornata presso la sezione 'grandi' n.3 (n.3 vuol dire la terza sezione 'grandi' delle 4. presenti nella scuola). Come sostiene Anna Bondioli, “lo strumento è al tempo stesso un dispositivo di analisi e una guida per l'occhio” e le dimensioni di analisi previste costituiscono infatti, per gli osservatori, dei fuochi di osservazione, degli aspetti rilevanti da evidenziare e annotare”<sup>171</sup>. Partendo dall'idea, sostenuta dalla stessa autrice, che la giornata scolastica si presenta come un teatro,

*“dove ha luogo su una scena che è recitata da un cast di attori che, nei ruoli specifici, agiscono nella scena, sotto la guida di un regista, si individuano come elementi caratterizzati l'episodio le seguenti dimensioni: lo spazio (la scena) in cui esso ha luogo; i partecipanti (gli attori presenti sulla scena); le attività (le azioni rappresentate dagli attori); i raggruppamenti o modalità sociali di svolgimento dell'attività (i modi con cui gli attori si raggruppano per rappresentare le azioni, per esempio nella tragedia greca: coro, attori); le modalità di gestione, le modalità cioè, più o meno vincolanti, con cui il regista guida la rappresentazione degli attori; la durata (certi episodi sono lunghi, altri brevi); la posizione nella sequenza temporale (un episodio si colloca nel primo o nel secondo tempo, prima o dopo un certo avvenimento)”<sup>172</sup>.*

Se è vero che “analizzare e riflettere sui modelli di pedagogia latente significa ricostruire quell'insieme di assetti organizzativi e metodologici costanti e regolari quali la strutturazione e modalità d'uso degli spazi, la scansione ritmica delle situazioni quotidiane, le forme di gestione del coinvolgimento infantile”<sup>173</sup>, allora il senso di esaminarli in modo critico consiste nel “tentare di svelare e far emergere a un livello di consapevolezza quella didattica che spesso esiste tra gli elementi della struttura organizzativa in qualche misura espliciti, progettati e formalizzati e gli aspetti di un'organizzazione definita in modo più informale, fondata su criteri che rimangono occulti, latenti e non ponderati in relazione alla loro possibile ricaduta educativa.”<sup>174</sup> E ora vediamo come.

---

<sup>171</sup> Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi*, cit., p. 5.

<sup>172</sup> *Ibid.*

<sup>173</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>174</sup> *Ibid.*

### 3.3 L'analisi della giornata educativa tipo

Tra i dati raccolti nelle diverse giornate, ne allego una (**Quadro 3**) che potrebbe rappresentare una qualsiasi giornata educativa tipo della sezione 'grandi' da me osservata: era il martedì 9 dicembre 2014 nella sezione 'grandi' n.3 della scuola dell'infanzia Yiyi.

<b>Quadro 3 sezione 'grandi' n.3 (martedì 9 dicembre 2014)</b>							
episo dio	ora	durata	attività	spazio	partecipanti	raggruppamenti	gestione
1	08:10	14	Attività ludica (pulirsi le mani + accoglienza + controllo sanitario)	Entrata della scuola + Salone della scuola + sezione tavoli	Le due insegnanti + b. + gen.+ l'ins. di cura	Libere aggregazioni	Autonoma con supervisione (giochi e raggruppamen ti scelti dai b)
2	08:24	6	Riordino (scendere al campo sportivo)	Sezione + scala	Le due ins. + b. + la collaboratrice	Attività di gruppo	Gestione diretta
3	08:30	5	Riordino (Preparare i materiali sportivi)	Campo sportivo	Le ins. + le collaboratrici + b. (di due sezioni 'grandi')	Attività di gruppo	Gestione Intermedia (rituale consolidato e interiorizzato dai b.)
4	08:35	5	Attività di motricità (Riscaldamento prima dell'attività )	Campo sportivo	Le ins. +bambini (di due sezioni)	Attività di gruppo	Gestione diretta
5	08:40	20	Attività di motricità (esercizi fisici)	Campo sportivo	Le ins.+ b. (di due sezioni) + l'ins. di cura	Libere aggregazioni	Gestione intermedia (gli adulti garantiscono la sicurezza dei b.)
6	09:00	4	Riordino (Raccogliere i materiali, asciugarsi il viso e il corpo)	Campo sportivo	Le ins. + b. (di due sezioni)	Attività di gruppo	Gestione intermedia (gli adulti garantiscono la sicurezza dei b.)
7	09:04	5	Attività di motricità (Ginnastica e danza con la musica)	Campo sportivo	Le ins.+ b. (di due sezioni)	Attività di gruppo	Gestione diretta
8	09:09	4	Riordino (risalire in sezione)	Campo, scala, sezione	Le due ins. + b.	Attività di gruppo	Gestione diretta
9	09:13	15	Attività di routine (Pulizia personale + merenda)	Corridoio, sezione, bagno	Le due ins. + la collaboratrice + b.	Piccoli gruppi	Gestione intermedia



10	09:28	4	Riordino	Sezione	L'ins. Wu + b.	Attività di gruppo	Gestione intermedia
11	09:32	33	Attività d'apprendimento (lezione collettiva)	Sezione	L'ins. Wu + b.	Attività di gruppo	Gestione diretta
12	10:05	4	Riordino (preparazione dei materiali del gioco sociodrammatico)	Sezione + corridoio	Le due ins.+ b.	Attività di gruppo	Gestione intermedia
13	10:09	26	Attività ludica (gioco sociodrammatico)	Sezione + corridoio	Le due ins. + b.	Piccoli gruppi	Gestione intermedia
14	10:30	5	Riordino (mettere i materiali a posto)	Sezione + corridoio	L'ins. Wu+ b.	Attività di gruppo	Gestione intermedia
15	10:35	5	Conversazione e debriefing	Sezione	L'ins. Wu+ b.	Attività di gruppo	Gestione diretta
16	10:40	14	Attività ludica autonoma (Gioco libero)	Terrazzo	Le due ins. + b.	Libere aggregazioni	Autonoma con supervisione
17	10:54	31	Attività di routine (Pulizia personale Pranzo + gioco libero)	Corridoio + bagno + Sezione	L'ins Wu + una collaboratrice + b.	Piccoli gruppi + libere aggregazioni	Gestione intermedia + autonoma
18	11:25	5	Riordino	Sezione	L'ins. Shen + b.+ la collaboratrice	Attività di gruppo	Gestione intermedia
19	11:30	18	Attività di routine (Fare passeggiata)	Campo sportivo	L'ins Shen + b	Attività di gruppo	Gestione diretta
20	11:48	162	Attività di Routine (pulizia personale + riposino)	Dormitorio + sezione + bagno	L'ins. Shen + b.	Attività per piccoli gruppi +libere aggregazioni	Gestione intermedia
21	14:30	35	Attività di routine (Riordino + pulizia personale + merenda)	Dormitorio + bagno + sezione	Le due ins + la collaboratrice + b	Attività individuale + piccoli gruppi	Gestione intermedia
22	15:05	8	Riordino (Preparazione dei materiali)	Sezione	Le due ins. + b.	Attività di gruppo	Gestione intermedia (rituale consolidato e interiorizzato dai b)
23	15:13	27	Attività d'apprendimento (nelle aree tematiche suddivise per materie)	Sezione	Le due ins. + b.	Attività per piccoli gruppi	Gestione intermedia
24	15:40	5	Riordino (mettere a posto i materiali)	Sezione	Le due ins. + bambini	Attività di gruppo	Gestione intermedia

25	15:45	15	Conversazione e debriefing	Sezione	L'ins. Shen + b.	Attività di gruppo	Diretta
26	16:00	-	Tornare a casa	Sezione	Le due ins.+ la collaboratrice + b. + gen.	Attività individuale	Diretta

Il **Quadro 3** mostra in modo riassuntivo il susseguirsi degli episodi della giornata educativa della sezione 'grandi' n.3 della scuola dell'infanzia Yiyi con un inizio alle 8.10 e un termine alle 16 (complessivamente 470 minuti). Come propone lo strumento dall'autrice Anna Bondioli, “è possibile leggere il quadro sia in senso orizzontale che in senso verticale, la lettura orizzontale mostra in ogni riga gli aspetti caratteristici di ciascun episodio: durata, attività, spazio [...]”<sup>175</sup>, Rispetto a una scuola dell'infanzia italiana, il primo episodio alla scuola materna Yiyi, della durata di 14 minuti appare, sulla base delle “marche” descritte, molto diverso: in particolare quella del controllo sanitario dell'insegnante di cura. Al posto dell'accoglienza ai genitori, ai bambini e alle bambine da parte dell'insegnante di ogni sezione, questi ultimi sono “accolti”, anziché dall'insegnante di sezione, dall'insegnante di cura attraverso un contatto fisico veloce e un controllo medico per sapere se i bambini e le bambine stanno bene fisicamente. Nel salone si verifica una situazione fluttuante, con l'arrivo continuo dei bambini e delle bambine accompagnati dai loro genitori o dai loro nonni. L'instabilità appare però contenuta perché è la solita insegnante di cura a effettuare il controllo sanitario a tutti i bambini e tutte le bambine, i quali aspettano in fila insieme con i loro accompagnatori. Dopo tale controllo, i bambini e le bambine 'mezzani' e 'grandi' salgono da soli nelle loro sezioni dove li aspetta uno dei loro insegnanti. Dato che è il momento del gioco libero (attività ludica), i bambini e le bambine svolgono le attività che preferiscono scegliendo liberamente (gestione autonoma) le modalità con cui raggrupparsi (libere aggregazioni) e non esiste un centro direzionale da parte dell'insegnante, la quale prepara di solito i materiali didattici nella sezione gettando solo uno sguardo su quello che fanno i bambini e le bambine. Il protocollo di osservazione relativa all'episodio sopra descritto (episodio 1) si presenta con le seguenti frasi nel testo originale, qui tradotto in italiano:

“Sono le 8.10. I bambini e le bambine di sezione grandi nr.3, appena entrati in scuola, si lavano le mani e si asciugano con gli asciugamani distribuiti dal genitore volontario. Dopo di che vanno nel salone dell'edificio scolastico per farsi controllare dall'insegnante di cura. Alla fine salutano i genitori e salgono al secondo piano dove c'è la loro sezione. Le due insegnanti li accolgono cordialmente e l'insegnante Wu prepara i materiali per l'attività d'apprendimento del mattino. Una bambina disegna, l'altra chiacchiera con i suoi compagni, due bambini giocano a scacchi. Altre due bambine osservano il lavoro che sta facendo l'insegnante Wu. I bambini cambiano frequentemente attività.”

<sup>175</sup> *Ivi*, p. 10.

Seguendo il metodo dello strumento di osservazione di cui stiamo parlando, “il passaggio da un episodio a un altro dipende dal fatto che almeno una delle dimensioni considerate cambi, introducendo così un elemento di discontinuità nel fluire temporale”<sup>176</sup>. In questo caso, si presenta fortemente discontinuo rispetto all'episodio precedente. Il secondo episodio del **Quadro 3** che inizia alle 8.24, mostra una scena tutta diversa, nella quale quasi tutte le dimensioni variano rispetto alla precedente: guidati dalle due insegnanti di sezione e la collaboratrice, tutti i bambini e tutte le bambine mettono a posto i materiali e fanno la fila per scendere al campo sportivo che si trova al piano terra. Cinque sono le “marche” che cambiano: cambia l'attività (anziché giocare liberamente, ora i bambini e le bambine riordinano i materiali, fanno la fila e scendono al campo sportivo), cambia lo spazio (ora escono dalla sezione e prendono la scala), cambiano i partecipanti (insieme con i bambini e le bambine scendono le due insegnanti di sezione e la collaboratrice), cambia la modalità di raggruppamento: si passa dall'attività di libere aggregazioni all'attività di gruppo, alla fine cambia la gestione che da autonoma diventa diretta.

Continuando la lettura “in verticale”, l'episodio 3 assume il carattere di “intersezione”, di apertura poiché i bambini e le bambine di sezione 'grandi' n.3 incontrano i compagni e gli insegnanti della sezione 'grandi' n.4 meno conosciuti rispetto ai compagni; inoltre gli insegnanti anziché preparare da soli i materiali sportivi coinvolgono tutta la sezione. Non per questo però dirigono personalmente l'attività, poiché è un rituale consolidato e interiorizzato dai bambini che agiscono secondo un copione a loro ormai noto.

“I bambini e le bambine si impegnano a preparare i materiali sportivi. C'è chi prende il mezzo cerchi di plastica insieme con il suo compagno; c'è chi tira fuori dalla cassetta un tappeto con l'aiuto della sua compagna; c'è chi spinge la ruota di gomma da solo e la mette a terra dietro la precedente, mantenendo una certa distanza tra di loro; c'è anche chi è seduto sulla panchetta per riposarsi.”

Oltre a preparare insieme con i bambini e le bambine gli attrezzi sportivi, le insegnanti sorvegliano la loro esecuzione assicurando che non si facciano male durante lo spostamento dei materiali.

Come sostiene l'autrice dello stesso strumento di osservazione, “proseguendo la lettura 'in verticale' possiamo vedere gli aspetti di continuità/discontinuità relativa a ciascuna dimensione”<sup>177</sup>. Nei primi 3 episodi, come si vede dal **Quadro 3**, non c'è quasi niente di invariato, si nota la massima discontinuità. Nei successivi 5 episodi della mattinata, cioè dall'episodio 3 all'episodio 7, l'elemento di maggiore rilievo è costituito dalla continuità dello spazio e dai partecipanti, con l'eccezione dell'episodio 5 in cui è l'insegnante di cura a fare la sorveglianza. E' alle 8.30 che i bambini di due sezioni 'grandi' iniziano a svolgere insieme l'attività di motricità nel campo sportivo e finiscono alle

---

<sup>176</sup> *Ibid.*

<sup>177</sup> *Ivi.* p. 11.

9.09. Dopo la merenda di mattina si osserva una notevole stabilità degli attori dall'episodio 10 all'episodio 15, poiché è il momento di svolgere l'attività d'apprendimento collettiva nella sezione e l'attività ludica per piccoli gruppi (il gioco sociodrammatico) sia nella sezione sia nel corridoio, con l'eccezione dell'episodio 13 e 14 in cui si è unita l'altra insegnante della sezione. I bambini e le bambine, in questo periodo di tempo (quasi 80 minuti) si sono raggruppati principalmente in gruppo e in piccoli gruppi, mentre le attività in cui sono coinvolti sono molteplici: poliattività (gioco libero), attività d'apprendimento (lezione collettiva), attività ludica, conversazione (debriefing), riordino (preparazione dei materiali). Mutevoli appaiono anche le modalità di gestione: quella diretta, intermedia e autonoma. Dopo circa un quarto d'ora di gioco libero, alle 10.54 si iniziano le attività di routine (pulizia personale, pranzo, fare la passeggiata, riposino e merenda) e si finiscono alle 15.04, dall'episodio 17 all'episodio 21. Per quanto riguarda gli scenari, i bambini e le bambine, in questo ultimo periodo di tempo (circa 4 ore), attraversano quasi tutti gli spazi principali in cui ha luogo la vicenda della giornata esaminata: campo sportivo, aula di sezione, bagno, dormitorio e corridoio. Nell'ultima ora di scuola, si nota la massima stabilità dello spazio, vale a dire le attività degli ultimi 5 episodi, (22-26) si svolgono tutte nell'aula di sezione. E anche qua la modalità di svolgimento delle attività è multipla.

Le analisi fin qua dimostrano una notevole variabilità delle “marche” relative alle attività, alle modalità di gestione e di svolgimento delle attività, mentre appaiono relativamente invariate le marche che riguardano i partecipanti e gli spazi.

Oltre ad effettuare la lettura “in verticale”, possiamo anche fare l'analisi “in orizzontale” mettendo in confronto i diversi episodi “tra loro” e individuando eventuali ricorrenze. Non sarà difficile notare l'analogia di fisionomia dei diversi episodi, per esempio, gli episodi 12 e 22, 13 e 23, 14 e 24, alla fine 15 e 25. Se si prendono gli episodi 12, 13, 14 e 15 come un'unità e quelli 22, 23,24 e 25 come l'altra, si vede che c'è una ricorrenza tra loro: dal riordino (preparazione dei materiali dell'attività), allo svolgimento dell'attività (anche se cambia la tipologia dell'attività), al riordino (mettere a posto i materiali), alla conversazione e il debriefing della fine. Tale ricorrenza dell'attività fa pensare che si tratti di una specifica metodologia di svolgimento di questo tipo di attività didattica. Altre configurazioni si ripetono, pur non riguardando tutte le dimensioni che caratterizzano l'episodio. Per esempio, l'episodio 9 e 21 (nel momento di pulizia personale e merenda) , appaiono caratterizzati dallo svolgimento di attività in piccoli gruppi con le due insegnanti e la collaboratrice, che non dirigono personalmente. Poi ci sono parecchie attività che si svolgono “in gruppo” e sono condotte direttamente da una delle due insegnanti o da tutte e due le insegnanti, ma lo scenario in cui hanno luogo varia. Per esempio, fanno in gruppo la ginnastica, c'è una “lezione” collettiva che dura circa mezz'ora e dopo l'attività ludica e quella d'apprendimento ci sono la conversazione e il debriefing svolti in gruppo.

Ci rifacciamo ancora alle parole della stessa Anna Bondioli:

“Mentre la lettura del quadro 'in verticale' consente di evidenziare gli elementi di continuità/discontinuità tra marche e tra episodi, la lettura in orizzontale permette di cogliere la fisionomia di ciascun episodio e di individuare, incrociando la lettura orizzontale con quella verticale, fisionomie ricorrenti (ripetersi di determinate configurazioni nel corso della giornata).”<sup>178</sup>

Dopo avere eseguito analisi sia “in verticale” sia “in orizzontale”, come ha appunto proposto Anna Bondioli per l'esame della giornata educativa, mi sembra molto interessante e significativo condurre anche delle indagini riguardanti la durata dei diversi episodi sulla base dei dati presentati nel **Quadro 3**. Difatti, la stessa autrice scrive: “E' possibile calcolare la quantità di tempo passata dai bambini nei diversi spazi, facendo tipi diversi di attività, ed anche la quantità di tempo relativa ai diversi tipi di gestione e di modalità sociale di svolgimento.”<sup>179</sup> Ora vediamo come l'organizzazione del tempo educativo in una giornata della scuola dell'infanzia possa anche rispecchiare certi aspetti assunti nel modello della pedagogia latente che stiamo tentando di rendere più esplicito.

### 3.4 L'organizzazione del tempo educativo

Secondo Anna Bondioli, “la percentuale di tempo dedicata nella giornata a questi diversi tipi di attività ci dice qualcosa circa il pattern educativo della scuola in esame”<sup>180</sup>. Inoltre, scrive anche Antonio Gariboldi:

“La scansione dei tempi della giornata scolastica rappresenta un elemento dell'organizzazione che caratterizza fortemente l'esperienza educativa del bambino a scuola, producendo ricadute formative sul suo modo di intendere il tempo e sullo sviluppo della comprensione della durata, simultaneità e successione degli eventi.”<sup>181</sup>

Ma non solo: specifica lo stesso autore che l'organizzazione del tempo scolastico può anche essere un analizzatore efficace dell'ideologia educativa che caratterizza un determinato contesto pedagogico”<sup>182</sup>. Difatti, non è casuale che le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense* del 2001 specifichino:

---

<sup>178</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>179</sup> *Ibid.*

<sup>180</sup> *Ivi*, pp. 12-13.

<sup>181</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 113.

<sup>182</sup> *Ivi*, p. 114.

“Ogni giorno devono essere garantite due ore in cui si svolgono attività all'esterno della scuola, tra cui un'ora dedicata all'attività di motricità. Si garantisce tempo sufficiente allo svolgimento dell'attività di routine e di quella ludica. [Tuttavia] con l'aumento dell'età, si cala gradualmente il tempo destinato all'attività di routine e a quella ludica e si aumenta quello da utilizzare nell'attività d'apprendimento e in quella di motricità. Bisogna controllare il tempo per la lezione collettiva: nella sezione grandi, la quantità del tempo non deve superare un'ora e più bassa è l'età, meno tempo si dedica all'attività d'apprendimento in gruppo”.

Le dichiarazioni appena trascritte delle *Indicazioni* da parte della Commissione dell'educazione del municipio di Shanghai ci potrebbero fornire alcune informazioni riferite alla modalità di educare i bambini e le bambine nella scuola dell'infanzia che in alcuni punti rispecchiano le idee del bambino, quali l'importanza attribuita all'educazione fisica con la sottolineatura delle attività svolte fuori dalla scuola, soprattutto quella di motricità, l'attenzione posta sulla distribuzione del tempo nelle diverse attività a seconda della fascia d'età dei bambini e delle bambine e il controllo consapevole del tempo dedicato all'attività d'apprendimento svolta in gruppo, dato che nella tradizione pedagogica cinese si ha una predilezione per l'apprendimento collettivo. Se da un lato le dichiarazioni potrebbero fungere da criterio con funzione di guida nell'azione educativa, dall'altro potrebbero creare invece un limite nelle pratiche educative effettuate da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia. Difatti, le due insegnanti della sezione 'grandi' n.3 della scuola dell'infanzia Yiyi mi hanno confidato più volte di avvertire una contraddizione tra il rispetto del tempo di organizzazione dell'attività d'apprendimento in gruppo e l'adesione agli interessi dei bambini e delle bambine presenti in tale attività. Capita spesso che scelgano di rispettare il tempo, lasciandosi sfuggire l'occasione di sviluppare gli interessi degli alunni, per non essere criticate dalla direttrice quando quest'ultima effettua il lavoro di controllo sulla puntualità del tempo di svolgimento delle diverse attività quotidiane. Se si calcola la quantità del tempo utilizzato per l'attività d'apprendimento condotta in gruppo sulla base dei dati presentati nel **Quadro 3**, risulta che la durata del tempo rispetta quello richiesto nelle *Indicazioni*, cioè 56', non superando così l'ora.

Rispettare la scansione del tempo di ogni attività elencata nel **Quadro 1** crea apparentemente la difficoltà di conciliare il tempo scolastico e quello necessario per seguire gli interessi degli bambini e delle bambine, ma in fondo implica una mancanza di flessibilità nell'organizzazione della giornata educativa. Secondo il professor Antonio Gariboldi, “l'organizzazione della giornata educativa nella scuola dell'infanzia può essere criticamente esaminata e analizzata in funzione della rispondenza ad alcuni criteri pedagogici”<sup>183</sup>, tra cui la flessibilità, “ossia il grado di adattabilità della giornata ai ritmi ed ai tempi individuali infantili”<sup>184</sup>, poiché come sostiene Gabriella Nigito,

---

<sup>183</sup> *Ivi*, p. 116.

<sup>184</sup> *Ibid.*

“la scuola dell'infanzia, come altri spazi sociali che i più piccini attraversano, costituisce un'importante contesto di apprendimento e socializzazione nel passaggio da un senso del “tempo proprio” dettato dal proprio “orologio interno” e dai propri vissuti affettivi, ad un senso del “tempo condiviso”, costruito e fatto proprio dall'individuo innanzitutto a partire dalle cure e dalle richieste materne, quindi sviluppato in una dimensione sociale”<sup>185</sup>.

La stessa autrice più oltre scrive:

“Lo sviluppo del senso del tempo può essere facilitato [...] dalla possibilità per il bambino di accedere quotidianamente ad una scansione temporale degli eventi della giornata ordinata, prevedibile familiare, ma non così routinaria e uniforme da non offrire comunque esperienze varie, nuove e stimolanti o così rigida e indifferente agli imprevedibili ritmi individuali da risultare estraniante, svuotata di senso o fonte di disagio o così frammentata e affrettata da non rispettare l'esigenza infantile di adattamenti graduali alle diverse situazioni o così omologante da non tenere conto delle differenze individuali legate alla capacità di attendere, di posticipare la gratificazione e di mantenere il pieno controllo sulle proprie funzioni coscienti, che sono così diverse da bambino a bambino e così mutevoli di giorno in giorno”<sup>186</sup>.

Per ragioni amministrative, nella pratica educativa, le due insegnanti della sezione 'grandi' n.3 sono costrette ad adeguarsi al programma già predefinito senza potere tener conto delle esigenze delle bambine e dei bambini. La rigidità e la mancanza di riflessività da parte degli operatori nell'organizzazione pedagogica del tempo alla scuola dell'infanzia rispecchiano un'assenza di progettazione didattica nel lavoro quotidiano, la realizzazione della quale richiede molti elementi indispensabili, tra cui, a mio pare importantissima, la libertà dell'insegnante di progettare il curriculum, cosa che di solito è invece trascurata nella scuola dell'infanzia. Se la programmazione, secondo alcuni, pare offrire quella “scientificità” e quel “controllo” ritenuti necessari come garanzia di “qualità”, è anche vero che, come sostiene il professor Giovan Francesco Lanzara quando tratta il tema di progettazione nell'ambito delle scienze politiche,

“le teorie tradizionali si preoccupano essenzialmente di dare prescrizioni, istruzioni per conseguire un risultato, di mettere a punto delle metodiche procedurali che guidino rigorosamente l'attività progettuale, senza però dedicare molta attenzione alla concreta fenomenologia dei processi progettuali così come è dato osservarli in situazioni empiriche”<sup>187</sup>.

Nella concreta fenomenologia educativa sono insiti gli aspetti di provvisorietà, di incertezza e di

---

<sup>185</sup> Gabriella Nigito, *Per una pedagogia della temporalità*, in Anna Bondioli, Gabriella Nigito (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti : un dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI)*, Azzano San Paolo, Junior, 2008, p. 70.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>187</sup> Giovan Francesco Lanzara, *La progettazione come indagine: modelli cognitivi e strategie d'azione*, in “Rassegna italiana di sociologia”, luglio-settembre, n.3, 1985, p. 336.

insicurezza che vengono o trascurati oppure visti come dati non positivi. Se nella programmazione, tutti i passi per raggiungere gli obiettivi sono prescritti e predefiniti e i risultati sono previsti come quelli e non altri, nella progettazione, come sostengono Walter Fornasa, Viviana Tanzi e Alessandra Vanni,

“coagiscono però livelli di tipo cognitivo, di azione strategica, di comunicazione, di socializzazione e di investimento affettivo che la rendono (pur non dovendo essa rinunciare ad approcci analitici e/o programmatori della realtà) ‘...una attività di produzione di mondi possibili, di invenzione e di realizzazione di artefatti materiali e simbolici’.”<sup>188</sup>

Quindi la progettazione, secondo il professor Lanzara: “viene presentata come un'attività esplorativa e costruttiva volta alla ricerca e alla definizione di problemi, come un'indagine cognitiva che può essere condotta individualmente o collettivamente.” Come si è già detto nel primo capitolo, si è diffusa nella scuola dell'infanzia cinese a partire dagli anni '80 la messa in pratica del metodo di ricerca-azione che richiede una figura professionale diversa da quella tradizionale caratterizzata dalla passività e irriflessività, la quale lavora per la scuola che, come rivela anche Heinz Von Foerster (scienziato austriaco che ha combinato fisica e filosofia) “tende a trasformare in base ai modelli di programmazione educativa di tipo lineare '*goal directed*', cioè orientati all'obiettivo, i propri scolari da macchine non banali [...] in macchine banali [...]”<sup>189</sup>. In tale prospettiva educativa, il raggiungimento dell'obiettivo occupa il primo piano nelle azioni educative mentre i volti vivaci, le emozioni provate e gli interessi originati dai bambini e dalle bambine nelle attività didattiche e nei giochi sono messi invece nel piano secondario. Programmazione e scuola dell'infanzia, un “binomio fantastico” - definizione data da Carla Rinaldi al concetto di Programmazione e nido - che susciterebbe diversi scalpori e diversi entusiasmi, come scrive la stessa autrice, “scalpore soprattutto tra i sostenitori della naturalità dei processi educativi, che vedevano questo concetto di programmazione immesso alla [scuola dell'infanzia] come la forzatura dell'essere, della natura stessa di bambino; entusiasmi in coloro che vedevano dignità, identità della [scuola dell'infanzia] affidati al curriculum, al programma e alla programmazione”<sup>190</sup>.

Il metodo di ricerca-azione, nel quale l'insegnante diventa il ricercatore attivo, non più esecutore che solamente assoggettato, richiede, in un modo naturale e ragionevole, una certa libertà e autonomia attribuite all'insegnante per potere progettare le attività educative per conto suo. Tuttavia quello che si rileva dalle osservazioni afferma che la libertà di insegnamento e apprendimento è limitata nella scuola dell'infanzia tradizionale per ragioni amministrative. Fin qui è evidente che la

<sup>188</sup> Walter Fornasa, Viviana Tanzi e Alessandra Vanni, *Progettazione “versus” progettazione*, in “Bambini”, marzo, 1989, p. 18.

<sup>189</sup> Heinz Von Foerster cit. in *ibid.*

<sup>190</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 65.



libertà e l'autonomia nel disegnare il curricolo da parte dell'insegnante della scuola dell'infanzia sono elementi fondamentali per poter realizzare un metodo curricolare di progettazione, ma l'autentica libertà e autonomia non sono mai innate, perciò ora proviamo a vedere come si potrebbero ottenere.

A questo proposito mi pare necessario proporre una ricerca molto significativa che sta effettuando l'Ufficio di ricerca per l'educazione prescolare di Shanghai, il cui tema si concentra sulla “forza della leadership nel curricolo” da parte dell'insegnante e del direttore della scuola dell'infanzia. Allora cosa si intende con l'espressione “forza di leadership” nel curricolo? Come rivela nell'intervista Aihua Hua, professoressa del dipartimento di Scienze dell'educazione all'Università Normale della Cina Orientale di Shanghai:

*“La forza della leadership nel curricolo consiste nel fatto che l'insegnante dovrebbe avere una propria conoscenza del curricolo scolastico e poi seguirlo con molta calma sulla base dei propri pensieri, così l'insegnante potrebbe avere l'autorità di guidare le attività curricolari. Al contrario se l'insegnante segue passivamente solo i dettami dei suoi superiori, non è possibile formare tale forza della leadership. Per acquisirla, l'insegnante dovrebbe fare le cose significative e valorizzate da sé stesso; inoltre dovrebbe sempre riflettere su quello che fa, provare a fare cose nuove, sperimentare quando si verificano problemi e alla fine prendersi la libertà di avventurarsi senza avere paura di assumersi responsabilità. Facendo così, la forza della leadership nel curricolo diventa gradualmente più forte. La stessa cosa vale anche per il direttore della scuola. Tuttavia se sia l'insegnante sia il direttore si preoccupano di parlare con i loro superiori e di essere valutati negativamente da questi ultimi, non sarà mai possibile formare tale autorità della leadership sul curricolo. Quindi a mio parere, tutto ciò dipende dal fatto che l'insegnante scelga o meno di avere fiducia nei bambini e nelle bambine e che il direttore si fidi dell'insegnante e si assuma le proprie responsabilità. Quando il direttore ama la stabilità e non il cambiamento, chiede all'insegnante di stare alle sue calcagna in modo rassegnato; in questo caso, quest'ultimo diventa solamente un esecutore fedele degli ordini dati dai suoi superiori”<sup>191</sup>.*

Il discorso fatto dalla professoressa Hua ci potrebbe far riflettere almeno su questi aspetti importanti, quali l'immagine che del bambino ha l'insegnante della scuola dell'infanzia (se quest'ultimo ha fiducia del primo o no), il rapporto tra l'insegnante e il direttore, nonché l'influenza del ruolo del direttore sulla qualità educativa della scuola dell'infanzia. Innanzitutto, se l'insegnante non crede alla competenza che possiede il bambino e anziché considerarlo come competente, forte, ricco e potenziale fin dalla nascita, desideroso di conoscere e di scambi costruttivi, attivo co-costruttore della conoscenza e, come sostiene Carla Rinaldi, “un portatore e costruttore di diritti, che chiede con forza di essere rispettato e valorizzato nella propria identità, unicità e differenza”<sup>192</sup>,

---

<sup>191</sup> Aihua Hua, Qin Yuan, intervista telefonica, 11 gennaio 2016.

<sup>192</sup> Carla Rinaldi, *La costruzione del progetto educativo*, in Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2004, p. 121.

lo vede come un piccolo essere passivo che riceve e un portatore dei limiti che ha bisogno di essere educato per poterli superare, allora l'insegnante non si fida dei bambini e delle bambine. E in tale prospettiva, la figura dell'insegnante occupa la posizione centrale di insegnamento e apprendimento, mentre quella del bambino si ritira a posizione secondaria.

Per quanto riguarda il rapporto tra l'insegnante e il direttore della scuola dell'infanzia, si avvicina più a quello gerarchico che a quello paritario, simile a quello tra l'insegnante e il bambino; per di più il direttore possiede un potere sul piano amministrativo che potrebbe esercitare un'influenza evidente sull'organizzazione della giornata educativa della scuola dell'infanzia, dato che è responsabile della gestione della scuola. Contrariamente al modello di lavoro esistente nella scuola dell'infanzia in Cina, dove ci sono sempre le figure di direttore, vice-direttore, capo-insegnante di diversi gradi, Bruno Ciari, negli anni '60, richiedeva un modello chiamato «comunità degli educatori» con caratteristiche di “assoluta parità, assenza di ruoli privilegiati o subalterni, rispetto e aiuto reciproco, collegialità delle decisioni e delle programmazioni”<sup>193</sup> tra il gruppo di adulti che comprende anche le famiglie. Nelle assemblee e riunioni organizzate all'interno della scuola dell'infanzia di Yiyi, non mancano certe caratteristiche di questo tipo, quali la discussione collettiva e il confronto, tuttavia, dato il sistema gerarchico, tale modello di lavoro non agevola e favorisce una partecipazione attiva che coinvolga tutti gli insegnanti. Infatti durante le mie osservazioni, ho potuto notare che le insegnanti non nominate capo-insegnante erano molto meno motivate nella partecipazione alla discussione dei progetti e della programmazione, nonostante alcuni di loro avessero esperienze lavorative più ricche rispetto ai nuovi docenti. Così sembra che sia solo il capo-insegnante ad assumersi le responsabilità mentre gli altri insegnanti si sentono meno responsabilizzati.

Abbiamo detto che la direttrice della scuola dell'infanzia di Yiyi controllava ogni tanto se l'insegnante seguiva o meno l'orario scolastico, mentre nella scuola dell'infanzia Yilin che è privata, la direttrice Xu sostiene che deve essere l'insegnante a decidere cosa fare per i bambini e le bambine della sua sezione, anche se sul piano amministrativo bisogna rispettare l'orario scolastico regolato dall'Ufficio d'Istruzione di Shanghai. In tale prospettiva, l'insegnante della scuola Yilin gode di maggiore libertà nell'organizzazione del tempo educativo e delle attività didattiche. Come rileva Zhong, una delle insegnanti della scuola Yilin,

*“Rispetto a un insegnante della scuola pubblica, sono più felice, perché la direttrice chiede a noi di decidere cosa fare e come organizzare le attività della nostra sezione anche se bisogna rispettare l'orario scolastico chiesto dall'Ufficio d'Istruzione di Shanghai. Decidiamo noi nel senso che anche se abbiamo già predefinito un tema da sviluppare nell'attività didattica collettiva, possiamo cambiarlo seguendo gli interessi dei bambini e delle bambine. In questo caso ci chiedono la capacità e la responsabilità da parte nostra di organizzare al momento le attività sulla base*

---

<sup>193</sup> Bruno Ciari, *Il seminario didattico*, cit., p.173.

*degli interessi dei bambini e delle bambine, capacità che non tutti possiedono, però se facciamo sempre delle cose predefinite, non cresciamo mai*<sup>194</sup>.

Giustamente, per poter crescere, ci vuole la libertà; quando uno gode di una autentica libertà si assume anche la sua responsabilità.

Chiudendo la parentesi sul modello lavorativo che coinvolge gli insegnanti e la direttrice, riprendiamo l'argomento sulla modalità di costruire il curriculum. Se prendiamo le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense* del 2001, nella descrizione della struttura del curriculum troviamo i contenuti che specificano le due modalità di formazione del curriculum della scuola dell'infanzia: la prima è predefinita, ovvero la programmazione, l'altra è il curriculum emergente, ispirato all'approccio di Reggio Emilia. Nelle *Indicazioni* così si specifica per quanto riguarda il curriculum emergente e il suo rapporto con quello predefinito,

“Il curriculum emergente è l'attività creata in modo autonomo dai bambini e dalle bambine quando interagiscono con l'ambiente e con gli altri a seconda dei propri interessi, esperienze e bisogni; [...] inoltre indica anche l'intervento immediato dell'insegnante sulle attività significative, osservate e scoperte durante i giochi e altre attività svolte dai bambini e dalle bambine, oppure l'ampliamento e lo sviluppo ulteriore di tale attività. Sono due modalità complementari. L'insegnante dovrebbe dare il giusto peso al loro rapporto in modo che tutte le attività diventino veramente il processo di co-costruzione, di comunicazione e interattivo tra l'insegnante e l'alunno”.

Tali descrizioni nelle *Indicazioni* ci rivelano un gap tra il piano teorico e il piano pratico, poiché il curriculum predefinito occupa una posizione più importante nell'organizzazione delle azioni educative pratiche rispetto a quello emergente.

Riprendendo i dati presentati nel **Quadro 3**, se si calcola la percentuale del tempo dedicato nella giornata ai diversi tipi di attività, si nota che le attività di routine fanno la parte del leone (circa 50%), seguite da quelle propriamente d'apprendimento (17,6%) e ludiche (circa 12,3%), mentre le ultime due riguardano quelle di riordino (circa 10,4%) e quelle di motricità svolta fuori dalla scuola (circa 9,4%). Come scrive Antonio Gariboldi:

“Se un modello educativo può essere inteso anche nei termini di una sequenza ordinata e riproducibile di eventi educativi che conferisce agli eventi stessi un ulteriore significato oltre a quello definito dalla loro specifica struttura, allora analizzare la sintassi vuol dire anche ricostruire una componente significativa della fisionomia pedagogica di una scuola.”<sup>195</sup>

Tuttavia, non tutte le sequenze ordinate sono programmate in modo consapevole. Se il tempo

---

<sup>194</sup> Zhong, Qin Yuan, intervista diretta, 22 gennaio 2015.

<sup>195</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 114.

dedicato all'attività d'apprendimento in gruppo e di motricità è stato stabilito e progettato da parte dell'insegnante, quello utilizzato per l'attività di riordino, cioè la transizione, sfugge maggiormente all'attività deliberata di programmazione e non è oggetto di scelta intenzionale. Ma che ruolo ha l'attività di riordino? È importante il momento di transizione da un'attività all'altra? La risposta sarà positiva, poiché le transizioni rappresentano, come sostiene Antonio Gariboldi, “un elemento dell'organizzazione del tempo che può avere ricadute formative sulle modalità con cui i bambini si orientano nell'avvicinarsi delle proposte educative, ostacolando o agevolando la costruzione di nessi di significato tra le varie situazioni e l'appropriarsi dell'esperienza quotidiana”<sup>196</sup>. Difatti, dopo avere guardato il documentario che narra una giornata educativa della scuola dell'infanzia Yiyi, Luisa Verati, insegnante in pensione della scuola Don Milani di Bologna, osserva: “*i bimbi sanno prevedere le cose, perché oltre a esserci lo stile identico, c'è una ritualità per cui i bambini riescono a prevedere quello che viene dopo, e quindi, forse, riescono anche ad anticipare i tempi*”<sup>197</sup>. Il fatto che tramite alcuni aspetti della ritualità, cioè il tempo attribuito alla transizione tra l'attività precedente e quella successiva, i bambini riescono a prevedere, anzi anticipare i tempi, è importante, perché, continua la stessa Luisa Verati, “*i bambini riescono anche a stare calmi perché sanno che poi arriva. Quando c'è chiarezza, anche noi siamo molto più calmi*”.

Tuttavia, se si analizza la modalità di gestione delle transizioni, si nota che è un momento condiviso da tutti bambini e tutte le bambine, poiché la modalità di raggruppamento è di gruppo, per cui, Aihua Hua rivela un altro aspetto che è implicito osservando l'alta percentuale del tempo dedicato al momento di transizione, cioè la libertà limitata da parte dei bambini e delle bambine:

*“Il tempo d'attesa da parte dei bambini e delle bambine è troppo. Ci sono tanti momenti di transizione da una attività all'altra; in realtà ciò rispecchia la libertà limitata. Non sono così liberi, vale a dire che i bambini e le bambine possono stare solo in quello spazio per fare delle chiacchiere o dei giochi con le mani oppure giocare con i propri giocattoli [aspettando che i compagni siano pronti], poiché prima di iniziare a svolgere le attività collettive, l'insegnante ha bisogno che tutti i bambini e tutte le bambine siano pronti”.*

L'osservazione della professoressa trova comunque prova nel **Quadro 3**. Come già precisato precedentemente, la percentuale del tempo dedicato al momento di transizione è più alta di quella attribuita al tempo per l'attività di motricità: 10,4% versus 9,4%. Inoltre, dall'osservazione della stessa professoressa, si nota che il problema non è tanto quello della durata dell'attività di transizione, quanto il senso attribuito a tale momento. Come sostiene Antonio Gariboldi: “Le modalità di gestione delle transizioni sono intese alla maniera di microattività in cui si deve esplicitare il senso, preannunciandolo e condividendolo o ricostruendolo e rielaborandolo, delle

---

<sup>196</sup> *Ivi*, p. 130.

<sup>197</sup> Focus Group delle insegnanti della scuola dell'infanzia Don Milani, Qin Yuan, intervista diretta, 26 gennaio, 2016.

diverse attività che scandiscono la giornata educativa”<sup>198</sup>.

Per cambiare la situazione descritta più sopra, la professoressa Hua ci rivela che ora in alcune scuole dell'infanzia ci sono alcuni cambiamenti. Per esempio, fare merenda non è più un'attività svolta in gruppo ma in piccoli gruppi, vale a dire non tutti i bambini e le bambine la fanno nello stesso momento. Basta attaccare un cartellino quando uno ha finito di mangiare, fatto in questo modo, il tempo d'attesa si diminuisce.

Riprendendo l'argomento della durata del tempo, si nota che non è detto che tutti i criteri delle *Indicazioni* vengano rispettati e possano essere realizzati nelle pratiche educative da parte dell'insegnante. Se riprendiamo le analisi dei dati mostrati nel **Quadro 3** e li confrontiamo con quelli dichiarati nelle *Indicazioni*, si nota che il tempo dedicato alle attività svolte fuori dalla scuola (nel campo sportivo e nel balcone) nella sezione 'grandi' n. 3 equivale a 80', assai meno di due ore. Tra i tanti motivi per cui non si dedica un tempo sufficiente all'attività svolta all'esterno della scuola, uno potrebbe essere legato alla disposizione dello spazio della scuola dell'infanzia Yiyi. Come già anticipato dalla direttrice della scuola dell'infanzia Yiyi, essendo una scuola dell'infanzia degli anni '70 del secolo scorso, la disposizione dello spazio esterno è molto limitata così che le 6 sezioni devono fare i turni per utilizzarlo, poiché si permette solo a due sezioni di usufruirne nello stesso momento. L'altro motivo, non così evidente, ma molto rilevante, potrebbe avere a che fare con la conformazione geografica del contesto. L'uscita dalla scuola viene organizzata in più riprese nelle scuole dell'infanzia in Italia: per esempio si porta un gruppetto di bambini al giardino pubblico non lontano dalla scuola per osservare gli orti e gli alberi da frutto (esperienza della scuola dell'infanzia Tobagi di Bologna ), oppure si va con 6 bambini in un parco pubblico per potere osservare “gli occhi” degli alberi (esperienza della scuola dell'infanzia Michelangelo di Reggio Emilia). A Shanghai tali situazioni non sono molto comode da gestire, dato che è una città metropolitana con più di 20 milioni di abitanti, dato che per fare un'uscita dalla scuola si impiega tutta la giornata, come succede, ad esempio, per la visita a un museo moderno che si trova dalla parte opposta del quartiere dove sorge la scuola dell'infanzia Yiyi. Ora vediamo come viene organizzato lo spazio durante la giornata educativa della scuola dell'infanzia basandoci sui dati del **Quadro 3**.

### **3.5 Analisi dell'organizzazione delle attività**

Come abbiamo già descritto sopra, per quanto riguarda le attività, sulla base delle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense* del 2001, è possibile una distinzione tra i quattro tipi di attività svolte in una giornata tipo: a) l'attività di routine; b) l'attività di motricità; c) l'attività d'apprendimento; d) l'attività ludica. Oltre alle quattro attività programmate nelle *Indicazioni* e

---

<sup>198</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 130.

progettate nel curriculum della scuola dell'infanzia di Yiyi, i dati presentati nel **Quadro 3** ci dicono che non si può trascurare l'attività di riordino, la quale appare ricorrente nel momento transitorio tra l'attività precedente e quella successiva. Inoltre, si vede anche che la percentuale del tempo dedicato a tale attività non è bassa.

Come già detto precedentemente, per quanto riguarda l'attività di routine, dal **Quadro 3** si nota che fa la parte del leone, cioè occupa circa il 50% del tempo della giornata educativa, quasi 3 volte quello occupato dalla didattica, il 17,6%. Le attività di routine, secondo Anna Bondioli, “caratterizzate dalla prevedibilità del contesto, delle regole di comportamento, delle modalità di svolgimento e di gestione, svolgono funzioni educative “latenti” di tipo socializzante”<sup>199</sup>. Conoscendo tali caratteristiche, la scuola dell'infanzia di Shanghai conferisce una certa importanza alle attività di routine. Difatti le *Indicazioni dello sviluppo e dell'apprendimento per i bambini dai 3 ai 6 anni* del 2012 prescrivono che l'apprendimento dei bambini e delle bambine si basi sull'esperienza diretta e si realizzi nell'attività ludica e di routine. Per di più, secondo la professoressa Jimei Li, i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia, rispetto a quelli della scuola elementare, hanno le proprie particolarità per quanto riguarda il contenuto e la modalità dell'apprendimento, nel senso che per i bambini e le bambine l'obiettivo dell'apprendimento consiste nel vivere meglio; al tempo stesso, tramite e dalle attività di routine, essi apprendono<sup>200</sup>. Quindi, precisa la stessa professoressa, “la vita, l'apprendimento e lo sviluppo sono tre elementi uniti e non si può suddividere nettamente il momento d'apprendimento dal momento di fare routine”<sup>201</sup>. Al riguardo, scrive anche Anna Bondioli:

“Per quanto concerne il rapporto tra attività didattiche e rituali gli autori osservano una opposizione solo apparente nel senso che da un lato le attività didattiche tendono spesso a routinizzarsi perdendo di finalizzazione specifica, dall'altro le routine appaiono momenti educativi 'forti' destinati all'inculcamento/consolidamento di habitus”<sup>202</sup>.

Difatti, per consolidare quell'habitus che si caratterizza per la sua iterazione, le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai* sottolineano che l'educazione alla vita si fa tramite il fare e si esercita nelle situazioni reali, nelle quali l'insegnante dovrebbe anche prendere in considerazione le esperienze emotive dei bambini e delle bambine. Inoltre, esse specificano che adattarsi alla vita in comune è un obiettivo importante dell'educazione alla vita, perciò la scuola dell'infanzia deve offrire un bell'ambiente per il riposo, la pulizia personale, il pranzo, ecc. Alla

---

<sup>199</sup> Anna Bondioli, *Le attività*, cit., p. 23.

<sup>200</sup> Cfr. Jimei Li, *Ba “zhinan” de shishi rongru yiri shenghuozhong*, in Jimei Li, Xiaoxia Feng (a cura di), “3-6 sui ertong xuexi”, cit., p. 216.

<sup>201</sup> *Ibid.*

<sup>202</sup> Anna Bondioli, *Le attività* in *Gli insegnamenti pedagogici del dipartimento di filosofia dell'università di Pavia* (a cura di), *La giornata educativa*, cit., p. 19.

fine, la scuola dell'infanzia deve organizzare diverse attività, comprese quelle motorie, ludiche e didattiche, in modo da formare i buoni habitus di vita dei bambini e delle bambine.

Tali asserzioni derivano in parte dai pensieri pedagogici di Xingzhi Tao, pedagogista cinese influenzato dalle teorie di John Dewey, ma creativo e innovativo. Il pedagogista è molto conosciuto in Cina ed era uno dei pionieri durante le sperimentazioni educative degli anni '30 e '40 del secolo scorso. Tra i suoi pensieri pedagogici, citiamo, ad esempio, la vita è l'educazione, è dalla vita del bambino che deriva l'educazione del bambino, la società è la scuola, il bambino non deve essere considerato come un adulto e bisogna liberare il bambino, ecc. Le asserzioni “la vita è l'educazione” e “la società è la scuola” sono i principi pedagogici che hanno guidato la sua sperimentazione nell'ambito prescolare.

Riprendendo l'argomento dell'importanza delle routine nella vita prescolare, nonostante le opportunità d'apprendimento e di sviluppo insite nelle attività di routine, molti insegnanti e genitori le vedono con sospetto, poiché credono che la scuola dell'infanzia sia una fase propedeutica alla scuola elementare e non quella che prepara per lo sviluppo di tutta la vita dei bambini e delle bambine. In tale prospettiva, essere competente e avere le conoscenze della vita, ad esempio apprendere ad abbottonare, ad allacciare, a lavarsi le mani, ad apparecchiare e a stare insieme con gli altri ecc. non ha tanta importanza quanto quelle delle tecniche, ossia sapere scrivere e leggere ed essere bravo in matematica.

Capita spesso che gli insegnanti della scuola dell'infanzia di Bologna e di Reggio Emilia aiutino i bambini e le bambine ad allacciarsi gli indumenti oppure a vestirsi e che a volte alcuni insegnanti si lamentino anche del fatto che si comportano come i *baby sitter*. Tale situazione è riscontrabile, in misura anche maggiore, anche a casa quando i genitori e i nonni, in nome dell'amore, tendono a fare tutto, sostituendosi ai figli e ai nipoti. La sostituzione dell'adulto al bambino secondo Maria Montessori “non è soltanto quella di agire invece di lui, ma può essere anche quella di infiltrare la propria volontà nel bambino, sostituendola alla volontà di lui”<sup>203</sup>, così comporterà il rischio della soppressione della personalità del bambino fino alla sua sostituzione con l'altra, cioè quella dell'adulto. Naturalmente non sto dicendo che l'adulto non deve aiutare i bambini e le bambine quando hanno bisogno, anzi è necessario prendersene cura, solo che l'aiuto sarà di impedimento allo sviluppo delle forze naturali quando diventerà superfluo e risulterà inutile, e in tale caso, c'è il rischio del servilismo che apporta un senso di impotenza da parte dei bambini e delle bambine, dal quale deriva a volte anche l'ira. Difatti, come scriveva Maria Montessori:

“Il pericolo del servilismo non consiste soltanto nel consumo inutile della vita che conduce all'impotenza, ma nello sviluppo di reazioni che hanno significato anch'esse di perversione e d'impotenza: e possono paragonarsi al pianto

---

<sup>203</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano Garzanti, 2014, p. 121.

delle isteriche o alla convulsione degli epilettici. [...] È l'ira che sorge ad accompagnare l'accidia"<sup>204</sup>.

Per evitare tale rischio, Maria Montessori sosteneva che “l'educazione è l'aiuto attivo alla normale espansione della vita”<sup>205</sup> e l'educatore, spinto da un profondo culto alla vita, dovrebbe rispettare, osservando con interessamento umano, lo svolgersi della vita infantile che non è un'astrazione ma propria dei singoli bambini<sup>206</sup>. Poiché, scrive ancora Maria Montessori, “il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge; la duplice forma fisiologica e psichica ha una fonte esterna: la vita; le sue potenzialità misteriose noi non dobbiamo sviscerarle né soffocarle, ma attenderne la successiva manifestazione”<sup>207</sup>. Solo così possiamo dare il nostro aiuto corrispondente ai loro bisogni intimi e occulti e liberare i bambini e le bambine. Per tale motivo, nella Casa dei bambini, si sono predisposti degli esercizi di vita pratica, con i quali si svolge una vita vera e pratica. I piccolini nell'eseguire con passione ed accuratezza tutte le mansioni domestiche che gli sono affidate, diventano singolarmente calmi e dignitosi. Difatti nella scuola dell'infanzia montessoriana “Carducci”, sita nella quartiere Santo Stefano a Bologna, è rinvenibile una situazione diversa da quella delle scuole dell'infanzia non montessoriane osservate a Bologna e a Reggio Emilia. Durante il periodo delle osservazioni si vedeva spesso che l'insegnante aiutava i bambini e le bambine di 3 anni ad abbottonarsi mostrandogli come si faceva, ma si fermava al secondo bottone e tutto il resto era lasciato da fare ai bambini e alle bambine. L'insegnante anziché sostituirsi ai bambini e alle bambine, aspettava con pazienza che i bambini e le bambine finissero di fare da soli e da sole. Quando finivano, un sorriso soddisfatto e sereno illuminava i volti sia dei bambini e delle bambine che avevano potuto fare e perciò crescere, sia nell'insegnante che aveva potuto lasciar fare liberamente ai bambini e alle bambine mettendoli al centro. È nella libertà di fare e crescere che si sviluppa il senso di responsabilità dei bambini e delle bambine, poiché il lavoro che fanno corrisponde ai propri bisogni interiori.

Se da un lato le attività di routine interpretano un ruolo non meno importante di quelle didattiche nella giornata educativa della scuola dell'infanzia, occupando circa la metà della giornata educativa, dall'altro lato, per svariati motivi, vengono messe ai margini da parte dell'insegnante e dell'istituzione che pongono più attenzione alle attività didattiche. Come scrive Anna Bondioli, citando Bertolini e Callari Galli,

“Le routine sono imposte dall'istituzione come liturgia 'forzata' e si caratterizzano per l'iterazione (la ripetizione periodico-fissa), la normalità ('la scuola osservanza è criterio rigido di accettazione o di emarginazione da parte dell'adulto e dell'istituzione'), l'autosufficienza ('solo apparentemente i rituali sono finalizzati a obiettivi da essi non

---

<sup>204</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2013, p. 63.

<sup>205</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>206</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>207</sup> *Ibid.*



compresi, ad esempio lavarsi le mani per potere mangiare'), la chiusura ('dal punto di visto metodologico hanno l'impostazione e l'andamento di vere e proprie unità didattiche in sé complete'.)<sup>208</sup>.

Date le caratteristiche sopra descritte delle routine, a volte, le attività di routine vengono affidate solamente alle collaboratrici. L'emarginazione della routine da parte dell'insegnante e dall'istituzione è presente anche nella scuola dell'infanzia Yiyi. Ad esempio, l'insegnante Shen, dopo avere guardato le riprese fatte nella sua sezione, ammette di essersi accorta che nelle attività sportive e nelle routine, il suo modo di relazionarsi con i bambini è diverso da quello dell'attività didattica collettiva, nella quale è più attenta alla modalità di relazionarsi con i piccolini, nel senso che fisicamente sta più vicina ai bambini e alle bambine, è più attenta alle parole di comunicazione, evitando che i piccolini si sentano inferiori. Mentre nelle attività di routine, confessa, si comporta piuttosto come un'insegnante della scuola elementare (naturalmente secondo me non tutti i maestri della scuola dell'infanzia si comportano in questa maniera) che mantiene effettivamente una distanza con gli alunni, utilizza maggiormente le parole dis-confermate e valorizza meno gli aspetti positivi dei bambini e delle bambine. Ma qual è il motivo per cui si verifica questa differenza nella modalità di relazionarsi con i bambini e le bambine? L'insegnante Shen ne attribuisce la causa alle costanti critiche al fenomeno per cui l'adulto rimane al centro delle attività e alle continue sottolineature dell'idea che al centro devono stare invece i bambini e le bambine. Tali critiche e sollecitazioni pressanti provengono per lo più da persone esterne alla sezione, comprese le insegnanti e le direttrici della stessa scuola dell'infanzia e delle altre scuole, le quali partecipano alla presentazione dell'attività didattica con scopi di discussione ed emulazione. Durante le mie osservazioni nella sezione dell'insegnante Shen, ho assistito a una di queste presentazioni cui partecipava un gruppetto composto da tre persone esterne, di cui una era direttrice di un'altra scuola dell'infanzia, le altre due insegnanti rispettivamente di scuola elementare e di scuola dell'infanzia. Dopo la presentazione, si è organizzata una riunione tra l'insegnante Shen, la direttrice della scuola dell'infanzia Yiyi e le persone di questo gruppetto, nella quale hanno parlato insieme degli aspetti positivi e negativi presenti nell'organizzazione dell'attività didattica. Prima della discussione, si è lasciata la parola all'insegnante Shen. Tale tipo di esperienza potrebbe essere utile nell'aiutare l'insegnante a correggere azioni e atteggiamenti che inconsciamente si manifestano nelle pratiche educative, a meno che non diventi una modalità assoluta di valutazione della qualità delle prassi d'insegnamento. Oltre che alla presentazione partecipativa, la direttrice della scuola preferisce essere presente alle attività didattiche per "controllare" la qualità didattica della sezione, trascurando quella delle attività di routine.

---

<sup>208</sup> Anna Bondioli, *Le attività* in *Gli insegnamenti pedagogici del dipartimento di filosofia dell'università di Pavia* (a cura di), *La giornata educativa*, cit., p. 19.

Jimei Li sostiene che dare importanza a ogni attività svolta nella giornata educativa della scuola dell'infanzia sia un modo efficace contro il fenomeno dell'elementarizzazione esistente nella scuola dell'infanzia, su cui influisce per l'emarginazione dei giochi e delle routine della vita infantile, per la trascuratezza dello sviluppo sul piano emotivo e sociale e di qualità dell'apprendimento da parte dei bambini e delle bambine. Difatti, osservando alcune scuole dell'infanzia sia di Bologna che di Reggio Emilia e di Shanghai, ho rilevato che la maggioranza degli insegnanti non presta molta attenzione al momento del riposino, poiché viene considerato come un momento di diverso lavoro per l'insegnante, un momento ad esempio per fare la riunione tra gli insegnanti. Inoltre, in quasi tutte le scuole dell'infanzia osservate, se ci sono bambini e bambine che fanno fatica ad addormentarsi, possono solo stare a letto aspettando che finisca il tempo del riposino, nonostante *le Indicazioni del curricolo per la scuola dell'infanzia di Shanghai* indichino che bisogna rispettare la diversità dell'abitudine individuale dei bambini e delle bambine nel momento del riposino e del pranzo. Una delle preoccupazioni dell'insegnante consiste nel fatto che se uno si alza e va a giocare, anche tutti gli altri vogliono alzarsi per giocare. Allora mi chiedo, se tutti i bambini vogliono giocare, perché la scuola dell'infanzia non cambia il programma? Come mai il momento del riposino non può essere modificato come il momento del gioco libero? Anche perché nella Casa dei bambini "Carducci" i bambini e le bambine della fascia d'età tra i 3 e i 5 anni, anziché fare il riposino, vanno in giardino a giocare e dopo il gioco, vanno a lavorare. Naturalmente ci sono dei genitori che preferiscono che i loro figli facciano il riposino, però se c'è chi non lo vuole fare, può comunque avere la libertà di scegliere altre cose da fare. Naturalmente gli adulti stanno più tranquilli quando tutti i bambini si addormentano. La comodità dell'adulto finisce per prevalere sui bisogni individuali dei piccolini.

Tornando al **Quadro 3**, dalla distribuzione di tipi diversi di attività tra mattina e pomeriggio si nota che da un lato le attività ludiche e motorie si addensano tutte nella mattinata mentre le routine si intensificano durante il pomeriggio; dall'altro l'attività d'apprendimento si distribuisce in un modo abbastanza equilibrato sia al mattino sia al pomeriggio senza considerare il periodo del pomeriggio come "transizione" verso l'uscita, che quindi rimane strettamente "controllato" dal punto di vista pedagogico, mentre nella scuola dell'infanzia bolognese (tranne le scuole montessoriane) e in quella di Reggio Emilia, il periodo del dopopranzo è visto come un passaggio al saluto dei bambini, nel senso che il pomeriggio è organizzato in modo meno attento sul piano pedagogico rispetto alla mattina, nella quale di solito si organizzano le attività didattiche. Tale osservazione trova riscontro nel **Quadro 3**, dai dati relativi alla marca "dell'attività", e nella seconda parte della tesi nella quale si presentano alcune scuole dell'infanzia di Bologna e di Reggio Emilia. Come già detto precedentemente, fare tale confronto non vuol dire che le attività non didattiche siano meno importanti rispetto a quelle didattiche.

Non è molto chiaro il motivo per cui le scuole dell'infanzia a Bologna e a Reggio Emilia non prevedano nessuna attività didattica nel momento del pomeriggio se non il riposino, la merenda e il gioco libero prima dell'uscita. Nella Casa dei bambini “Carducci” l'organizzazione del pomeriggio è invece molto diversa, nel senso che non c'è il momento di riposino, in più si è prevista un'attività didattica che dura circa un'ora. Nella scuola dell'infanzia di Yiyi, invece, c'è sempre il riposino, ma dopo la merenda si prevede anche l'attività didattica svolta per piccoli gruppi nelle aree suddivise in base ai temi: ad esempio, l'area scientifica, l'area di lettura, l'area dell'arte, ecc. Sono delle aree preparate dall'adulto con certi obiettivi educativi che verranno raggiunti da chi ci lavora. Aihua Hua rivela che durante la giornata tipo della scuola dell'infanzia di Shanghai ci sono comunque tre attività da svolgere necessariamente, quali l'attività collettiva d'apprendimento, l'attività didattica svolta per i piccoli gruppi e il gioco dei ruoli che è gioco libero dei bambini e delle bambine, nel quale l'insegnante interviene poco. Diversamente dalla scuola dell'infanzia Yiyi, alcune scuole organizzano il gioco dei ruoli al pomeriggio, però, dopo tale gioco, si prevede in genere il *debriefing* organizzato dall'insegnante insieme con i piccolini per condividere le esperienze individuali e risolvere i problemi presentatisi nel gioco.

Quante cose fa un bambino in una scuola dell'infanzia di Shanghai! Difatti Paola Manuzzi, docente in psicomotricità, è stata colpita dal fatto che i bambini e le bambine grandi della scuola dell'infanzia Yiyi fanno tantissime cose in una giornata e dice: “Fanno tante cose in una giornata, tantissimi contenuti, molto elevati, se in una giornata fanno questi, in un anno fanno una marea di cose”<sup>209</sup>. Le osservazioni di Paola Manuzzi mi hanno rievocato il bambino “laborioso” descritto da Maria Montessori, il quale ha l'istinto di lavorare e tramite il lavoro manifesta la sua tendenza intrinseca. Difatti scrive: “È certo che per il bambino l'attitudine al lavoro rappresenta istinto vitale, perché senza lavoro, non si può organizzare la personalità. L'uomo si costruisce lavorando”<sup>210</sup>. Quindi, il lavoro, secondo la stessa autrice, “dovrebbe essere la suprema soddisfazione e la base principale della salute e della rigenerazione”<sup>211</sup>. Tuttavia, secondo Giovanni Maria Bertin, “la laboriosità [...] non soltanto non corrisponde, per la sua unilateralità, alla realtà psicosociale della vita infantile, ben altrimenti complessa; ma non risponde neppure, in quanto assolutizzata a rappresentare l'idea di umanità, all'ethos contemporaneo”<sup>212</sup>. Poiché, ancora le parole di Bertin, “quest'ultimo infatti guarda con sospetto l'enfasi del lavoro in prospettiva educativa, in quanto essa può favorire un atteggiamento meramente efficientistico, a servizio delle strutture tecnocratiche di una società [...]”<sup>213</sup>. Quindi Bertin sosteneva che le attività montessoriane dovessero venir stimolate e promosse insieme ad altre essenziali componenti educative, ad esempio, il gusto artistico e

<sup>209</sup> Paola Manuzzi, Qin Yuan, interviste diretta, il 14 gennaio 2016.

<sup>210</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 262.

<sup>211</sup> *Ibid.*

<sup>212</sup> Giovanni Maria Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1975, p. 86.

<sup>213</sup> *Ibid.*

letterario, la simpatia per gli uomini e le cose, la solidarietà civile e internazionale ecc. In tale modo si amplia la prospettiva che caratterizza per la sua plurilateralità. Le osservazioni di Bertin sono in parte basate sulla situazione sociale della sua epoca; non è questa la sede per un'analisi approfondita, mi limito solo a dire che c'è ragione di preoccuparsi dell'aspetto efficientistico favorito dall'idea del bambino serio e laborioso, poiché è ancora molto diffuso in Cina pensare che i bambini e le bambine frequentino la scuola dell'infanzia per apprendere delle cose, per imparare delle tecniche e il più possibile meglio è. Per quanto riguarda il carattere dell'unilateralità, vorrei invece descrivere quanto osservato nella scuola montessoriana "Carducci", nella quale oltre alle attività organizzate con i materiali montessoriani, ci sono anche quelle per il gusto artistico e letterario: ad esempio il disegno libero, leggere insieme una poesia, l'attività musicale, uscire per andare al teatro e al cinema, ecc. Si è quindi prestata attenzione anche all'inserimento di altre componenti educative.

In ogni caso, la scuola dell'infanzia deve rispettare la vita infantile che deve avere caratteristiche specifiche ed essere diversa da quella dell'adulto. È nella loro vita reale che inseriamo i nostri obiettivi pedagogici. Jimei Li sostiene che l'educazione della scuola dell'infanzia non sia diversa dalla vita dei bambini e delle bambine, entrambe devono essere integrate, in un modo molto naturale, fino a diventare un'unica cosa. I bambini e le bambine vanno a scuola per vivere, per vivere qua e ora una vita significativa; non si può sacrificare la vita di oggi per preparare una vita di domani, poiché non è detto che se si perde la vivacità e la brillantezza della vita di oggi, quella di domani sarà necessariamente splendente<sup>214</sup>.

#### **4. Storia dell'introduzione dei pensieri pedagogici di Maria Montessori in Cina**

Come si è già detto nel primo capitolo, la pedagoga Hou Zhi è stata la prima ad aver presentato nel 1913 i pensieri pedagogici di Maria Montessori nella "Jiaoyu zazhi" (tradotto in italiano "Rivista di educazione"). Sono dunque passati 103 anni dal primo incontro della Cina con la pedagogia montessoriana. Basandosi sulla suddivisione in 3 periodi del percorso dell'introduzione dei pensieri montessoriani proposta da Zhishen Liang, professoressa dell'Università normale di Pechino ed esperta dell'educazione prescolare, Ping Chen, l'ha suddivisa invece in quattro fasi: "l'introduzione iniziale (1913 - 1948), la sua esclusione totale (1949 - 1977), il ripensamento (1978 - 1989) e infine la sperimentazione sul campo e la sua ampia diffusione in tutta la Cina (dal 1990 a oggi)"<sup>215</sup>. Il percorso della diffusione dei pensieri montessoriani sul territorio cinese non è stato lineare, analogicamente a quanto è avvenuto negli Stati Uniti. Difatti anche la storia delle

<sup>214</sup> Cfr. Jimei Li, *Ba "zhinan" de shishi rongru yiri* cit., pp. 237-239.

<sup>215</sup> Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu sixiang zai zhongguo de yinjing jiqi yingxiang (Introduction and Influences of Montessori's Pre-school Educational Idea in China)*, tesi di laurea magistrale, 2008, p. 3.

vicissitudini del movimento pedagogico di Maria Montessori negli Stati Uniti a partire dall'inizio del Novecento potrebbe essere periodizzata: dall'essere abbracciato (dal 1909 – 1916) all'essere abbandonato (dal 1916 – alla seconda guerra mondiale) all'essere accolto di nuovo (dopo la seconda guerra mondiale al 1958) alla sua diffusione ma con una visione critica (dal 1958 ad oggi).<sup>216</sup>

Come già scritto nel primo capitolo, l'introduzione del pensiero di Maria Montessori in Cina nella prima metà del Novecento era legata ai cambiamenti sociali e a una serie di riforme avvenute nell'ambito prescolastico, ma oltre a queste due elementi, secondo Ping Chen, c'entrava anche il fatto che il metodo montessoriano era diffuso e conosciuto in quasi tutto il mondo da quando Maria Montessori aveva pubblicato *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* nel 1909, libro poi tradotto in seguito in più di 20 lingue straniere<sup>217</sup>. Quindi si collegava a un contesto internazionale molto favorevole alla sua diffusione. Per esempio, se riprendiamo l'esempio degli Stati Uniti, come scrive la professoressa Leshan Lu, “nel 1916, negli Stati Uniti c'erano 189 scuole montessoriane con certificazione, oltre alle 2000 scuole e più che hanno utilizzato Maria Montessori come nome della scuola o che adottavano il metodo Montessori”<sup>218</sup>. Oltre alla diffusione nei paesi occidentali, Maria Montessori arrivò in India nel 1939 riuscendo a introdurre il suo metodo nelle scuole indiane sulla base della cultura locale. Tutti questi avvenimenti hanno favorito l'introduzione iniziale dei pensieri pedagogici di Maria Montessori in Cina.

Tuttavia, come già detto nel primo capitolo, l'introduzione del modello educativo sovietico dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese del 1949 ha fatto sì che gli altri modelli educativi, soprattutto quelli dell'Occidente, fossero visti come prodotti delle culture borghesi occidentali, che non potevano co-esistere in un Paese comunista di quell'epoca, cosa che può invece succedere oggi. Addirittura, nel 1955 l'Università Normale di Pechino ha pubblicato un libro dal titolo *Maria Montessori al servizio dell'imperialismo americano*<sup>219</sup>. I pregiudizi, le distorsioni e le critiche infondate non favorirono la conoscenza autentica dei pensieri di Maria Montessori. Inoltre i dieci anni della Rivoluzione culturale hanno procurato danni gravi nello sviluppo dell'educazione prescolare. Nella seconda fase, quindi, in Cina si esclude totalmente il pensiero di Maria Montessori.

Nella fase del ripensamento, l'atteggiamento nei confronti del pensiero di Maria Montessori è divergente: c'è chi la valorizza, come Fucheng Cao, Wuyun Yang, Weicheng Zhang e Leshan Lu. I primi tre presentano in diversi volumi Maria Montessori come uno dei pedagogisti più famosi nel

<sup>216</sup> Cfr. Leshan Lu, *Lu Leshan Wenji*, Beijing, Beijing Shifan daxue chubanshe, 2002, pp. 219-230.

<sup>217</sup> Cfr. Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu*, cit., p. 3.

<sup>218</sup> Leshan Lu, *Lu leshan wenji*, cit., p. 220.

<sup>219</sup> Cfr. Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu*, cit., p. 3.

mondo, mentre Leshan Lu, l'esperta del pensiero montessoriano, invita a valutare in modo oggettivo e non parziale la pedagogia Montessori.<sup>220</sup> Al riguardo, scrive un articolo che si intitola “Valutare in un modo oggettivo e globale la pedagogia Montessori”<sup>221</sup>, nel quale elenca alcune critiche verso il metodo Montessori ma nello stesso tempo, di seguito alle critiche, presenta anche le spiegazioni e ragioni che offre Maria Montessori. Sono osservazioni valide anche oggi: mi limito a citarne alcune. Ad esempio, sui problemi di libertà e di disciplina, scrive la professoressa Lu: “Come comprendiamo quanto detto da Maria Montessori: la libertà del bambino non significa che può fare tutto quello che vuole? Prima di tutto, il bambino ha libertà di scegliere. Nella decisione della scelta, il bambino sperimenta la libertà e l'iniziativa, ma la scelta è limitata; ad esempio, il bambino può scegliere liberamente i materiali, ma solamente quelli esposti nell'aula. Se ha scelto di fare una cosa, non può rinunciarci in un modo arbitrario.”<sup>222</sup> Un'altra osservazione significativa riguarda la comprensione dell'asserzione di Maria Montessori che riguarda il rapporto tra la disciplina e la libertà: sulla base della libertà si forma la disciplina. Secondo Maria Montessori, la conoscenza e la comprensione di una cosa sono le premesse della libertà e della disciplina. Grazie alla conoscenza e comprensione delle regole, il bambino tende facilmente ad accettarle ed esercitarle.<sup>223</sup> C'è invece chi, come Jueyi Xie, Youhua Qiao e Binwen Luo, continua ad assumere un atteggiamento simile a quello degli anni '50, ritenendo che il pensiero di Montessori favorisca la formazione delle culture borghesi occidentali. Per esempio, Binwen Luo, nella *Storia della pedagogia dell'estero*, scrive che il metodo Montessori serve all'imperialismo e, dato che era diffuso prima della Nuova Cina (prima del 1949), bisogna eliminare gli aspetti velenosi insiti nella pedagogia Montessori.<sup>224</sup>

L'ulteriore apertura e le riforme sul piano economico comportano anche una crescita degli scambi culturali. A partire dagli anni '90, sono state pubblicate in cinese più opere di Maria Montessori, per esempio, *La mente del bambino: mente assorbente*, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, ecc.. Tuttavia, tra i tanti studiosi cinesi che si occupano di Maria Montessori, mi sembra che la più importante e influente sia Liyan Huo, professore del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Normale di Pechino, che, 20 anni fa nella sua tesi di dottorato, tentava di tracciare il profilo del metodo scientifico e costruire la struttura di base della teoria pedagogica di Maria Montessori partendo dai suoi obiettivi, dal contenuto e dalla metodologia, poiché molti studi su Maria Montessori e traduzioni delle sue teorie pedagogiche esistenti non seguivano un sistema che potesse formare nei lettori una conoscenza teoretica sistematica delle teorie pedagogiche di Maria Montessori. Inoltre, in seguito ha pubblicato diversi saggi su riviste scientifiche cinesi quali *L'idea incerta sull'immagine del bambino di Maria*

---

<sup>220</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>221</sup> Va raccolto in Leshan Lu, *Leshan u Wenji*, cit.

<sup>222</sup> Leshan Lu, *Lu Leshan Wenji*, cit., p. 259.

<sup>223</sup> *Ibid.*

<sup>224</sup> Cfr. Tesi di magistrale Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu*, cit., p. 3.

*Montessori* del 2000 e *Come la Cina deve trarre la lezione da Maria Montessori* del 2001. Oltre alla ricerca teoretica, durante il percorso di dottorato, nel 1994, la stessa studiosa ha avviato la ricerca sul campo scegliendo due scuole dell'infanzia di Pechino per iniziare la sperimentazione dell'educazione Montessori; da qui si è alzato il sipario sull'applicazione dei pensieri pedagogici di Maria Montessori nell'educazione prescolare della Cina.<sup>225</sup> Gli altri due movimenti significativi consistono nell'avvio del Progetto di formazione dell'insegnante montessoriano cinese e nello svolgimento del seminario "L'educazione Montessori in Cina" avvenuti a Pechino nel 1998. Tale seminario aveva l'obiettivo di guidare gli insegnanti a collegare il metodo Montessori alle caratteristiche locali e di aiutarli ad alzare il livello di applicazione del metodo. Tuttavia, la divulgazione del metodo Montessori si è realizzata nella scuola dell'infanzia cinese grazie alla ricerca condotta nel 1999 dalla professoressa Zhishen Liang sul tema "Maria Montessori in Cina", come uno dei sotto-temi di "Educazione scientifica: esplorare la potenzialità dei bambini e degli adolescenti" del quale è responsabile il Centro di ricerca sull'educazione Montessori di Pechino. Tale ricerca ha coinvolto 10 province e 22 scuole dell'infanzia cinesi. Tuttavia non basta che l'educazione Montessori sia conosciuta nella scuola dell'infanzia, poiché per garantire una buona qualità dell'educazione per i bambini e le bambine, ci vuole anche la collaborazione da parte dei loro genitori. L'apertura del Centro di ricerca sull'educazione della Casa dei bambini a Pechino nel 2002 ha dunque l'obiettivo di divulgare ai genitori e agli educatori della scuola prescolare cinesi il metodo scientifico di cura e i pensieri pedagogici di Montessori, oltre a ciò organizza anche seminari sull'educazione Montessori, pubblica la rivista *L'educazione Montessori* e alcuni libri, oltre a fare ricerca sui materiali localizzati.<sup>226</sup> Grazie agli impegni di divulgazione, in tre anni, dal 1999 al 2002, sono aumentate di circa 50 volte le scuole dell'infanzia Montessori od orientate a tale metodo: da 22 scuole a più di 1000 in 20 province della Cina.

Non c'è dubbio che l'importazione di un pensiero pedagogico estero non è mai stata una strategia che riguardi solo l'ambito educativo, ma di solito ha a che fare con lo sviluppo, i cambiamenti e l'evoluzione sul piano economico, politico e socio-culturale, anzi il cambiamento del primo potrebbe essere considerato il frutto delle riforme del secondo. Come tutti i pensieri che provengono dall'estero, per poter essere diffusi e accolti in un altro paese, devono essere localizzati e adattati alla cultura locale. Secondo lo studioso Wang Yaoyou, ci sono almeno tre ragioni basilari per cui Maria Montessori diventa un fenomeno di moda popolare:

a) con le riforme e le aperture degli anni '90, la struttura della famiglia, della società e dell'educazione è cambiata molto; con lo sviluppo economico, grazie anche alle *Regole della gestione della scuola dell'infanzia* promulgata dalla Commissione dell'Educazione Nazionale nel

---

<sup>225</sup> Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu*, cit., p. 23.

<sup>226</sup> Cfr. *Ibid.*

1989 che incoraggiano gli enti non pubblici a investire sulla prima infanzia, sono state costruite le scuole dell'infanzia private, in cui sono stati adottati diversi modelli educativi. Il metodo montessoriano risulta essere quello più seguito per via della sua scientificità e della sua apparente facile applicazione sul campo;

b) nel 2001, il Ministero della pubblica istruzione ha emanato la versione di prova del *Programma guida dell'educazione nella scuola dell'infanzia*, nel quale richiede che la scuola dell'infanzia provveda ai bambini un ambiente preparato e sano, sottolineandone l'importanza, che, in quanto risorsa pedagogica, favorisca lo sviluppo dei bambini e richieda il rispetto dei diritti e delle personalità dei bambini da parte degli adulti, asserzioni che hanno creato un punto positivo per la diffusione del metodo montessoriano in Cina;

c) c'è una accentuata coerenza tra i pensieri di Maria Montessori e la cultura tradizionale cinese: per esempio, anche la tradizione cinese tiene molto all'influenza dell'ambiente sullo sviluppo dell'individuo; una famosa storia racconta che la madre di Mencio, per trovare un ambiente favorevole alla crescita del figlio, fece appositamente trasloco per tre volte e alla fine scelse una famiglia di intellettuali come vicini di casa. Oltre a questo, con la diffusione e la divulgazione del metodo, molti genitori e insegnanti percepivano una loro affinità con l'educazione Montessori.<sup>227</sup>

Le due prime ragioni sono legate ai cambiamenti sul piano economico e politico mentre la terza ha a che fare con la coerenza tra i pensieri pedagogici cinesi e quelli di Maria Montessori, cosa che indubbiamente favorisce l'introduzione dell'educazione Montessori in Cina. Secondo Wen Liu e Hongxia Lin, alcuni pensieri pedagogici di Maria Montessori si avvicinano a quelli di Yangming Wang (1472 - 1529), filosofo famoso per l'asserzione dell'unione tra il sapere e l'azione, il quale sosteneva:

1) Xunxiu Jianjing (循序渐进), cioè l'educazione al bambino deve seguire e rispettare il suo livello dello sviluppo e della crescita che è un processo graduale;

2) Yincai Shijiao (因材施教), ossia il metodo educativo del bambino si deve adattare alla personalità di ogni soggetto, come il medico dà una medicina diversa a seconda dei sintomi;

3) Shifa Xingqu (启发兴趣), vale a dire stimolare gli interessi del bambino lasciandolo crescere liberamente e con gioia senza deprimerlo.<sup>228</sup>

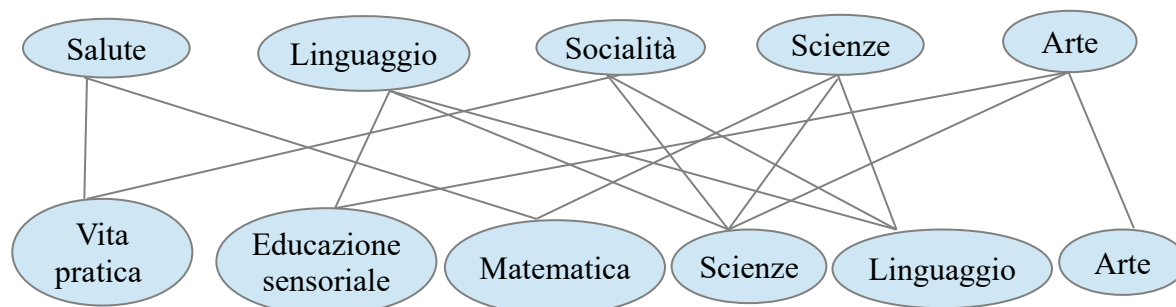
Oltre a ciò, il rispetto e l'elogio al bambino è presente sia in *Laozi* (老子) sia ne *Il segreto dell'infanzia* di Maria Montessori. Nel primo saggio, Laozi sostiene che i santi siano i bambini e se si vuol mantenere la virtù bisogna tornare allo stato dei neonati che è puro. Mentre ne *Il segreto*

<sup>227</sup> Cfr. Yaoyou Wang, *Woguo chuxian mengtaisuolire de yuanyin*, in "Shenzhou", n. 2, 2011, p. 110.

<sup>228</sup> Cfr. Wen Liu, *Hongxia Lin, mengtaisuoli jiaoyu moshi zhongguohua tansuo*, in "Journal of Educational Science of Hunan Normal University", n. 6, novembre, 2013, pp. 38-39.



dell'infanzia, Montessori scrive: “L'uomo è stato costruito dal bambino: costui è il padre dell'uomo.” Oltre al collegamento culturale, le due studiose rintracciano una congruenza anche tra i seguenti 5 campi di esperienza individuati nelle *Indicazioni* e i sei rami di cultura nelle Case dei bambini<sup>229</sup>.



(Nota: ovviamente l'arte, per le due studiose, va intesa come l'educazione musicale e l'educazione all'arte rappresentativa)

Tuttavia, dietro il fenomeno “caldo”, emergono anche problemi che non possono essere trascurati nell'applicazione del metodo Montessori alle pratiche educative cinesi. Liyan Huo e Xiaotian Qi ci invitano a notare i tre aspetti problematici presenti nell'introduzione del metodo in ambito educativo prescolare. Innanzitutto, se da un lato l'educazione Montessori trova un terreno fertile nella Cina del 21° secolo perché dare importanza all'educazione infantile è un tema conosciuto e condiviso da tutte e due le parti; dall'altro l'aumento rilevante dell'apertura di sezioni montessoriane è spesso legato anche agli interessi economici che implicano, perché dato l'alto costo dei materiali e la formazione aggiuntiva dell'insegnante, le sezioni montessoriane chiedono maggiori contributi ai genitori. Tuttavia, la grande quantità di sezioni montessoriane richiede una eguale quantità di insegnanti montessoriani e non è che per diventare insegnante montessoriano basti un giorno. E ciò comporta il secondo e il terzo aspetto problematico, cioè il formalismo e la mancanza di insegnanti che conoscano veramente le sostanze nutritive dell'educazione Montessori.<sup>230</sup> Con il formalismo, gli insegnanti trascurano il principio pedagogico insito nei materiali durante la pratica seguendo in modo meccanico l'ordine della dimostrazione dei materiali montessoriani. E in questo caso, i materiali diventano il centro dell'educazione mentre i bambini e le bambine divengono gli “schiavi” e le “schiave” dei materiali sotto la guida dell'insegnante.<sup>231</sup> Difatti, tale modalità dell'applicazione del metodo Montessori è proprio il contrario di ciò che sosteneva Maria Montessori quando parlava della differenza profonda tra il suo metodo e le «lezioni oggettive» dei vecchi metodi, ossia

<sup>229</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>230</sup> Cfr. Liyan Huo, Xiaotian Qi, *Dangqian woguo jiejian mengtaisuoli jiaoyu de zhuyao wuqu, guanjian wenti yu jiben silu*, in “Youer jiaoyu (Jiaoyu kexue) [Early Childhood Education (Educational Sciences)]”, 2008, n.2, p.2.

<sup>231</sup> *Ibid.*

“«gli oggetti» non sono un aiuto per la maestra che deve spiegare, cioè non sono «mezzi didattici». Ma sono un aiuto al bambino il quale li sceglie, se ne appropria, li usa, e secondo le proprie tendenze e bisogni, secondo l'impulso dell'interesse. Così gli oggetti diventano «mezzi di sviluppo». Gli oggetti e non l'insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino è l'entità attiva e non la maestra. »<sup>232</sup>

Dopo alcune righe, continuava a scrivere:

“Volendo assumere il suo principale compito nella pratica della scuola, si può accennarlo così: la maestra deve spiegare l'uso del materiale. Essa è principalmente un punto di collegamento tra il materiale (gli oggetti) e il bambino. Compito semplice, modesto e pur delicato assai più di quando, nelle vecchie scuole, il materiale era invece un semplice punto d'aiuto alla corrispondenza intellettuale tra la maestra che deve trasmettere le sue idee e il bambino che deve riceverle. »<sup>233</sup>

Oltre a ciò, il formalismo comporta anche il fatto che tante scuole dell'infanzia si chiamano *Case dei bambini* a condizione che abbiano i materiali, trascurando la formazione dell'insegnante. Tuttavia, il ruolo dell'insegnante è grandemente importante poiché il suo lavoro è quello di una guida. Al riguardo scriveva Maria Montessori: “Il lavoro della nuova maestra è quello di una guida. Essa guida cioè a utilizzare il materiale, a ricercare parole esatte, a facilitare e chiarire ogni lavoro; a impedire perdite di energia, a raddrizzare lo squilibrio eventuale”<sup>234</sup>.

La scarsa attenzione alla formazione dell'insegnante comporta il fatto che ci siano pochi insegnanti montessoriani di qualità; quindi secondo le stesse autrici cinesi, la mancanza dell'insegnante di qualità è il terzo aspetto problematico nell'introduzione del metodo montessoriano. Tale problema fa però emergere la scarsa chiarezza del ruolo dell'adulto quale lo richiede Maria Montessori. Mentre sulla figura della maestra, la stessa scriveva:

“La maestra tuttavia ha molte e non facili mansioni: la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa: ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza occulta nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni. Esse deve acquistare una agilità morale, che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, di pazienza, di carità e di umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione.”<sup>235</sup>

Oltre alle idee confuse sul ruolo dell'insegnante, a causa della mancanza di esperienza pratica prima

---

<sup>232</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 164-165.

<sup>233</sup> *Ivi*, p. 165

<sup>234</sup> *Ivi*, p. 176.

<sup>235</sup> *Ibid.*

di iniziare a insegnare, molti insegnanti, come scrivono Liyan Huo e Xiaotian Qi, “offrono i materiali non adatti all'età dei bambini”<sup>236</sup>. Al riguardo, scriveva Maria Montessori,

“Essa [la maestra] potrà studiare teoricamente alcuni principi generali utilissimi per orientarsi nella pratica, ma acquirerà solo con l'esperienza quelle delicate modalità che variano nel trattare individui diversi, per non trattenere menti più sviluppate con materiali inferiori alle capacità individuali, destando tedio, e d'altra parte non offre oggetti ancora non apprezzabili, mortificando così il primo entusiasmo infantile.”<sup>237</sup>

Quindi per diventare una maestra montessoriana preparata, ci vorrebbero la formazione sia sul piano teorico sia sul piano della pratica. Mi sembrano molto pertinenti le tre fasi che hanno proposto le stesse due pedagogiste cinesi, basandosi sulla teoria della conoscenza di Jürgen Habermas - filosofo, storico e sociologo tedesco - poiché sono necessarie alla preparazione dell'insegnante montessoriano di qualità. Difatti, scrivono Liyan Huo e Xiaotian Qi: “in base alle nostre ricerche, crediamo che siano necessarie tre fasi per gli insegnanti montessoriani durante il percorso di studio dell'educazione Montessori, quali la fase di studio di tecnicità, quella di praticità e quella di riflessività”<sup>238</sup>. In specifico, nella prima fase il focus è quello della presentazione generale delle teorie e la dimostrazione dell'uso dei materiali montessoriani in un ambiente reale; dopo di che si inizia il tirocinio che l'insegnante fa sempre affiancato dal formatore montessoriano nelle Case dei bambini di qualità; alla fine l'insegnante riflette in modo critico sul modello curricolare dell'educazione Montessori.<sup>239</sup>

La preparazione dell'insegnante montessoriano di qualità è pertanto un elemento immancabile e cruciale nell'introduzione dell'educazione Montessori nel territorio cinese, altrimenti sarebbe difficile applicarla in modo autentico. Oltre a ciò, come già scritto nel primo capitolo, bisognerebbe tenere sempre conto dell'adattabilità e della localizzazione di un metodo educativo che possiede un'altra radice culturale e sociale. Il rischio è quello della cristallizzazione, come scrive Battista Quinto Borghi, cioè “l'applicazione non sempre critica dei suoi insegnamenti, senza il filtro della riflessione personale, senza un'attenzione accurata alla contestualizzazione delle scelte educative, senza la giusta attenzione ai principi a cui la sua proposta si ispirava”<sup>240</sup>. Il filtro della riflessione personale è proprio quello richiesto dalle due autrici cinesi nella terza fase di studio dell'educazione Montessori, al fine di non incorporare i pensieri pedagogici di Maria Montessori in una forma rigida

---

<sup>236</sup> Liyan Huo, Xiaotian Qi, *Dangqian Woguo Jiejian Mengtaisuoli*, cit., p. 2.

<sup>237</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 166.

<sup>238</sup> Liyan Huo, Xiaotian Qi, *Dangqian Woguo Jiejian Mengtaisuoli*, cit., pp. 2-3.

<sup>239</sup> Cfr. *Ivi*, p. 3.

<sup>240</sup> Battista Quinto Borghi, *il metodo e il suo labirinto: Le metodologie: gabbie o sguardi sul protagonismo del bambino?* In “Bambini”, dicembre, 2013, p. 26.

e astratta. Ovviamente per potere essere critico e riflessivo su un concetto o un modello educativo, bisognerebbe averne prima una conoscenza totale e approfondita.

Attualmente, in Cina si stanno svolgendo parecchie ricerche per stabilire in quale modo debba essere applicato il metodo montessoriano nella contemporaneità e nella cultura cinesi in modo tale da valorizzare pienamente le teorie e i pensieri pedagogici di Maria Montessori. Quali modalità dovremmo seguire nell'approfondire dell'esperienza degli altri? Mi sembrerebbero molto pertinenti quelle proposte da Liyan Huo e Qi Xiaotian. Difatti scrivono: “nell'introduzione dell'educazione Montessori potremmo o trarre vantaggio dagli altri per servircene, oppure seguire gli altri integrandoci”<sup>241</sup>. Basandoci su tali proposte, potremmo dire che una scuola dell'infanzia a indirizzo montessoriano adotta la prima modalità mentre una Casa dei bambini segue la seconda.

La scuola dell'infanzia pubblica Weihailu di Shanghai, dopo alcuni anni di prova e sperimentazione, ha scelto la prima modalità, cioè integrare il metodo montessoriano nel proprio approccio educativo locale, in questo caso quello che viene chiamato “l'approccio educativo basato sui temi” (*Thematic teaching approach*).

---

<sup>241</sup> Liyan Huo, Xiaotian Qi, *Dangqian Woguo Jiejian Mengtaisuoli*, cit., p. 3.



## **5. La scuola dell'infanzia Weihailu**

### **5.1 L'integrazione tra l'approccio educativo basato sui temi e il metodo montessoriano**

Sulla base dell'odierna classificazione attualmente in vigore nella Repubblica Popolare Cinese, la scuola dell'infanzia Weihailu è considerata una scuola pubblica modello del quartiere di Jing'an, Shanghai. Come già detto, tale dizione si applica nella RPC sulla base di valutazioni qualitative periodiche effettuate dall'Ufficio Istruzione municipale. La scuola qui analizzata ha iniziato la sua attività nel 1950, un anno dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese; essa è stata una scuola residenziale fino a sette o otto anni fa.

La scuola risulta oggi composta da 9 classi di bambini cinesi e 2 classi di bambini stranieri. Su ogni classe sono incardinate due insegnanti e una collaboratrice. Le due insegnanti sono compresenti nel momento in cui si svolge l'attività collettiva, nella quale i bambini si dividono in due gruppi sulla base dell'età e ogni insegnante ne prende uno; ogni classe, infatti, accoglie bambini di solo due fasce d'età, vale a dire o bambini di 3 e 4 anni o di 4 e 5 anni oppure di 3 e 5 anni. Questa scelta proviene dalla diversità dei traguardi per lo sviluppo della competenza in funzione dell'età. Quando si fa "lezione" collettiva, per esempio, per i bambini di 5 anni che si preparano all'entrata alla scuola primaria, la "lezione" collettiva dura circa 30 minuti, mentre per quelli di 3 anni dura al massimo 15 minuti, perciò bisogna dividerli in due gruppi. Oltre alla durata che è diversa in base all'età, anche il tema della "lezione" collettiva è differente.

Originariamente accoglieva solo i figli di funzionari governativi e adottava il metodo educativo dell'Unione Sovietica come tutte le scuole dell'infanzia della Cina create negli anni '50. Ancora oggi, alcuni principi educativi adottati nella scuola dell'infanzia dell'Unione Sovietica funzionano nella vita quotidiana della scuola: per esempio il principio dei tre bagni (三浴, San Yu), cioè il bagno nell'aria, quello sotto il sole e nell'acqua; perciò i bambini, dopo aver giocato nel giardino aperto sotto il sole, se hanno sudato molto, vengono portati in un bagno dove fanno la doccia per ovvi motivi di igiene e salute. Oltre a mantenere alcuni principi pedagogici sovietici, nel 2001 la scuola dell'infanzia Weihailu ha inserito anche il metodo montessoriano.

L'insegnante Wang, una delle poche che hanno ottenuto la certificazione di qualità come insegnante Montessori, spiega:

*“In seguito all'intervento di formatori taiwanesi affiliati all'American Montessori Society, il municipio del quartiere di Jing'an nel 2000 ha iniziato la formazione di alcune insegnanti di questa scuola. Nel 2001 abbiamo aperto la prima classe montessoriana in questa scuola e cinque anni fa tutte le classi si sono adeguate a tale metodo. Le*

*insegnanti sono state invitate a studiare le teorie e il metodo montessoriani, ma non è stato facile a causa di differenti metodologie in atto in precedenza*<sup>242</sup>

Diventare insegnante montessoriano dopo essere stato un insegnante non montessoriano è un percorso complesso, soprattutto nel caso in cui manchi la preparazione teorica prima dell'applicazione sul campo. Difatti, durante l'intervista la stessa insegnante Wang rivela:

*“Inizialmente non eravamo appassionati a questo metodo poiché lo consideravamo un metodo “antico” e obsoleto; inoltre pensavamo che tale metodo non fosse adatto allo sviluppo dei bambini e delle bambine. Oltre a tutto ciò facevamo fatica a immaginare che bambini così piccoli potessero lavorare tranquillamente con i materiali perché eravamo abituate ad avere bambini e bambine chiacchieroni e impazienti. Nello stesso tempo credevamo che anche i bambini e le bambine si annoiassero a ripetere le azioni durante il lavoro anche se i materiali sono esteticamente belli: uno degli esercizi ripetitivi consisteva nel passare i semi da una ciotolina all'altra. Per noi tale tavolo non aveva nessun valore educativo. Quando abbiamo iniziato a studiare il metodo, abbiamo imparato come si usano i materiali senza rifletterci sopra prima di applicarlo. Ci hanno anche fatto conoscere la parte teorica prima che praticassero il metodo sul campo, ma era poca. Quando lo applicavamo sul campo ci sembrava molto noioso. Dimostravamo ai bambini l'uso dei materiali agendo in conformità con quanto dimostrato dai formatori senza avere ragionato sul piano teorico. Ma un anno dopo l'applicazione del metodo nelle classi, i cambiamenti intervenuti nei bambini ci hanno convinto che i bambini potevano lavorare tranquillamente da soli concentrandosi quando l'ambiente glielo permetteva, in più questi ultimi imparavano di più con il lavoro individuale che con quello tradizionale collettivo. “Sentivo” la differenza: questo metodo mi permetteva di osservare ogni bambino per conoscerlo meglio e sulla base dell'osservazione di riflettere sul mio modo d'insegnare per poter sostenere meglio i bambini e le bambine.”*

L'esperienza personale dell'insegnante Wang potrebbe comunque comprovare il problema rilevato più sopra da Liyan Huo e Xiaotian Qi: di solito durante la formazione dell'insegnante, si dà molto meno importanza alla preparazione sul piano teorico rispetto a quello pratico. Per di più, la difficoltà ad accettare una mentalità di una cultura diversa da quella già formata e costruita precedentemente (in specifico la difficoltà dell'insegnante a pensare che i bambini e le bambine in età prescolare possano lavorare tranquillamente perché si era già formata l'abitudine a vedere i bambini e le bambine vivaci e chiacchieroni) potrebbe anche indurre a pensare che nelle pratiche educative c'entra anche il sentimento dell'infanzia oltre all'idea dell'infanzia; anzi, come ho già scritto nel primo capitolo, dato che tale sentimento è strettamente legato alle credenze culturali implicite, potrebbe esercitare un'influenza decisiva. Tuttavia, il cambiamento del sentimento dell'infanzia non avviene in un giorno: come dice un proverbio italiano: “Roma non è stata costruita in un giorno”. Lo stesso principio vale anche per lo studio dell'educazione Montessori, poiché è molto diversa dalle altre. Come dice la stessa insegnante durante l'intervista:

*“C'è una bella frase che ha detto Maria Montessori, cioè i bambini e le bambine conoscono il mondo tramite i*

---

<sup>242</sup> Guoqin Wang, Qin Yuan, intervista diretta, 16 dicembre 2014.

*loro sensi; tale metodo [il metodo di educazione sensoriale] viene trascurato nel nostro metodo, principalmente basato sull'indottrinamento. In più la conoscenza ottenuta tramite la ripetizione degli esercizi e il processo di toccare e sentire fisicamente i materiali vengono interiorizzati dai bambini e dalle bambine. Per capirlo, a un insegnante non bastano uno o due anni. L'ho compreso dopo quattro corsi di formazione organizzati negli ultimi 10 anni e ogni volta anziché ripetere quello che ho studiato prima, do una diversa interpretazione sull'educazione Montessori”.*

Nelle osservazioni dell'insegnante Wang, si potrebbero anche notare almeno due aspetti importanti insiti nel metodo Montessori. Innanzitutto, se il metodo basato sull'indottrinamento richiede di continuo l'opera attiva della maestra, che, come scriveva Maria Montessori, “dovrebbe agire fornendo cognizioni, affrettandosi a correggere ogni errore, fino a che il bambino non avesse imparato”<sup>243</sup>, nel metodo montessoriano, “non si tratta di dare al fanciullo delle cognizioni sulle qualità delle cose – come dimensioni, forma colore – con il mezzo di oggetti, [...] ma un radicale spostamento dell'attività che, prima insita nella maestra, è, col [tale] metodo, lasciata invece prevalentemente al bambino”<sup>244</sup>. Tale spostamento, cioè lasciare fare al bambino è legato al fatto che la mano con la quale il bambino svolge l'attività toccando e sentendo fisicamente i materiali, come sosteneva Maria Montessori,

“è quell'organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali coll'ambiente: l'uomo, si può dire, prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo”<sup>245</sup>.

Partendo da queste osservazioni, Franca Pinto Minerva, professoressa di Pedagogia dell'Università degli Studi di Foggia, afferma che la mano non si presenta solo come organo psichico guidato dall'intelligenza, ma anche dal cuore. Infatti scrive:

“Con la mano si può indicare e misurare lo spazio, con la mano si può percepire il liscio e il rugoso, con la mano si può plasmare, stringere, graffiare. Con la mano si può sfiorare e accarezzare. La mano è, dunque, l'organo di quell'immenso tesoro che è appunto l'intelligenza, un vero e proprio organo psichico guidato dal cervello e dal cuore. [...] Quando il bambino impara a conoscere con le sue mani e quando con le sue mani impara a conoscere l'ambiente, lasciando in esso impresse le tracce della propria esperienza, il bambino esce dai suoi confini e vi ritorna carico, oltre che di esperienze sensoriali, di irrinunciabili esperienze conoscitive e affettive”<sup>246</sup>.

Basandosi su tali osservazioni, Paola Trabalzini, ritiene che “la pedagogia Montessori per gli aspetti

---

<sup>243</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 164.

<sup>244</sup> *Ibid.*

<sup>245</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 108.

<sup>246</sup> Franca Pinto Minevra, *Mente, corpo, movimento*, in “Innovazione educativa”, n. 5-6, novembre 2004, p. 21.



sin qui messi in evidenza può essere oggi anche una risposta ai fenomeni di deprivazione sensoriale presenti nella *digital generation* causati dall'utilizzo delle nuove tecnologie per motivi di studio o di divertimento<sup>247</sup>

Fin qui si potrebbe notare che l'introduzione dell'educazione Montessori è stata comunque una grande sfida per gli insegnanti della scuola dell'infanzia Weihailu dove si adottava un modello tradizionale con la figura centrale dell'insegnante nell'attività di insegnamento e apprendimento. Oltre a tale sfida, hanno anche dovuto integrare l'educazione Montessori nell'approccio educativo basato sui temi. E ora vediamo perché e come.

Gestita dal municipio, come tutte le altre scuole pubbliche, anche la scuola dell'infanzia Weihailu deve seguire le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense* del 2001; in specifico, nelle attività quotidiane devono essere comprese l'attività di routine, l'attività di motricità, l'attività d'apprendimento e l'attività ludica. Inoltre, deve garantire una certa durata del tempo attribuito alle diverse attività. Oltre a tutto ciò, i temi dell'attività d'apprendimento collettiva devono essere quelli proposti nei volumi pubblicati dalla Commissione delle riforme curriculari di Shanghai, vale a dire alla mattina ci deve essere una "lezione" collettiva, nella quale si propongono tali temi. Tale attività collettiva d'apprendimento dura circa 30 minuti per i bambini e le bambine di 5 anni al fine di preparare il passaggio alla scuola elementare, seguendo i temi specificati per tale età.

A questo punto occorre porsi la domanda: come una scuola dell'infanzia di ispirazione montessoriana può seguire nello stesso tempo le indicazioni curriculari locali? In altre parole, come possono essere integrati l'uno con le altre?

Per rispondere a tale domanda, innanzitutto, mi pare sia necessario comprendere il contenuto del curriculum di tutti e due modelli educativi e la loro rispettiva modalità di organizzazione dell'attività. Prima analizziamo ciò che richiede l'educazione Montessori. Nel 2000, un gruppo di lavoro appositamente costituito dall'Opera Nazionale Montessori ha elaborato, sulla base della redazione del curriculum e l'adattamento del testo di Augusto Scocchera, il *Progetto Educativo Montessori*, un documento che è in grado di proporre alle scuole, agli insegnanti e alle famiglie le indicazioni fondamentali e costitutive del modello formativo montessoriano sull'insegnante, sull'ambiente, sulla verifica e la valutazione, sulle nuove tecnologie, sulla normalizzazione, sul lavoro organizzato, la funzione del materiale e la mente del bambino e sul curriculum sia per la "Casa dei bambini" sia per la scuola elementare. Allora cosa si intende per curriculum nell'educazione Montessori? Secondo tale gruppo di lavoro, "il curriculum della 'Casa dei bambini' [...] intende illustrare la vita educativa e

---

<sup>247</sup> Paolo Trabalzini, *Montessori, ingrandire la personalità umana*, in <http://metis.progedit.com/anno-iv-numero-2-122014-suggerimenti-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia/133-saggi/615-montessori-ingrandire-la-personalita-umana.html>.

culturale della scuola Montessori dall'interno stesso del lavoro e delle attività dei bambini e non da quadri programmatori e diagrammati che pure sono utili ed efficaci in altre circostanze di tipo tecnico-professionale<sup>248</sup>.

Diversamente dalla programmazione per obiettivi che, come sostiene Giovanna Vandeli, “non risponde alla complessità dei processi, i quali governano lo sviluppo cognitivo dei bambini e la costruzione delle rappresentazioni mentali”<sup>249</sup>, il curricolo nell'educazione Montessori si caratterizza per essere in grado di valorizzare l'esperienza, il “fare” e l’“agire” dei bambini e delle bambine che apprendono. Quindi, come scrive Giacomo Cives, “la programmazione educativa e didattica [è] ben presente e viva nel 'metodo Montessori’”, vale a dire che “esercizi, attività, uso costruttivo dei 'materiali strutturati' relativi verranno svolti nella 'Casa dei bambini' secondo una loro scansione e successione di base, proposta dalla Montessori, e indicata in modo particolare nella tabella 'Ordine e gradi' della presentazione del materiale, a torto in genere trascurata”<sup>250</sup>, Maria Montessori ci invitava a non dimenticare un principio di fondo presente sotto queste indicazioni: “non la preoccupazione di far imparare le cose al bambino, ma di tener viva quella luce in lui che si chiama l'intelligenza, ecco ciò che deve dirigere le nostre cure”<sup>251</sup>. Tale richiamo, come sostiene Giacomo Cives, “è salutare contro le stesse sempre incombenti tentazioni di un efficientismo cognitivistico formalistico, che possono talvolta anche minare le stesse proposte pur vitali e stimolanti della programmazione, per ridurle a una nuova scolastica e a un nuovo tecnologismo meccanico e impoverito”<sup>252</sup>.

Per quanto riguarda il contenuto del curricolo nell'educazione Montessori, c'è stato uno sviluppo promosso dagli stessi studiosi montessoriani, come scrive lo stesso autore nel 1995:

“Nella stessa Casa dei bambini non manca l'indicazione del curricolo, costituito da scrittura, lettura, aritmetica, cui dall'edizione del 1926 de *Il metodo della Pedagogia scientifica* si aggiunge il disegno, formando così la 'quadriga trionfante'. E tale rimarrà anche nella nuova edizione dal titolo *La scoperta del bambino*. A questa saranno però da aggiungersi [...] educazione musicale e osservazione della natura, per non parlare poi degli aspetti più propriamente 'educazionali' delle attività di 'vita pratica' e della formazione morale sociale”<sup>253</sup>.

Ispirandosi a tale descrizione, il gruppo di lavoro costituito dall'Opera Nazionale Montessori ha specificato il curricolo “Casa dei bambini” con i relativi obiettivi, il quale comprende vita pratica e

---

<sup>248</sup> Cfr. *Il progetto educativo Montessori*, in “Vita dell'infanzia”, n.6, luglio-agosto 2000, pp. 71-72.

<sup>249</sup> Giovanna Vandeli, *La progettazione per concetti*, in “Vita dell'infanzia”, n.7, settembre 1995, p. 48.

<sup>250</sup> Giacomo Cives, *Programmazione e “Metodo Montessori”*, in “Vita dell'infanzia”, n.7, settembre 1995, p. 18.

<sup>251</sup> Maria Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1992, p. 209.

<sup>252</sup> Giacomo Cives, *Programmazione e “Metodo Montessori”*, cit., p. 19.

<sup>253</sup> *Ivi*, p. 18.

socialità, educazione sensoriale, il linguaggio, la mente logico-matematica, educazione cosmica, l'educazione musicale ed educazione all'arte rappresentativa. Ad esempio, per quanto riguarda la vita pratica e socialità, si precisa:

- “- La vita pratica e la cura dell’ambiente. La vita pratica e la cura della persona. La vita pratica nella relazione sociale.
- Motricità fine e controllo della mano.
- Esercizi di movimento determinanti il bisogno di coordinazione e controllo psicomotorio.
- I travasi.
- L’esercizio del silenzio.
- L’esercizio del filo.

Obiettivi: ordine mentale; verso l’autonomia e l’indipendenza; autodisciplina; rispetto di sé, degli altri, delle cose; unità di libertà e responsabilità; l’analisi dei movimenti.”<sup>254</sup>

Mentre per l'educazione cosmica, si specifica:

- “-Il tempo dell’io e il tempo sociale: passato, presente, futuro. La misura del tempo cronologico. Il tempo biologico. Tempi e cicli della natura. Il tempo della civiltà: storia materiale (utensili, casa, trasporti, mezzi di protezione, ecc.).
- Lo spazio dell’io. Gli spazi sociali. Lo spazio bi e tridimensionale. Lo spazio rappresentato. Lo spazio misurato. Lo spazio del mondo: costituzione e forme (acqua, terra, continenti, penisole, isole, fiumi, montagne, vulcani, pianure, ecc.).
- La materia: forme e stati. Le forze della materia.
- Gli organismi viventi: funzioni e bisogni.
- Il cosmo nel giardino: lo stagno, l’orto, la fattoria (etologia e biologia animale, biologia vegetale).
- Il linguaggio scientifico della natura: nomenclature e classificazioni.

Obiettivi: primo avvio alla comprensione delle costanti cosmiche; approccio alla visione di interdipendenza ed ecosistema nei processi evolutivi umani e naturali; osservazione e sperimentazione tra favola (cosmica) e realtà; introduzione al vissuto dei viventi.”<sup>255</sup>

Come chiarisce lo stesso gruppo di lavoro, “è indispensabile ricordare che gli obiettivi, non sono, nella metodologia montessoriana, qualcosa da cui partire o a cui giungere; essi sono modificazioni di conoscenze e comportamenti iscritti nel processo stesso del lavoro del bambino”<sup>256</sup>. Se da un lato, come rivela Giacomo Cives, non è sufficiente “lasciare fare ai bambini quel che vogliono, divertirli con occupazioni leggere, riportarli quasi a uno stato di natura selvaggia e bisogna identificare obiettivi”<sup>257</sup>; dall'altro lato gli obiettivi, sostiene lo stesso autore, “non possono essere semplicemente ridotti e funzionali, occorrono anche 'metaobiettivi' e v'è bisogno anche di una vasta

---

<sup>254</sup> *Il progetto educativo Montessori*, cit., p. 72.

<sup>255</sup> *Ibid.*

<sup>256</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>257</sup> Giacomo Cives, *Programmazione e “Metodo Montessori”*, cit., p. 15.

proposta di giustizia e di libertà per tutti gli uomini”<sup>258</sup>. E per realizzare tale proposta, occorre una sorta di ricostruzione che richiede “l’elaborazione di una scienza dello spirito umano”<sup>259</sup>.

Dopo alcune osservazioni sul curriculum richiesto dall’educazione Montessori, ora vorrei soffermarmi su alcuni punti interessanti afferenti alle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell’infanzia di Shanghai* che comunque vengono seguite da tutte le scuole dell’infanzia pubbliche. Innanzitutto, mi sembra molto interessante evidenziare la sintonia tra i curriculum di questi due modelli educativi, ossia la valorizzazione delle attività e dell’esperienza dei bambini e delle bambine nella vita quotidiana. Come sta scritto nelle *Indicazioni*:

*“Si integrano i contenuti e le richieste educative nelle diverse attività, quali l’attività di routine, di motricità, di apprendimento e di gioco. L’applicazione del curriculum mette in evidenza l’attività e l’esperienza, il valore educativo insito nell’attività e il processo dell’esperienza dell’attività; si prendono in considerazione sia gli obiettivi predefiniti sia i processi di svolgimento dell’attività in modo che attraverso l’esperienza, i bambini e le bambine possano sviluppare la capacità cognitiva e arricchire i sensi sul piano emozionale; l’insegnante dovrebbe essere in grado di cogliere il momento giusto per accogliere le diversità individuali dei bambini e delle bambine”.*

Oltre a tale coerenza di fondo, è possibile reperire anche aspetti in comune nei contenuti compresi nei curriculum dei due modelli educativi. Ad esempio per l’attività d’apprendimento, si specifica che una delle esperienze di base che i bambini e le bambine devono avere consiste nel “provare diverse caratteristiche dell’ambiente attorno con i loro sensi, in modo che possano confrontare le diversità e scoprire le relazioni tra le cose”. Ad esempio, percepire i caratteri dell’oggetto, cioè il peso, la grandezza, la forma, il colore, l’altezza, la leggerezza, l’acidità ecc. Questa parte sperimentale è compresa anche nell’educazione sensoriale che specifica “il senso visivo: dimensioni, forme, colori; senso uditivo: rumori e suoni; senso tattili: barico, termico, stereognostico e sensi gustativo e olfattivo”<sup>260</sup>. Un’altra esperienza è quella di “avvicinarsi alla natura provando gli interessi nell’osservare ed esplorare i cambiamenti e lo sviluppo dei fenomeni e nel conoscere primariamente la relazione tra la natura e l’essere umano”. Le relative attività includono quelle di “coltivare gli orti, creare gli angoli di natura, curare animali, raccogliere i semi e fogli”, ecc.. Se confrontiamo tali mansioni con quelle previste dall’educazione cosmica di cui si è detto sopra parlando del progetto educativo Montessori, troviamo le stesse attività: nella Casa dei bambini si conoscono gli organismi viventi, il cosmo nel giardino, ecc.. Un altro esempio di affinità è reperibile anche nell’aver sensibilità dei fenomeni che riguardano lo spazio, il tempo, la forma, la quantità e la matematica in modo che i bambini e le bambine possano utilizzare le relative esperienze per risolvere i problemi

---

<sup>258</sup> *Ibid.*

<sup>259</sup> *Ibid.*

<sup>260</sup> *Il progetto educativo Montessori, cit., p. 72.*

incontrati nella vita quotidiana e nei giochi. In specifico, come già presentato nell'educazione cosmica, il tempo dell'io e il tempo sociale: passato, presente, futuro; il tempo biologico, per esempio, le quattro stagioni, ecc..

Fin qui mi sembrerebbe pertinente pensare che alcuni principi pedagogici insiti nelle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia* si sono comunque ispirati alle teorie pedagogiche di Maria Montessori. Addirittura come già detto prima, alcuni studiosi cinesi ritengono che il pensiero di utilizzare diversi spazi organizzati con aree specifiche finalizzate agli interessi/esigenze dei bambini e delle bambine sia stata concepito da Maria Montessori, poiché se si va visitare una Casa dei bambini, si nota subito che in sezione si trovano delle “aree tematiche” suddivise per “materie”. Ad esempio, quelle per l'educazione dei sensi, il linguaggio, la musica e l'arte rappresentativa, ecc. Tale pensiero viene valorizzato e applicato in molte scuole dell'infanzia di Shanghai, per esempio, quella di Yiyi descritta sopra, poi in un'altra privata di Shanghai chiamata Yilin dove ho effettuato delle osservazioni. Oltre a tale pensiero, si trovano anche altri aspetti che provengono dalle teorie pedagogiche di Maria Montessori. Ad esempio, la cura dell'ambiente che deve essere proporzionato alle capacità motorie, operative e mentali dei bambini per essere attivamente utilizzato e padroneggiato, ordinato e organizzato, calmo e armonioso, curato e ben articolato nei particolari, attraente e bello. Oltre a ciò le *Indicazioni* richiedono anche alcune caratteristiche che deve possedere l'insegnante montessoriano: per esempio, la capacità di osservazione, l'abilità di essere sostenitore e facilitatore dello sviluppo dei bambini e delle bambine e “la misura dell'intervento diretto limitato all'essenziale e al necessario affinché non sia disturbato il lavoro individuale”<sup>261</sup> ecc.

Tuttavia sono verificabili anche alcune differenze, soprattutto sulla modalità di organizzazione delle attività. Nell'educazione Montessori, viene applicato il principio della libera scelta individuale, poiché, come scriveva Maria Montessori, “è dalla libera scelta che si sono potute fare delle osservazioni sulle tendenze e sui bisogni psichici dei bambini”<sup>262</sup>. Al riguardo, scrive anche Angeline Stoll Lillard:

“Children are not assigned seats but are free to work at whatever tables they choose, moving about in the course of the day. [...] Children can choose to work alone or in self-formed groups, except when the teacher is giving a lesson. With very few exceptions, all lessons are given to individuals (more often in Primary, the 3-to 6- year old level) or small groups (more often in Elementary, the 6-to 12-year-old level).”<sup>263</sup>

L'attività che si svolge nella scuola dell'infanzia con materiali montessoriani è in genere individuale,

---

<sup>261</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>262</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 162.

<sup>263</sup> Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, New York, Oxford University Press, 2008, p. 21.

mentre nella scuola elementare si predilige quella organizzata in piccoli gruppi. Inoltre, riferendosi al grado della scuola elementare, Maria Montessori raccomandava che l'insegnante facesse “ricorso alla didattica della lezione collettiva solo nelle occasioni necessarie e con quel carattere di 'grandiosità' e 'solennità’”<sup>264</sup>, poiché, come scrive Angeline Stoll Lillard, “Montessori works with children the way they are”<sup>265</sup>. Per sostenere tale asserzione, prosegue la stessa autrice:

“In traditional schooling, the preschool years are considered an important time for social learning, and children are often free to play together. When children hit elementary school, social time is over: children usually are moved to separate desks and must generally work and be tasted alone. Yet this is opposite to what we know about children: preschoolers often prefer parallel play, since their social skills are often not well honed. In elementary school, children become intensely social, and really want to interact with each other”<sup>266</sup>.

La pedagoga Donatella Savio espone in un suo saggio i risultati della sperimentazione di Susan Isaacs che, tramite le osservazioni su un gruppo di bambini di età eterogenea di una scuola a Cambridge, rileva che

“i comportamenti cooperativi, soprattutto tra i bambini prima dei 6 anni, non sono un dato immediato e “naturale”. Al contrario, i bambini inizialmente si comportano come tanti individui interessanti prima di tutto al conseguimento dei propri scopi, indipendentemente dal fatto che essi concordino o confliggano con quelli degli altri”<sup>267</sup>.

Nonostante che, come abbiamo detto prima, le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai* si siano ispirate ai principi pedagogici di Maria Montessori, ad esempio, sottolineando il rispetto dello sviluppo di personalità di ogni singolo bambino e ogni singola bambina, nelle sezioni predispongono delle aree tematiche suddivise per materie, finalizzate agli interessi/esigenze individuali dei bambini e delle bambine; oltre a ciò, per lo stesso motivo, ogni scuola dell'infanzia, basandosi sulle proprie necessità può avere una certa discrezionalità individuale nel costruire il curriculum, mirato ad ampliare ed arricchire l'esperienza dei bambini e delle bambine. Tuttavia, nelle *Indicazioni* è specificato anche il curriculum comune che va seguito da tutte le scuole dell'infanzia di Shanghai, cioè tramite la “lezione” collettiva, l'insegnante predefinisce gli obiettivi da raggiungere richiesti da ogni tema elencato nei volumi curati dalla Commissione delle riforme curricolare del municipio di Shanghai, così si garantisce lo sviluppo di base a tutti i bambini e tutte le bambine.

Secondo la studiosa Yunshu Li, in genere, nella scuola dell'infanzia di ispirazione montessoriana, da un lato, si organizza l'attività richiesta dall'educazione Montessori, in cui i bambini e le bambine lavorano con i materiali montessoriani da soli o in coppia; dall'altro si svolge l'attività collettiva, con i temi proposti dalla Commissione delle riforme curricolare, fra bambini di una stessa età: ad

<sup>264</sup> *Il progetto educativo Montessori*, cit., p. 71.

<sup>265</sup> Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, cit., p. 327.

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> Donatella Savio, *I raggruppamenti come risorsa educativa*, in Anna Bondioli e Gabriella Nigito (a cura di), *Tempi spazi, raggruppamenti*, cit., p. 104.

esempio, i bambini di 5 anni rimangono con un insegnante e discutono insieme, mentre i bambini di 3 anni stanno con un altro insegnante. Quindi sono due attività svolte parallelamente, una alla mattina, l'altra al pomeriggio.<sup>268</sup> Nonostante le molte coerenze sui contenuti del curriculum, non c'è stata un'integrazione completa tra questi due modelli educativi. Tuttavia, la stessa autrice introduce un esempio dell'integrazione tra l'attività montessoriana, svolta in aree tematiche suddivise per materie, e l'attività d'apprendimento globale, cioè la "lezione" collettiva elaborata con i certi temi. Mi sembra molto interessante riferirne in questa sede, in quanto anche la scuola dell'infanzia Weihailu sta percorrendo la stessa strada. Infatti, l'osservazione è stata svolta in una sezione eterogenea nel momento della "lezione" collettiva che ha coinvolto i bambini e le bambine di 5 anni e il cui tema era "La nostra città". L'obiettivo da raggiungere consisteva nel far conoscere ai bambini e alle bambine altre città e l'architettura di Shanghai e quelle degli altri paesi del mondo. Partendo dalle esperienze precedenti dei bambini e bambine effettuate con i materiali montessoriani, ossia le conoscenze sui mappamondi, sui continenti, sui diversi paesi e sulle loro bandiere, l'insegnante chiede ai bambini e alle bambine di raccogliere insieme con i loro genitori i dati che riguardano le città e i monumenti conosciuti di queste città prima della "lezione" collettiva. Basandosi sui dati raccolti e le esperienze, l'insegnante pone la domanda introduttiva per iniziare l'attività collettiva, cioè che cosa trovano sulla Terra e come è il nostro mondo. Le risposte erano tante: ad esempio c'è chi ha trovato la vita, la persona, la pianta; c'è chi ha trovato invece il mare e il terreno; interessante è stato l'intervento del bambino che si è accorto di essere piccolo nel mondo. Dopo questa domanda, l'insegnante chiede in che modo hanno capito queste cose e alla fine invita i bambini e le bambine a presentare i dati raccolti a casa insieme con i genitori. Dopo la presentazione, tramite la forma ludica, l'insegnante pronuncia i nomi dei famosi monumenti e i bambini e le bambine alzano le schede dove ci sono i nomi dei paesi e le corrispondenti bandiere. Tale passo è simile al terzo tempo della lezione, descritto da Maria Montessori per fare capire come l'insegnante deve mostrare i materiali ai bambini e alle bambine, cioè il ricordo del nome corrispondente all'oggetto.<sup>269</sup> Dopo il gioco, l'insegnante chiede a ogni bambino di attaccare sul foglio dove c'è un monumento conosciuto, il corrispondente paese, continente e la bandiera. Attraverso tutti questi passi, l'insegnante integra il lavoro individuale montessoriano nell'attività collettiva basata sui temi, nel senso che valorizzando le esperienze e conoscenze di ogni singolo bambino su un certo ambito, l'insegnante, tramite l'attività collettiva, crea un'occasione di scambio collettivo, nel quale possono emergere non solo l'interazione adulto-bambino ma anche situazioni di conflitto e di opposizione tra pari.

Inoltre, secondo l'insegnante Wang, il metodo montessoriano potrebbe essere integrato

<sup>268</sup> Cfr. Yunshu Li, *Mengtaisuoli qiyu huodong yu zonghexing zhuti huodong xiangjiehe de tansuo*, in "Shanghai Jiaoyu Keyan (Shanghai Research on Education)", n.8, 2006, p. 94.

<sup>269</sup> Cfr. Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 172 – 174.

nell'approccio educativo basato sui temi, perché in quest'ultimo l'origine della conoscenza proviene dalla vita quotidiana e dalla raccolta delle esperienze frammentarie, mentre quello di Montessori richiede una costruzione delle conoscenze sistematiche. Per esempio, per il tema che riguarda la conoscenza de "La mia città", con i bimbi di 3 anni si parte dalle conoscenze della scuola dell'infanzia, del quartiere di casa, e poi si arriva alla conoscenza della città e del Paese, mentre per i bambini di 5 anni, al contrario si potrebbe partire dalla conoscenza dell'universo, della galassia per dopo arrivare a conoscere i continenti, gli oceani e poi alla fine la città in cui abitano. Un altro esempio potrebbe anche spiegare meglio l'integrazione dei due metodi, cioè il tema del compleanno. In genere, quando un bimbo compie gli anni, festeggia con tutta la classe e l'insegnante racconta come è nato il bimbo, qualche volta introduce anche la tematica dell'amore materno. Può però capitare che due bimbi compiano gli anni nello stesso giorno ma uno è più grande dell'altro. In questo caso, come spiegare che uno è più grande dell'altro? L'insegnante Wang si è ispirata al sistema planetario di cui si parla nel metodo montessoriano e ha preparato una lunga striscia di stoffa colorata larga che afferrano i bambini disposti in cerchio come se fosse un Sole, e chiede a chi compie gli anni di imitare il movimento della Terra intorno al Sole correndo attorno al cerchio formato dai compagni. Il numero di giri che deve fare corrisponde all'età compiuta. Oppure tutta la sezione va in giro nella scuola per cercare i diversi tipi di fiori e poi riuniti ne cercano insieme i nomi scientifici. Comunque ci sono molti modi per integrare i due approcci diversi, ma in alcuni casi essi possono essere anche complementari.

Nelle classi di questa scuola dell'infanzia alcuni materiali montessoriani sono diversi da quelli presenti in una scuola dell'infanzia montessoriana italiana oppure americana. La diversità è dovuta al fatto che i materiali sono stati adattati alla cultura del Paese, il che è necessario, senza però trascurare la scientificità e le teorie filosofiche della pedagogista italiana, altrimenti non si potrebbe più fare riferimento al metodo montessoriano oppure "a indirizzo di Maria Montessori".

L'introduzione del metodo Montessori rende diversa l'organizzazione della giornata educativa tipo da quella analizzata nella scuola di Yiyi. E ora vediamo quali sono questi aspetti differenti.

## **5.2 La sezione eterogenea e la composizione delle unità familiari**

Con l'aiuto di Wen Qian, docente dell'Università Normale della Cina orientale ed esperta dell'educazione Montessori, sono stata accolta dalla direttrice della scuola dell'infanzia Weihailu che mi ha assegnato a una sezione eterogenea che si chiama *Mengyi* (ogni sezione ha un proprio nome: *Meng* 萌 vuole dire germogliare, *Yi* 奕 vuol dire la luminosità), composta da 30 bambini di 3 e 5 anni, una collaboratrice e due insegnanti compresenti: l'insegnante Wang sopraccitata e l'insegnante



Yang. Come l'insegnante Wang, anche Yang ha seguito la formazione montessoriana ma non ha conseguito la certificazione dell'insegnante Montessori.

Come già scritto sopra, essendo scuola dell'infanzia ad ispirazione montessoriana, tutte le sezioni della scuola dell'infanzia Weihailu sono eterogenee, composte da due età diverse. Tale scelta presa in modo consapevole proviene da Maria Montessori che vedeva tra i bambini di 3 anni e di 5 anni la “naturale osmosi mentale”<sup>270</sup>, che raramente esiste tra adulto e bambino piccolo. Difatti la stessa pedagogista scriveva:

“Le nostre scuole hanno dimostrato che i bambini di età diverse si aiutano uno con l'altro; i piccoli vedono ciò che fanno i maggiori e chiedono spiegazioni, che questi danno loro volentieri. E' un vero insegnamento, giacché la mentalità del bambino di cinque anni è così vicina a quella del bambino di tre, che il piccolo capisce facilmente da lui quello che noi non sapremmo spiegarli. Vi è fra loro un'armonia ed una comunicativa, come è ben raro esiste fra adulto e bambino piccolo.”<sup>271</sup>

Il vantaggio della sezione eterogenea che favorisce l'apprendimento sul piano socio-cognitivo tra i bambini di diverse età è sostenuto anche da altre ricerche. Come scrive Angeline Stoll Lillard:

“Studies have shown that preschool children benefit from multi-age groupings. In terms of motor, cognitive, communication, and overall development, children in mixed-age preschool classrooms from 2 to 6 years of age showed quadratic improvements over the year, whereas those in single-age classrooms showed only linear improvements”<sup>272</sup>.

Ma quali condizioni in una sezione eterogenea nella scuola dell'infanzia Montessori permettono di suscitare una simile “reazione chimica” tra i bambini e le bambine di età diversa? Senza dubbio, la presenza dei bambini di diversa età è una risorsa educativa che favorisce la formazione di un ambiente in cui i bambini grandi possono presentare idee differenti creando uno squilibrio con i piccoli senza però suscitare la gelosia che di solito esiste fra i pari. Come scriveva Maria Montessori: “Nelle nostre scuole vi è animazione. I piccoli sono pieni di entusiasmo, perché capiscono quello che fa il maggiore, e questi perché può insegnare ciò che sa: non ci sono complessi di inferiorità, ma la normalità reciproca data dallo scambio di forze psichiche”<sup>273</sup>. Più oltre Maria Montessori proseguiva: “Un bambino di tre anni si interesserà di ciò che fa quello di cinque, perché non sarà cosa molto lontana dalle sue possibilità”<sup>274</sup>. Al riguardo, scriveva anche Lev Vygotsky:

<sup>270</sup> Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 227.

<sup>271</sup> *Ibid.*

<sup>272</sup> Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, cit., p. 200.

<sup>273</sup> Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., pp. 226-227.

<sup>274</sup> *Ivi*, p. 225.

“spesso con la mediazione di un adulto o di un coetaneo [esperto], un bambino riesce a imparare molto di più di quello che impara da solo: questa è la zona prossimale di sviluppo”<sup>275</sup>. Tuttavia, secondo Maria Montessori, i bambini piccoli imparano più facilmente dai bambini grandi che dagli adulti poiché i grandi sono vicini ai piccoli. Inoltre è relativamente facile trovare un “esperto” tra i grandi per i piccoli. Nello stesso tempo, anche i grandi possono imparare dal suo insegnamento ai piccoli, poiché, come scriveva Maria Montessori: “insegnando, [il bambino grande] perfeziona quello che già sa, perché deve analizzare e rimaneggiare il suo piccolo accumulo di sapienza per passarlo ad altri, così che vede le cose con maggior chiarezza, ed è compensato dallo scambio”<sup>276</sup>.

Oltre a tale circostanza, mi pare che ce ne siano altre che favoriscono lo sviluppo cognitivo in una sezione eterogenea della scuola Montessori. Innanzitutto, la libertà di guardarsi intorno. Al riguardo, Maria Montessori scriveva che i bambini dai tre ai sei anni avevano la libertà di andare avanti e indietro per vedere cosa facevano i bambini dai sette ai nove anni e concludeva che “non è solo l'età che porta al progresso, ma anche la libertà di guardarsi intorno”<sup>277</sup>. Tale libertà di guardarsi attorno è messa in atto anche nella sezione eterogenea delle scuole dell'infanzia montessoriane osservate. Sia nella scuola dell'infanzia “Carducci” di Bologna, sia nella scuola dell'infanzia Weihailu, molte volte è successo che i bambini piccoli si fermassero ad osservare il maestro che mostrava l'uso di un materiale ai grandi di sezione: il maestro li lasciava guardare senza mandarli via, capendo che era un'ottima opportunità per suscitare l'interesse dei piccoli e l'apprendimento si realizzava tramite non le parole ma il guardare e il fare.

L'altra condizione favorevole allo sviluppo socio-cognitivo in una sezione eterogenea Montessori è legata alla natura del lavoro manuale dei materiali Montessori, la quale consente e facilita l'apprendimento tramite l'osservazione e l'imitazione, come scrive Angeline Stoll Lillard: “The hands-on nature of Montessori work enables learning by observation and imitation. With Montessori materials, the abstract is made concrete, and (as the theory goes) by manipulating the concrete objects in particular ways, the abstract concepts are discovered by children”<sup>278</sup>.

La terza circostanza è attribuibile all'ambiente che nella scuola Montessori è misurato, ordinato e commisurato alle istanze personali; in esso i bambini e le bambine possono scegliere liberamente i materiali eliminati appositamente perché si eviti la confusione e il superfluo, favorendo invece la comparsa dell'interesse e mantenendo la concentrazione. Al riguardo, Susan Isaacs ha individuato tre condizioni necessarie perché il bambino si trasformi in un essere socializzato e una di queste ha proprio a che fare con l'ambiente preparato. Scrive Donatella Savio citando Susan Isaacs: “Un'ulteriore condizione è data dall'ambiente in cui i bambini vengono accolti, e in particolare dalla

<sup>275</sup> Lev Vygotsky, *lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori riuniti university press, 2010, p.87.

<sup>276</sup> Maria Montessori, *Le mente del bambino*, cit., p. 226.

<sup>277</sup> *Ivi*, p. 224.

<sup>278</sup> Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, cit., p. 197.

presenza di materiale adatto alle loro libere esplorazioni, ludiche e non: di nuovo, la libera esplorazione di materiale scelto con attenzione come condizione di socialità positiva”<sup>279</sup>.

L'ultima si collega con il ruolo dell'adulto che è notevole nell'educazione Montessori, poiché funge da facilitatore e sostenitore dei bambini e delle bambine che con un'agilità morale, come scriveva Montessori, “fatta di calma, di pazienza, di carità e di umiltà”, sa guidare il lavoro del bambino col materiale. Tale condizione è necessaria anche per Susan Isaacs. Difatti scrive Savio citandola:

“la condizione fondamentale è la presenza di un adulto che offra ai bambini i mezzi per poter 'fare bene' sia operativamente che socialmente, cioè che eserciti il suo ruolo di regolatore sociale nel gruppo infantile con dolcezza, amore, comunicando fiducia a tutti e a ognuno in relazione sempre a scopi attivi e costruttivi”<sup>280</sup>.

Nell'educazione Montessori è notevole il vantaggio di sviluppare una vita sociale, attraverso cui avviene il perfezionamento educativo dei bambini e delle bambine. Tale osservazione trova conferma nelle parole di Maria Montessori, quando rispondeva alla domanda “se i piccoli fanno tutto da soli, dov'è la vita sociale?” e scriveva:

“Gli educatori che usano il metodo dell'insegnamento diretto non capiscono come si possa sviluppare il comportamento sociale in una scuola Montessori dove, essi credono, si provvede per le materie scolastiche, ma non per la vita sociale. [...] Ma che cos'è la vita sociale se non risolvere problemi, comportarsi bene e progettare piani che da tutti siano accettabili? Essi pensano che la vita sociale consista nello star seduti l'uno accanto all'altro ad ascoltare qualcuno che parla; ma questa non è vita sociale”<sup>281</sup>.

Infatti, fare stare insieme i bambini e le bambine senza avere incentivato e stimolato nessuna interazione tra di loro non ha niente a che fare con una vita sociale autentica.

Se la sezione eterogenea è una scelta esplicita e consapevole poiché l'educazione Montessori lo richiede, allora creare una sorta di unità familiare tra i bambini di varie età nella sezione è una scelta che probabilmente ha a che fare con la politica del figlio unico della Cina.

Abbiamo già detto in precedenza che per i genitori cinesi mandare i figli alla scuola dell'infanzia da un lato offre ai bambini e alle bambine un luogo di custodia, dall'altro crea l'opportunità e la condizione per far loro imparare a condividere e a pensare il collettivo, soprattutto per la maggioranza dei figli unici. Non solo: nella sezione *Mengyi*, ogni bambino e ogni bambina grande ha il suo “fratello minore” o “sorella minore” da badare, soprattutto nel momento di riposino: prima

<sup>279</sup> Donatella Savio, *I raggruppamenti come risorsa educativa*, in Anna Bondioli e Gabriella Nigito (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti*, cit., 2008, p. 104.

<sup>280</sup> *Ibid.*

<sup>281</sup> Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., 1953, p. 223.

di andare al letto, i grandi si svestono da soli e dopo di che aiutano anche i loro “fratellini” e le loro “sorelline” a togliersi i vestiti. Nel momento in cui escono insieme a fare l'attività ludica in giardino, i grandi danno una mano ai piccoli ad allacciarsi e abbottonarsi nel caso in cui abbiano difficoltà. Per lo più, ogni bambino grande prende per mano suo “fratello più piccolo” o “sorella più piccola” quando fanno la fila insieme. Se il piccolo rimane indietro, suo fratello o sua sorella lo deve aspettare.

La scuola dell'infanzia Weihailu non è l'unica che crea tale tipo di rapporto familiare tra i bambini e le bambine, poiché si ritrova anche nella scuola dell'infanzia privata Yilin di Shanghai, in cui ho effettuato alcuni giorni di osservazione in una sezione eterogenea composta da tre fasce età, cioè tre, quattro e cinque anni. I bambini e le bambine sono suddivisi in diverse unità familiari e ogni unità di famiglia è composta da tre bambini di tre fasce d'età. Il bambino di cinque anni viene chiamato dall'insegnante *Lao Da* (老大, *Lao* appellativo che indica saggezza e prestigio, *Da* vuol dire il più grande), quello di quattro anni *Lao Er* (老二, *Er* ossia il secondo) e quello di tre anni *Lao San* (老三, *San* cioè il terzo). *Lao Da* ha la responsabilità di prendersi cura di *Lao Er* e *Lao San*, mentre *Lao Er* e *Lao San* dovrebbero ascoltare *Lao Da* e seguirne l'esempio in alcuni casi.

Nel primo capitolo si è parlato dell'atteggiamento dei genitori nei confronti dei figli unici, a causa della politica del figlio unico, e della relazione transferale esistente generalmente tra i figli e i genitori. Basandomi sui dati raccolti durante le osservazioni effettuate nelle due scuole dell'infanzia indicate più sopra, vorrei ora analizzare e soffermarmi sui probabili vantaggi e limiti nel creare l'unità di famiglia tra i bambini, chiedendo ai bambini grandi di fungere da fratelli o sorelle dei bambini piccoli.

Mi pare che il primo vantaggio sia legato all'agevolazione dell'inserimento dei bambini piccoli. Nella sezione eterogenea della scuola dell'infanzia Weihailu, c'era un bambino di 3 anni timido e tranquillo, che parlava poco con gli altri, probabilmente perché aveva bisogno del tempo di adattarsi all'ambiente scolastico; gli piaceva però stare con il suo “fratello più grande” e condividere con lui certe cose. Inoltre una bambina di 3 anni, etichettata “capricciosa” e “disturbante” dagli altri compagni di classe, veniva vista però come una persona intelligente da sua “sorella più grande”. Sembra che i bambini grandi possano, a un certo punto, “aiutare” l'insegnante a contenere e sostenere affettivamente i nuovi piccolini, dato che da un lato essi vengono nominati, dal punto di vista dell'incarico, dall'insegnante fratellini e sorelline, dall'altro lato sono considerati affettivamente dai bimbi più piccoli come una figura vicina e disponibile a loro. Tale appoggio sul piano affettivo faciliterà l'inserimento dei bambini piccoli nella sezione mista dove ci sono già alcuni bambini inseriti bene e favorirà il loro orientamento nell'ambiente scolastico, così si sentiranno meno isolati e soli, mentre i bambini grandi vengono responsabilizzati, indotti ad aiutare i piccolini e a

prendersene cura. La vicinanza dell'altro può aiutare anche a sviluppare l'empatia nei confronti degli altri. Tutto ciò contribuirà a creare un'armonia fraterna che faciliterà la convivenza della vita scolastica.

Inoltre, dai racconti di Zhong, l'insegnante della scuola dell'infanzia privata di Shanghai Yilin, si nota che in alcuni casi la costruzione dell'unità familiare potrebbe favorire anche lo sviluppo della competenza del *problem solving* da parte dei bambini e delle bambine, aiutando così a formare la fiducia del Sé. Difatti dice l'insegnante Zhong:

*“La creazione dell'unità familiare potrebbe responsabilizzare i bambini più grandi, sviluppare la loro competenza nel problem solving e formare la loro fiducia del Sé. Ci sono tanti esempi che potrei porre. Fra tutti ne riferisco uno: in un gioco, organizzato sulla base dell'unità familiare, si chiede di leggere alcune parole cinesi per trovare i corrispondenti oggetti, poi i bambini devono fare gli esercizi dell'olfatto. In un'unità di famiglia, il bambino grande (Lao Da) non sa leggere perciò non conosce le parole cinesi scritte sul foglio. Siccome il bambino grande ha dei 'poteri', per proteggersi e per risolvere il problema, egli chiede al bambino di 4 anni (Lao Er) di fare questo lavoro dicendo: 'Lao Er sei tu il responsabile nel reperimento i nomi corrispondenti per gli oggetti presenti nelle immagini', perché sa che Lao Er è molto più bravo nella lettura, mentre al bambino piccolo (Lao San) ha chiesto di fare l'esercizio dell'olfatto. Così si è risolto tutto il problema. E tutti e tre erano soddisfatti perché hanno potuto fare tutto quello che volevano”.*

Tuttavia, tale vantaggio viene accompagnato anche da alcuni probabili limiti, nel senso che esiste il rischio che la costruzione dell'unità di famiglia diventerà un dovere che fa sentire i bambini grandi vincolati ad aiutare l'altro e il prendersi di cura dell'altro diventa a sua volta un incarico e un peso dal punto di vista psicologico.

Creare l'unità familiare nella scuola dell'infanzia potrebbe essere considerato come una strategia per aiutare i figli unici a superare la difficoltà a socializzare, ad abituarsi a stare con gli altri e ad aprirsi davvero agli altri. Come scrive Silvia Vegetti Finzi:

*“Il senso di stabilità conferito dalla presenza rassicurante e disponibile dei genitori può essere un'arma a doppio taglio: è proprio l'eccesso di amore, di attenzione, di possessività, il vero rischio del figlio unico: soprattutto quando i genitori continuano a credere di rappresentare tutto il suo mondo, anche quando non è più così: e non è giusto che lo sia. Il bambino continuerà ad avere la sensazione che i legami familiari siano sempre più importanti di qualsiasi altra relazione: e questo gli impedirà di aprirsi davvero agli altri, e di dare un autentico valore ai nuovi rapporti”<sup>282</sup>.*

---

<sup>282</sup> Silvia Vegetti Finzi, cit. in Edoardo Giusti, Claudio Manucci, *Figli unici. Psicologia dei vantaggi e dei limiti*, Roma, Armando editore, 1999, p. 132.

Difatti, tramite l'unità familiare, l'insegnante costruisce nella scuola un legame familiare che è fuori dalla famiglia. I figli unici, accolti nell'unità familiare fuori dalla famiglia, si sentono più disponibili e più rassicurati ad aprirsi agli altri per costruire un nuovo rapporto, con relazioni qualitativamente appaganti con gli altri. Inoltre l'insegnante in genere prende i bambini grandi come buoni esempi per i piccolini. Anziché dare delle dis-conferme, l'insegnante dice spesso “ma guardate il vostro fratello più grande cosa sta facendo”. Quindi mette in atto una strategia per rafforzare l'autostima sia nei più piccoli affinché imitino e imparino dai loro fratelli e sorelle più grandi, sia nei grandi per continuare a essere un buon esempio nei confronti dei più piccoli.

Nello stesso tempo, mi chiedo cosa pensino i genitori di questo tipo di mescolanza tra bambini di diverse età. Purtroppo non ho avuto occasione di chiederglielo, ma sia l'insegnante Wang della sezione *Mengyi* sia l'insegnante Zhong della scuola dell'infanzia Yilin mi rivelano che molti genitori preferiscono mandare i figli alla sezione mista e apprezzano l'idea di costruire l'unità di famiglia. Purtroppo i posti della scuola non sono sufficienti per tutti. Dalle informazioni fornite dalle due insegnanti, mi sembra di avere intuito un senso di nostalgia per una cultura che sta scomparendo nella società moderna, una cultura nella quale le famiglie tendenzialmente fanno molti figli anche se non godono di un benessere economico tale da offrire sufficienti garanzie alla crescita dei figli, ma non per questo le responsabilità di prendersene cura vengono declinate o trascurate, anzi di solito fanno tutto il possibile per mantenerli e per sostenerli. Nella società di oggi in Cina, con lo sviluppo dell'economia e l'abolizione della politica del figlio unico, molte famiglie sono però lo stesso costrette ad avere un solo figlio, soprattutto nelle grandi città dove una famiglia normale fa fatica a mantenere due figli per l'alto costo della vita. Ciononostante, si recuperano le memorie dell'epoca e delle generazioni precedenti per esprimere la nostalgia dei periodi passati.



## **6. La scuola dell'infanzia privata Yilin**

### **6.1 Storia della scuola dell'infanzia Yilin**

Sempre grazie al professore Yong Jiang, ho potuto entrare nella scuola dell'infanzia Yilin per effettuare osservazioni sulle giornate educative. La scuola si trova nel quartiere Minhang, uno dei diciotto quartieri di Shanghai. È stata Zhu, la vice-direttrice della scuola ad accogliermi e a presentarmi alla scuola.

La scuola dell'infanzia Yilin è una scuola privata aperta nel 2005. Non è una scuola montessoriana ma è conosciuta come una scuola con sezioni eterogenee nelle quali molti genitori non possono mandare i propri figli a causa della mancanza di posti. Ora nella scuola ci sono 8 sezioni eterogenee e 4 omogenee, situate in due edifici scolastici l'uno di fronte all'altro. L'idea di creare sezioni eterogenee nasce dalle esperienze di visita a scuole dell'infanzia all'estero da parte di Xu, la direttrice, che ha iniziato a sperimentarla nella scuola qualche anno fa, in una sola sezione, apprezzando subito i vantaggi che una sezione omogenea non può avere. All'inizio è stato un percorso abbastanza duro, in quanto nessun insegnante aveva esperienza di sezioni eterogenee con bambini delle tre fasce d'età. Inoltre, molti insegnanti mandavano i bambini cosiddetti problematici delle loro sezioni nella sezione eterogenea, perché venissero seguiti dagli insegnanti più competenti e più esperti della scuola. Tuttavia, gli insegnanti esperti, rispetto a quelli nuovi, facevano più fatica a cambiare le modalità dell'insegnamento che avevano formato per anni. Quindi dopo un anno di esperimento, si è iniziato ad assegnare gli insegnanti con minore esperienza di lavoro nella sezione eterogenea. Un anno dopo la sua messa in pratica, i genitori hanno riconosciuto dai cambiamenti positivi i vantaggi di tale modalità dell'organizzazione di sezione e hanno cominciato a chiedere di mandare i figli in una sezione eterogenea: così sono diventate otto. La direttrice ha intenzione di trasformare tutte le sezioni omogenee in eterogenee. Basandosi sulle esperienze accumulate in questi anni di lavoro, la scuola ha fatto pubblicare i diari scritti da tutti gli insegnanti che lavorano in sezioni eterogenee, nei quali raccontano le loro storie, fanno osservazioni e riflessioni sul lavoro. Essendo una scuola dell'infanzia privata, la difficoltà consiste nel gestire il rapporto con i genitori. Difatti, la vice-direttrice dice:

*“La zona in cui si situa la scuola è una in cui i genitori sono in maggioranza colletti bianchi che conoscono i modelli educativi esteri, perciò vogliono che la scuola faccia quello che pensano. Da un lato, essi vogliono che i loro figli siano felici a scuola; dall'altro lato però vogliono anche che imparino delle cose, ad esempio, sapere leggere e scrivere, saper parlare in inglese e conoscere la matematica, ecc., mentre l'Ufficio dell'educazione di Shanghai proibisce che la scuola insegni a leggere, a scrivere e faccia matematica”<sup>283</sup>.*

<sup>283</sup> Zhu, Qin Yuan, intervista diretta, 19 gennaio 2015.



Mi pare che questi genitori potrebbero mandare i figli a una scuola montessoriana perché essi sappiano leggere e scrivere e siano bravi in matematica. Comunque secondo la vice-direttrice, molti genitori sono troppo esigenti nei confronti della scuola. Inoltre, se la sezione cambia l'insegnante perché quello vecchio si è licenziato, alcuni genitori intervengono rimproverando la scuola di non aver fatto tutto il possibile per trattenerlo. A volte alcuni genitori pubblicano su wechat (tipo Facebook) messaggi non positivi sulla scuola: il gruppo dei genitori li legge e poi alcuni di loro ne approfittano per creare problemi alla scuola. La scuola preferisce invece un dialogo frontale con le famiglie per risolvere i problemi, poiché non è facile la comunicazione tramite gli strumenti di internet. Ma di solito sono i nonni e le nonne ad accompagnare i nipoti a scuola e a venire a prenderli, quindi quando si devono comunicare dei problemi, la scuola deve convocare i genitori. Da quello che racconta la vice-direttrice della scuola, mi sembra che pagando di più rispetto a chi sceglie la scuola dell'infanzia pubblica, le famiglie della scuola dell'infanzia di Yilin partecipino maggiormente (anche se non fisicamente) alla vita scolastica dei figli, sebbene la modalità di partecipazione non sia sempre apprezzabile.

L'altra sfida della scuola dell'infanzia Yilin, secondo la vice-direttrice, consiste nella fluttuazione degli insegnanti, poiché chi lavora nella scuola dell'infanzia pubblica ha la possibilità di diventare di ruolo, godendo del benessere di una pensione. Quindi, per risolvere tale problema, bisogna creare un senso di appartenenza degli insegnanti alla scuola, per cui la scuola dell'infanzia Yilin ha cercato di costruire una casa nella scuola tramite la progettazione dello spazio, la condivisione della cultura di solidarietà e la formazione attiva dell'insegnante.

Su indicazione della direttrice della scuola, sono stata assegnata alla sezione eterogenea più numerosa della scuola, situata nella seconda sede scolastica: in aula ci sono 38 bambini con tre insegnanti (tra cui Zhong, insegnante responsabile della sezione) e una collaboratrice. Lo spazio dentro la scuola è molto bello e grande e ora vediamo come è organizzato.

## **6.2 L'organizzazione dello spazio**

Entrata nella seconda sede della scuola dell'infanzia Yilin, sono rimasta colpita dallo spazio. Lo spazio, come scrive Antonio Gariboldi,

“nelle sue caratteristiche fisiche e simboliche, è dotato di una dimensione comunicativa – un linguaggio – che tende a influenzare e regolare il comportamento degli individui, e, in quanto tale, può rappresentare una variabile estremamente significativa dell'ambiente educativo prescolare, è quindi il risultato sia degli studi che lo hanno indagato nella sua qualità di sistema culturale informale, sia delle ricerche di psicologia ambientale che hanno fornito strumenti interpretativi a un approccio pedagogico che ha progressivamente attribuito valore e rilevanza alla qualità organizzativa

del contesto formativo<sup>284</sup>.

In genere, pensiamo che si debba allestire una casa dei bambini adattata allo sviluppo dei bambini e delle bambine, ma a Yilin lo spazio è stato pensato e preparato anche per l'adulto stesso poiché dopo tutta una giornata di lavoro faticoso, o quando si è in pausa, anche l'adulto ha bisogno di uno spazio in cui può prendere un tè, facendo due chiacchiere con i colleghi o confrontandosi con loro, anche l'adulto ha bisogno di sentirsi a casa, di provare il piacere di lavorare in uno spazio bello e curato. Tutto questo c'è nella scuola dell'infanzia Yilin, poiché la scuola dell'infanzia Yilin non è soltanto una scuola dell'infanzia dei bambini e delle bambine ma anche un luogo pensato appositamente per l'adulto, per chi ci lavora: insegnanti, collaboratrici, cuochi, ecc. Oltre alle sezioni, la sala riunioni, la cucina, la sala di pranzo, il dormitorio per i bambini e le bambine, che di solito si trovano anche nelle altre scuole dell'infanzia pubbliche, ci sono anche la sala da tè, lo spazio aperto con panchine di legno e la sala di riposo con divani morbidi, appositamente pensate per l'adulto.

L'idea della costruzione delle varie stanze sia per l'adulto sia per i piccolini rispecchia in genere le idee educative di chi gestisce e dirige la scuola. Rispetto a una scuola dell'infanzia pubblica, chi apre una scuola privata ha maggiori opportunità di mettere in pratica le proprie idee sull'educazione. Inoltre, data la priorità privata, la scuola cerca di creare una cultura imprenditoriale che riesca a produrre una forza di solidarietà tra i dipendenti. Mi pare che tramite lo spazio, la direttrice della scuola dell'infanzia Yilin voglia trasmettere il messaggio che la scuola è quasi la casa di chi ci lavora, nella quale si può trovare tranquillità, sicurezza, solidarietà, padronanza di sé e confidenza. Il senso di stare in una famiglia si nota ancora di più nel momento del pranzo quando gli insegnanti mangiano insieme condividendo confidenze sulle famiglie, gli amici, i viaggi e il lavoro. Quindi è una scuola accogliente non solo per i piccolini ma anche per gli adulti, abitata e vissuta non solo dai bambini e dalle bambine, ma anche dagli adulti.

Per di più è uno spazio caratterizzato dalla combinazione armonica tra la natura, la cultura e l'arte. In effetti, oltre alla progettazione delle sale, gli arredamenti sulle pareti che fanno parte del sistema di cultura informale possono anch'essi narrarci quello che vuole raccontare la scuola, vissuta dai bambini e dall'adulto. Nell'entrata del palazzo a pianoterra, sulle due pareti sono scritte alcune frasi conosciute, tipo epigrammi che ricordano agli insegnanti come devono comportarsi in modo adeguato nei confronti dei bambini e delle bambine. Ad esempio, "Heqin Chen dice di fare tutto per il bambino" e sotto questa frase c'è una riflessione della direttrice della scuola, cioè "fare per il tutto del bambino e per tutti i bambini"; "per dare al bambino una goccia, l'insegnante deve avere già preparato un secchio di acqua corrente"; "sono alto come il bambino" per sottolineare la relazione paritaria tra l'insegnante e il bambino, ecc.

---

<sup>284</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito*, cit., p.73.



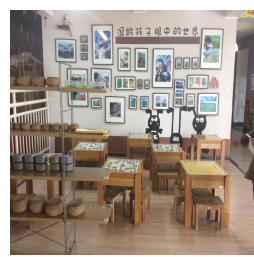
pareti con le frasi



sala da tè



sala di riposo



sala degli scacchi



corridoio dei disegni

Oltre alle frasi all'entrata della scuola, sulle pareti del corridoio si attaccano i disegni e le foto dei bambini e delle bambine e le frasi più note di Confucio, di Mencio, degli esperti pedagogici cinesi che potrebbero trasmettere in modo implicito ai piccolini e agli adulti la tradizione e la cultura cinese. Tutto ciò crea, come rivelano le ricerche di psicologia ambientale condotte da Dario Varin, professore di Ecologia dello sviluppo all'Università degli Studi di Milano Bicocca, “una qualità fisiognomica e simbolica dello spazio che possono indurre stati emotivi diversi negli individui”<sup>285</sup>, poiché scrive lo stesso professore: “spazi e oggetti non sono affettivamente neutrali per l'uomo. Una reazione fisiognomica ha un carattere diffuso, che investe la globalità psicofisica dell'individuo”<sup>286</sup>. Quindi i materiali, i colori utilizzati, lo stile di arredamento e l'architettura dello spazio, tutti i dettagli curati dall'adulto possono influenzare in misura consistente l'ambiente psicologico sia del bambino sia dell'adulto stesso. L'ambiente psicologico, come scrive lo stesso autore, “è quello vissuto, colto e percepito dal soggetto in riferimento ai suoi requisiti di età, personalità e cultura, alle sue aspettative, alle sue fantasie e ai suoi stati emotivi più o meno temporanei”<sup>287</sup>. L'ambiente abita nel soggetto.

Se entriamo nella sezione mista n.3, in cui ho effettuato le osservazioni, troviamo uno spazio differenziato che è articolato in zone, circoscritte e finalizzate, le quali hanno una specifica valenza educativa e affettiva per i bambini e le bambine. Sono delle zone che sono adeguatamente separate l'una dall'altra e delimitate sulla base dei temi, percettivamente e funzionalmente, e consentono ai bambini e alle bambine di svolgere attività differenziate da soli o in piccoli gruppi. Ad esempio, c'è la zona parrucchiere, disegni, costruzione, esplorazione, lettura, ecc. La creazione di uno spazio differenziato, cioè un ambiente psicologico più differenziato, secondo Antonio Gariboldi, “favorisce un funzionamento psicologico (e comportamentale) più differenziato nel bambino”<sup>288</sup>, che, secondo Dario Varin, impegna

“attività psicologiche differenti, che possono strutturarsi e durare senza essere continuamente sottoposte alla pressione di una eccitazione diffusa, fonte di disorganizzazione nell'attenzione e di dispersione degli sforzi; significa

<sup>285</sup> Dario Varin, cit. in *ivi*, p.77

<sup>286</sup> Dario Varin cit. in *ibid.*

<sup>287</sup> Dario Varin cit. in *ivi*, p. 74.

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 75.

spazio privato per il Sé, che favorisce la riflessione e la creatività”<sup>289</sup>.

Quindi è necessario progettare e organizzare l'ambiente prescolare attribuendogli un carattere affettivo, estetico e socializzante per il bambino, in un quadro coerente dei fini educativi, in modo che, da un lato, favorisca la riflessione e la creatività dei bambini e delle bambine tramite la partecipazione della loro intelligenza e della loro esperienza cognitiva; dall'altro lato, secondo Loris Malaguzzi agevoli “la formazione di un positivo, impegnato e gratificante comportamento professionale da parte dei docenti”<sup>290</sup>.

Come già detto nel primo capitolo, la creazione delle zone delimitate in base a temi specifici rispecchia il concetto pedagogico che mette al centro il bambino, poiché secondo Yuandong Qin e Chunyan Wang, le attività svolte negli spazi differenziati e polifunzionali sono caratterizzate dalla libertà di scegliere, dalla soggettività nell'apprendimento, dalla regia indiretta da parte dell'insegnante e dalla personalizzazione dell'insegnamento e apprendimento.<sup>291</sup> Tale idea è condivisa anche da Antonio Gariboldi che scrive:

“Le modalità di delimitazione degli spazi rappresentano uno strumento importante per l'insegnante al fine di esercitare quel ruolo diretto di regia ambientale che può valorizzare le attività infantili di esplorazione e ricerca, e influire operativamente sulle capacità di autoregolazione e auto-organizzazione cognitiva e socio-affettiva dei bambini”<sup>292</sup>.

Dato il rilevante vantaggio sul piano educativo, la strutturazione dello spazio in angoli specifici diventa una delle modalità importanti nell'organizzazione delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia della Cina. Difatti, non solo lo si adotta in quasi tutte le scuole dell'infanzia sia private che pubbliche di Shanghai, ma anche in altre zone della Cina. A questo proposito, dice l'insegnante Zhong: “*Ho girato anche in altre città per visitare alcune scuole dell'infanzia: ad esempio, la provincia di Hunan e la città di Wuyishan della provincia di Fujian, nelle quali ho visto le diverse zone organizzate dall'insegnante, come le nostre, però con meno materiali messi dentro*”. Di solito la quantità e la qualità dei materiali proposti in zone hanno a che fare con gli obiettivi educativi previsti dall'insegnante.

Mi chiedo: di solito nella sezione mista n. 3, chi decide il tema di ogni zona? L'insegnante? I bambini e le bambine? O entrambi? Al riguardo, l'insegnante Zhong racconta:

“*Le idee delle zone provengono un po' dall'adulto, poiché di solito i temi che interessano ai bambini e alle*

---

<sup>289</sup> Dario Varin cit. in *ivi*, pp. 75-76.

<sup>290</sup> Loris Malaguzzi, *La scuola riapre: gli spazi organizzati*, in “Zerosei”, settembre, 1977, pp. 44-45.

<sup>291</sup> Cfr. Yuandong Qin, Chunyan Wang, *Youeryuan quyue*, cit., p. 2.

<sup>292</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p.76.

*bambine sono più o meno quelli attinenti agli interessi comuni dei piccolini. Ad esempio la zona di disegno, di cucina, di costruzione, ecc. Un po' derivano anche dalle esperienze dei bambini e delle bambine. Ad esempio, due anni fa, avevamo una zona nella quale il tema era l'ospedale, poi i bambini grandi hanno consigliato di trasformarla in una cucina perché a loro piaceva di più. Inoltre, la zona di gioco sociodrammatico è stata trasformata in quella del parrucchiere, derivata dall'esperienza di una bambina, i cui genitori fanno questo mestiere”<sup>293</sup>.*

Da quello che racconta l'insegnante Zhong, possiamo capire che la delimitazione degli spazi nella sezione mista n.3 della scuola dell'infanzia Yilin non è circoscritta al solo momento iniziale dell'allestimento e organizzazione della sezione, ma viene invece riproposta periodicamente basandosi sui nuovi significati che i bambini assegnano agli spazi. Al riguardo scrive Loris Malaguzzi:

“[La scuola] sa anche che dovrà organizzarsi molte volte nel corso dell'anno e che saranno i bambini, le esperienze, le iniziative, le esigenze a suggerirlo. L'ambiente della scuola non può essere a scena unica, fissa: deve cambiare non solo per superare le saturazioni percettive e le stanchezze di uso dei bambini (dei genitori e degli stessi insegnanti) ma per corrispondere tempestivamente ai mutamenti e allo scorrere dei suoi canovacci didattici”<sup>294</sup>.

Inoltre, secondo Antonio Gariboldi,

“trasformare e reinventare gli spazi nel corso dell'anno con il coinvolgimento ideativo e operativo dei bambini non significa provocare effetti di disorientamento e spaesamento, ma, al contrario, rafforzare la capacità di situarsi e agire nell'ambiente offrendo percorsi di continuità esperienziale, cioè occasioni per il progressivo allargamento, arricchimento e dipanarsi degli interessi infantili”<sup>295</sup>.

Oltre allo spazio-sezione che è molto differenziato e preparato, la scuola dell'infanzia Yilin tiene anche alla valorizzazione dello spazio extra-sezione in comune, che è strutturato e disegnato perché ne possano usufruire i bambini e le bambine di tutte le fasce d'età. Difatti, secondo Antonio Gariboldi, “l'utilità della predisposizione di uno spazio differenziato e polifunzionali non concerne unicamente lo spazio-sezione ma appare opportuna anche negli ambienti extra-sezione di grandi dimensioni”<sup>296</sup>. Durante le mie osservazioni, ho assistito a svariate attività ludiche svolte nel corridoio e in uno spazio vuoto e ampio fuori di sezione che si trova in ogni piano del palazzo scolastico. Tali attività coinvolgono non solo la partecipazione di tutti i bambini e tutte le bambine dell'edificio, creando un'opportunità di socializzazione intersezione tra i bambini e le bambine, ma anche tra gli insegnanti e le collaboratrici che li sorvegliano e li osservano durante le attività. I

---

<sup>293</sup> *Ibid.*

<sup>294</sup> Loris Malaguzzi, *La scuola riapre: gli spazi organizzati*, cit., p. 45.

<sup>295</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito*, cit., p. 83.

<sup>296</sup> *Ivi*, p. 77.

bambini e le bambine giocano iniziando con i giochi allestiti a pianoterra oppure scelgono quelli che gli piacciono di più. Alcuni giochi si svolgono in piccoli gruppi con la partecipazione dell'adulto e con l'aiuto delle istruzioni fornite dalle regole di gioco sul foglio attaccato sulla parete; altri sono invece svolti coinvolgendo semplicemente una persona. Dopo ogni gioco, i bambini e le bambine possono chiedere all'adulto un elastico che diventa un segno della partecipazione. Lo spazio extra-sezione può anche essere utilizzato quando le condizioni climatiche non permettono l'uscita. Difatti all'inizio è stato proprio pensato per sostituire il gioco fuori della scuola, perché la qualità dell'aria non è adatta al gioco libero all'esterno. Data la nuova modalità dell'organizzazione dello spazio extra-sezione, inizialmente non solo gli insegnanti si preoccupavano molto della sicurezza poiché i bambini e le bambine piccoli correvano su e giù, ma anche il bambino e la bambina più grande non lasciavano i loro fratellini e sorellina più piccoli, stringendo sempre le loro manine, perché sono incaricati di prendersene cura. La direttrice però ha insistito che i bambini e le bambine fossero liberi di fare e muoversi.

Lo spazio fuori di sezione viene utilizzato anche nella scuola dell'infanzia Yiyi, nella quale l'insegnante valorizza non solo lo spazio del corridoio ma anche quello del dormitorio, in modo da offrire un ambiente psicologico più differenziato che favorisca un funzionamento psicologico altrettanto differenziato nel bambino.

Secondo Yuandong Qin e Chunyan Wang, l'idea di valorizzare lo spazio comune nella scuola dell'infanzia, quali corridoi e saloni è partita inizialmente come una strategia per evidenziare l'utilità dello spazio. Con il tempo la sua messa in pratica ha assunto un valore particolare per lo sviluppo infantile, soprattutto nell'incremento della competenza di socializzazione dei bambini e delle bambine. Alla fine tale idea si trasforma e acquisisce l'obiettivo di superare il limite dello spazio valorizzando il più possibile le risorse informatiche per realizzare un'interazione più ampia e approfondita tra i diversi spazi scolastici. In tale processo, la valorizzazione dello spazio comune parte da quello adiacente alle due sezioni e da quello di cui gode tutta la scuola, e dalla strategia di superare il limite della carenza di spazio si passa a quella di ottimizzare l'interazione tra gli spazi di comune e tra i bambini e le bambine.<sup>297</sup>

In una prospettiva ecologica di creazione delle zone proposta dai due studiosi cinesi, le attività svolte in ogni spazio differenziato devono essere aperte e dialogare con le altre, soprattutto con quelle svolte in collettivo, poiché sono due tipi di attività tipiche, organizzate quotidianamente nella scuola dell'infanzia di Shanghai. Nella scuola dell'infanzia Yilin, l'insegnante Zhong rivela che a volte, dopo l'attività collettiva, se c'è qualche bambino che vuol continuare a farla, può eseguirla negli angoli specifici. Tuttavia Yuandong Qin e Chunyan Wang rilevano che in molte scuole dell'infanzia, data l'abitudine di organizzare l'attività in collettivo, molti insegnanti non valorizzano

---

<sup>297</sup> Cfr. Yuandong Qin, Chunyan Wang, *Youeryuan quyue*, cit., p. 27.

e trascurano la funzione e la valenza educativa e affettiva che hanno gli spazi differenziati. Tale trascuratezza apporterà una separazione tra le conoscenze ottenute nell'attività collettiva e quelle nell'attività svolta in piccoli gruppi in questi spazi.<sup>298</sup>

Tuttavia, se prendiamo i criteri irrinunciabili a cui riferirsi per l'allestimento e disposizione dello spazio educativo che ha proposto Antonio Gariboldi, quali, “differenziazione dell'ambiente nello spazio-sezione, qualità fisiognomiche e simboliche, *privacy*, bambino “proprio” e costanza, stabilità, continuità”<sup>299</sup>, mi pare che nelle tre scuole dell'infanzia di Shanghai osservate, quali Yiyi, Yilin e Weihailu, manchino gli spazi destinati alla *privacy*. Mentre secondo lo stesso autore, è importante ai bambini e le bambine potere usufruire di condizioni minimali di *privacy* nella costruzione del Sé e per avere sollievo dalle pressioni della vita di gruppo. Quali saranno i motivi per cui le insegnanti non l'hanno predisposto? Mi sembra che una motivazione possa avere a che fare con la cultura cinese che privilegia lo stare insieme. Se un adulto vede un bambino stare da solo mentre gioca con un gruppo di bambini, inizia a preoccuparsi, poiché crede che al bambino manchi di carattere. In tale prospettiva, le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia* di Shanghai sottolineano l'importanza del piacere di condividere la vita scolastica, della condivisione collettiva del tempo, mentre viene trascurata l'esigenza dei bambini di sottrarsi momentaneamente a una dimensione di socialità obbligata e di definire un condizione di *privacy*.

Quindi, se, come dice Loris Malaguzzi “la caratteristica degli spazi organizzati richiama le conoscenze che si hanno del mondo infantile e le esperienze in atto nelle scuole dei bambini”<sup>300</sup>, anche l'aspetto culturale condiziona in maniera implicita e influenza notevolmente la modalità di organizzazione dell'ambiente scolastico messa in opera dall'insegnante.

---

<sup>298</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>299</sup> Antonio Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito*, cit., p. 75.

<sup>300</sup> Loris Malaguzzi, *La scuola riapre*, cit., p. 46.





## **Parte Seconda**

### **Capitolo 3 L'educazione dell'infanzia in Italia: cenni storici**

#### **1. Dal brefotrofio ai primi asili assistenziali**

All'inizio dell'Ottocento, a causa delle dure condizioni della vita delle famiglie, molti bambini venivano abbandonati al brefotrofio dai genitori. Riguardo a tale problema Enzo Catarsi scrive che: “le generali e difficili condizioni di vita delle masse popolari sono anche alla base del diffondersi, all'inizio dell'Ottocento, della pratica dell'esposizione, consistente nell'abbandonare i figli al brefotrofio che provvede ad allevarli al suo interno o ad affidarli a balia o a baliatico esterno”<sup>301</sup>. La diffusione dell'esposizione nell'Ottocento ha a che fare con lo sviluppo dell'industria. Difatti, scrive lo stesso autore: “il fenomeno dell'esposizione ha una diffusione consistente e cresce progressivamente nelle zone della penisola dove più rapido e veloce è il nascente processo di industrializzazione”<sup>302</sup>.

Il nascente industrialismo apporta anche il problema della custodia dei bambini piccoli durante il lavoro delle madri, così sono nate le cosiddette “sale di custodia” per accogliere il maggior numero possibile di bambini e di bambine, in stanzoni quasi sempre insalubri. Tale sale non si pongono, scrive Enzo Catarsi, “programmaticamente alcuna finalità di ordine educativo e si preoccupano solamente di 'custodire’”<sup>303</sup>. Le difficili condizioni della vita dei bambini e delle bambine in sale di custodia suscitano critiche nei gruppi intellettuali: Ferrante Aporti, pedagogista e politico, scrive in maniera caustica in una lettera a Giuseppe Wertheimer del 29 gennaio 1830:

“fra noi esistono già da tempo immemorabile le Scuole dei piccoli fanciulli, ma governate e dirette da donnicciuole ignoranti che limitano le cure alla semplice custodia loro, reputando buona educazione fisica il tenerli in tutte le ore di scuola seduti sopra seggiole perforate, utile erudizione intellettuale apprendere loro le più sciocche cantilene delle quali non poche sono laide, e apice di educazione morale l'insegnar loro le preci solite a recitarsi nelle pubbliche liturgie in uno storpiato latino”<sup>304</sup>.

Dalle parole di Ferrante Aporti, appare chiaro il suo giudizio totalmente negativo nei confronti di

<sup>301</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola “materna” e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, la Nuova Italia, 1994, p. 4.

<sup>302</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>303</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>304</sup> Ferrante Aporti, cit. in *Ibid.*

queste istituzioni.

Per cambiare tale situazione, Ferrante Aporti apre il primo asilo italiano negli ultimi mesi del 1828. Come scrive Enzo Catarsi “ha ben chiaro il carattere sociale di tali istituzioni ed esplicita tale consapevolezza fin dall'inizio”<sup>305</sup>. Dai punti messi in evidenza nella *Guida per fondatori e direttori delle scuole infantili di carità*, emerge che uno degli scopi dell'apertura dell'asilo consiste nel procurare un ricovero sicuro e igienico ai bambini e alle bambine assicurando le famiglie povere che si preoccupano che i figli rimangano abbandonati, esposti ai pericoli dell'ozio o dei cattivi compagni.<sup>306</sup> I primi asili nascono, pertanto, con fini filantropici e caritativi. Tuttavia, secondo Enzo Catarsi,

“l'istituzione degli asili, in effetti, non è dettata solo da un generico sentimento di carità, ma anche dal desiderio di contribuire a mantenere inalterato l'ordine sociale, alla cui stabilità avrebbe potuto attentare un “proletariato” urbano sempre più immiserito e turbolento com'è quello della società italiana della prima metà dell'Ottocento”<sup>307</sup>.

Inoltre, molti intellettuali tendono a promuovere la diffusione degli asili, poiché vedono l'educazione precoce dei ceti meno abbienti come una condizione positiva per aumentarne l'industria e l'operosità.<sup>308</sup> Anche Franco Frabboni fornisce un contributo significativo all'analisi degli scopi che hanno presieduto all'apertura dei primi asili italiani:

“la controprova spiegata di questa genesi della scuola è documentata dalla mappa territoriale della sua divulgazione: essa sorgerà di prevalenza nei perimetri dell'esplosione industriale, nelle città, dove tende a insediarsi la maggior parte della popolazione 'attiva' e dove si rivelano subito allarmanti le conseguenze secondarie dell'accenramento produttivo, mentre languirà nelle zone rurali e nel mezzogiorno dove regnerà un lungo silenzio e un completo ristagno economico-sociale”<sup>309</sup>.

Ciononostante, il fatto che le famiglie povere possano mandare i figli in un asilo sicuro crea una condizione migliore per la vita dell'infanzia. Al riguardo scrive Enzo Catarsi: “Tali iniziative [gli asili] hanno, comunque, un loro indubbio valore sociale e, al di là del paternalismo conservatore che ne è spesso alla base, costituiscono una tappa importante nel processo di miglioramento delle condizioni di vita dell'infanzia”<sup>310</sup>.

Diversamente dalle sale di custodia che hanno una prevalente funzione custodialistica assistenziale,

<sup>305</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 9.

<sup>306</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>307</sup> *Ibid.*

<sup>308</sup> Cfr. *Ivi*, p. 10.

<sup>309</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 1974, p. 5.

<sup>310</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 9.

l'asilo fondato da Ferrante Aporti assume anche una funzione educativa. Come scrive Franco Frabboni: “anche Ferrante Aporti, la cui opera educativa si muove in questo clima di febbrile meccanismo asilare, conduce una dura requisitoria nei confronti della versione meramente custodialistica degli asili, con ciò precorrendo il modello scolastico-assistenziale”<sup>311</sup>. In effetti, l'abate cremonese tende a elaborare un proprio metodo pedagogico nell'asilo, assegnando una grande importanza all'educazione armonica che favorisce la crescita sana del fanciullo sia nelle membra che nello spirito, poiché è persuaso che “l'uomo sia sintesi di anima e di corpo”<sup>312</sup>. In tale prospettiva, Aporti rivolge attenzione all'educazione morale, fisica e intellettuale. Tuttavia, le proposte educative di questo ultimo per l'educazione intellettuale si caratterizzano per lo scolasticismo e l'artificiosità, poiché con il metodo aportiano, si insegna a leggere e a scrivere. Mentre l'educazione e l'istruzione morale si basano sull'insegnamento delle preghiere da recitarsi dal mattino alla sera. Per quanto riguarda l'educazione e l'istruzione fisica, Aporti sottolinea invece, come scrive Enzo Catarsi “l'utilità del canto per educare gli organi della voce e dell'udito e insiste poi sulla validità degli esercizi ginnici per dare forza e robustezza a tutto insieme il corpicciuolo dei bambini”<sup>313</sup>.

L'asilo aportiano, considerato come l'asilo scolastico-assistenziale, secondo Frabboni, “pur senza perdere la matrice assistenziale, dichiara con determinazione il pacchetto dei fini, dei contenuti e dei metodi dell'educazione della seconda infanzia”<sup>314</sup>. Tuttavia, è un modello educativo che si caratterizza per l'indottrinamento al soggetto, per la sollecitazione a farlo diventare presto adulto-cittadino, un cittadino ubbidiente, pronto al consenso e povero di autonomia. Inoltre, scrive quest'ultimo, “orari e contenuti della giornata standard degli asili aportiani – anch'essi investiti da un arido enciclopedismo e da un oppressivo didattismo – documentano senza veli i robusti recinti confessionali e nozionistici che definivano queste prime esperienze scolastiche”<sup>315</sup>.

Ciononostante, il merito dell'Aporti, è, secondo quest'ultimo, “quello di avere rilevato e valorizzato il carattere istituzionale dell'educazione dei bambini più piccoli, togliendone il monopolio al presunto carattere naturale insito nell'impegno della famiglia”<sup>316</sup>. Inoltre, secondo Catarsi, “è originale, anche se frutto di moderatismo paternalistico, la scelta di promuovere una comune convivenza tra bambini provenienti da classi sociali diverse, con una indicazione interclassista”<sup>317</sup>.

Dopo l'apertura del primo asilo da parte di Ferrante Aporti, nascono altri asili di questo genere in altre parti d'Italia, in particolare in Toscana. In meno di un ventennio le scuole infantili trovano così

<sup>311</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 12.

<sup>312</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 12.

<sup>313</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>314</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 15.

<sup>315</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>316</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 17.

<sup>317</sup> *Ibid.*

larga diffusione nella penisola. Nel 1846 si aprono 176<sup>318</sup> scuole infantili. Ci sono sempre più intellettuali e benefattori che sostengono l'apertura dell'asilo, destinato ai bambini indigenti dai due anni ai sei; nel contempo, ci sono però anche gli avversari degli asili, tra cui, scrive Catarsi, “c'è il giornale reazionario di Modena *La voce della verità*, che attacca violentemente il principio della scuola di mutuo insegnamento, definita una macchina liberalesca per addestrare le masse popolari alla tattica rivoluzionaria”<sup>319</sup>. Oltre all'opposizione di alcuni intellettuali, critiche ufficiali erano venute proprio dallo Stato pontificio. Il vero e proprio timore che emerge dallo scritto gesuitico, è, secondo lo stesso Catarsi, “quello per cui gli asili possano costituire dei potenziali strumenti di sovversione sociale”<sup>320</sup>. La forza avversaria proveniente dagli ambienti clericali e dalle gerarchie ecclesiastiche ha successo nell'impedire la diffusione degli asili in quell'epoca e nel ridurre al totale silenzio l'iniziativa dei laici.<sup>321</sup>

---

<sup>318</sup> Ferrante Aporti, cit. in *Ivi*, p. 20.

<sup>319</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>320</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>321</sup> Cfr. *ivi*, p. 28.

## **2. I modelli pedagogici dopo l'unificazione dell'Italia**

### **2.1 Il metodo froebeliano**

L'unificazione dell'Italia non apporta un segno positivo al miglioramento della condizione dell'infanzia di quell'epoca; al contrario, a causa dei gravi problemi di ordine politico, economico e sociale, i governanti dello Stato prestano scarsa attenzione alla questione dell'istruzione popolare e agli asili in particolare. Nonostante le denunce delle disumane condizioni in cui versano i giovanissimi operai, i governanti non dimostrano sensibilità per la condizione dell'infanzia e per le sorti degli asili infantili. Su questo sfondo sociale, verso la fine del primo decennio, scrive Enzo Catarsi, si inizia, “a discutere con più frequenza [...] delle prime conoscenze del pensiero froebeliano”<sup>322</sup>, che comincia a diffondersi a quel tempo.

Contrariamente al metodo apertiano, Friedrich Fröbel, pedagogista tedesco, fonda il suo pensiero su principi di stretta marca idealistica e valorizza molto la spontaneità infantile. Difatti, scrive Fröbel: “tutto si è originato dal divino, da Dio, tutto è unicamente condizionato dal divino, da Dio; in Dio è il fondamento unico di tutte le cose. In tutto riposa, agisce, domina il divino, Dio. [...] tutte le cose esistono, solo perché il divino opera in esse. Il divino operante in ogni cosa ne costituisce l'essenza”<sup>323</sup>. In tale prospettiva, l'educazione e l'insegnamento, fin dall'inizio, devono necessariamente, scrive quest'ultimo:

“tollerare, assecondare, più che determinare e prescrivere, poiché attraverso quest'ultimo procedimento andrebbe purtroppo perduto il puro continuo svolgimento, il sicuro e costante perfezionamento del genere umano, vale a dire la rappresentazione con libertà e spontaneità del divino nell'uomo e mediante la vita dell'uomo, il che costituisce l'unica mira e la sola aspirazione di ogni educazione e di ogni volta, come pure l'unica destinazione dell'uomo”<sup>324</sup>.

Quindi, l'asilo organizzato secondo i dettami del pensiero froebeliano viene chiamato «giardino d'infanzia», dove abita “un demiurgo in calzoncini corti teso ad autoeducarsi per dipanare il gomitolo divino e spirituale che è in lui”<sup>325</sup>. Con il metodo froebeliano, al bambino non vengono più richieste prestazioni per le quali egli non è ancora pronto: scrivere, leggere, fare le preghiere, affatto sproporzionate alle attitudini mentali dei bambini. Quindi, come scrive Frabboni: “Fröbel scioglie il fanciullo da molte delle catene adulte e lo lascia libero di crescere come una pianta, secondo una teoria dell'educazione imperniata sulla spontaneità e sui liberi interessi infantili, [...]”<sup>326</sup>.

In tale prospettiva, il gioco viene molto valorizzato e nel gioco i bambini e le bambine fanno

<sup>322</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 32.

<sup>323</sup> Friedrich Fröbel, cit. in *Ibid.*

<sup>324</sup> Friedrich Fröbel, cit. in *ivi*, p. 33.

<sup>325</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 54.

<sup>326</sup> *Ivi*, p. 57.

confluire l'attività conoscitiva e quella creativa ed esprimono le loro tensioni e conflitti. Quindi, l'attività ludica si pone al centro della vita educativa nel giardino d'infanzia froebeliano. Poiché, lo sviluppo spontaneo del gioco, secondo ritmi educativi naturali, assicura, scrive Frabboni, “al processo educativo la conciliazione dei suoi conflitti interni, la risoluzione delle sue contraddizioni esistenziali: il piano individuale e quello sociale, l'interiorità spirituale e la realtà naturale [...]”<sup>327</sup>. Dato l'aspetto funzionale del gioco, Fröbel unisce le multiformi e complesse esperienze infantili dentro la cornice ludica. Al riguardo, scrive Frabboni:

“Fröbel simpatizza esplicitamente per un paradigma di gioco dalle univoche tinte spontaneistiche ed estetizzanti, dove il ludico pare illuminare soprattutto la facciata soggettivista, liberatoria e creativa dall'attività infantile, e confinare in zone subalterne e meramente strumentali l'altra facciata, quella della socializzazione, dell'adattamento e della conoscenza del proprio mondo di esperienza quotidiana”<sup>328</sup>.

In altre parole, nel giardino d'infanzia, oltre ai giochi spontanei, il pedagogista tedesco prevede anche i giochi ordinati da una regola. Da qui, sono creati i “doni”, scrive Duilio Gasparini, “derivanti da una concezione metafisica della realtà che si esprime in forme geometriche, e offerti come materiale di osservazione e di azione, mezzi del conoscere, del far da sé, del costruire”<sup>329</sup>.

Oltre a dare importanza al valore educativo insito nel gioco, Fröbel riconosce anche alla dimensione estetico-espressiva una chiara funzione cognitiva. Al riguardo quest'ultimo scrive: “il disegno sta propriamente in mezzo tra parola e cosa, ha proprietà comuni con parola e cosa, ed è perciò tanto importante per il bambino, il ragazzo e l'uomo, come mezzo di formazione e di sviluppo”<sup>330</sup>.

Mi pare molto interessante l'osservazione di Frabboni che sostiene che nel pensiero pedagogico di Fröbel, il fatto di svolgere un'attività, la manipolazione della realtà precedono il pensiero, la riflessione, la lettura dell'oggetto intuito: nel senso che il bimbo è in grado veramente di intendere solo ciò che fa (concetti questi che anticipano non pochi motivi cari all'attivismo contemporaneo). Difatti, Maria Montessori attribuisce una notevole importanza a quei movimenti dei piccolini che sono collegati con l'intelligenza: il linguaggio è l'attività della mano. Al riguardo, essa scrive: “L'uomo prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo”<sup>331</sup>. Quindi è tramite il fare con la mano, tramite le esperienze di azione e di movimento che l'essere umano impara, perfeziona le stesse capacità motorie, sviluppa la sua intelligenza e trasforma il proprio ambiente. Al riguardo scrive anche Franco Pinto Minerva: “diversi studi nel campo della storia della scienza hanno argomentato come le capacità di fantasia e di inventiva tipiche dell'attività artistica e di quella

---

<sup>327</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>328</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>329</sup> Duilio Gasparini, cit. in Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 38.

<sup>330</sup> Friedrich Fröbel, cit. in Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 36.

<sup>331</sup> Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., 108.

scientifiche siano state legate al sistema del movimento umano e del lavoro, in una circolarità di reciproci rinforzi”<sup>332</sup>.

La proposta frobeliana presenta tuttavia anche non poche contraddizioni nella sua teoria dell'educazione intellettuale. Da un lato, il pedagogista tedesco sottolinea il gioco spontaneo del bambino, dall'altro lato, predispone però i doni come la strumentazione didattica suggerita per rinforzare poteri rappresentativi e ideativi, rendendo, secondo Enzo Catarsi, “artificiosa e meccanica l'esperienza infantile”<sup>333</sup>. Inoltre, partendo da una prospettiva, secondo la quale il bambino rappresenta bimbo-Gesù, le singole sfere affettive tendono, scrive Frabboni, “a sfumare i propri spigoli traumatici e i propri squilibri emotivi di natura individuale, per perdersi nell'amore totalizzante e indifferenziato che il singolo riversa sul Tutto (Dio, natura, umanità)”<sup>334</sup>. Alla fine (ci affidiamo ancora alle parole di Frabboni) “la carta d'identità che Froebel ci consegna è quella di un'infanzia socialmente integrata, dai contorni omogenei e uniformi (è assente nel suo vocabolario il bimbo 'diverso' generato dai differenti contesti sociofamigliari)”<sup>335</sup>.

Fin qui abbiamo esaminato alcuni aspetti pedagogici insiti nel metodo froebeliano sia sul piano della teoria sia sul piano della metodologia. Ora vediamo come questo metodo viene diffuso nel territorio italiano. È dalle opere di Adolfo Pick, pedagogista veneziano, che tale metodo viene conosciuto in Italia. Infatti, quest'ultimo, scrive Enzo Catarsi, “intende divulgarlo tramite una rivista, *L'educazione moderna*, fondata allo scopo nell'aprile 1869”<sup>336</sup>. Tuttavia, l'introduzione di un metodo educativo straniero non può non prendere in considerazione l'ambiente locale che è in genere molto diverso dal contesto di origine dal quale nasce il metodo medesimo. In effetti, Adele Della Vida Levi, appartenente all'attiva alta borghesia ebraica di Venezia, vera e propria anima della divulgazione del pensiero pedagogico froebeliano vuole, nella seconda metà dell'Ottocento, che il metodo si adatti alla situazione italiana e risponda anche alle esigenze d'istruzione dei più piccoli che non avrebbero frequentato altre scuole.<sup>337</sup> A sostenerla, nello stesso periodo, è l'opinione del milanese Giuseppe Sacchi che, scrive Catarsi, consiglia “di utilizzare le indicazioni migliori del metodo froebeliano, innestandole nel solco della tradizione educativa italiana, in modo da dare agli istituti infantili un nuovo indirizzo che faccia tesoro dei trovati di Fröbel”<sup>338</sup>. In tale prospettiva, però l'artificialità dei doni froebeliani viene condannata anche da Sacchi, con il quale concordano anche gli apertiani.

Le dispute sull'introduzione del metodo froebeliano e sui principi apertiani confluiscono nel VII Congresso Pedagogico del 1871, che si conclude sancendo l'adozione di parte del metodo di Froebel

<sup>332</sup> Franco Pinto Minerva, *Mente, corpo movimento*, cit., p. 19.

<sup>333</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., pp. 40-41.

<sup>334</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 79.

<sup>335</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>336</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 40.

<sup>337</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>338</sup> *Ivi*, p. 43.

negli asili italiani, “purché l’asilo si configurasse come preparatorio e propedeutico alla scuola elementare, con l’introduzione quindi di istituti speciali per formare, in modo coordinato con le maestre elementari, le educatrici dell’infanzia”<sup>339</sup>.

## 2.2 Il metodo agazziano

In Italia, a inizio del Novecento, la maggioranza degli istituti prescolastici è gestita da enti privati e religiosi con un personale senza alcuna qualifica e si presenta più come istituto assistenziale che educativo. Prima del 1914, non esistono precisi regolamenti per gli asili e i giardini d'infanzia. La nomina di una commissione ministeriale nel 1910 porta alla promulgazione delle *Istruzioni, programmi e orari per gli asili e giardini d'infanzia*.<sup>340</sup> Questo provvedimento appare, secondo Milena Manini, “come l'esito ufficiale di un decennio di profondi cambiamenti della società italiana, in cui maturano le condizioni per lo sviluppo di vere e proprie politiche sociali rivolte ai minori, in concomitanza con l'affermarsi dei nuovi studi in campo psicopedagogico”<sup>341</sup>. Un primo cambiamento si presenta con la diffusione di riviste, quali “Mamma e bambini” (Milano 1887-1920), “L'educazione dei bambini” (Venezia 1889-1918), “Vita Infantile” (Bologna 1910-11), specializzate nella divulgazione tra le madri e le educatrici di un corretto atteggiamento igienico ed educativo per accudire i bambini e le bambine.<sup>342</sup> Inoltre, in Italia nel 1906 si pubblica il volume di Ellen Key *Il secolo dei fanciulli*. Tale pubblicazione appare l'espressione di un'epoca in cui l'infanzia, come scrive Egle Becchi, “si pone finalmente al centro di teorizzazioni e di ricerche in campo psicopedagogico”<sup>343</sup>.

Il rinnovamento della pedagogia dell'infanzia che si sviluppa in Italia tra Ottocento e Novecento vive, secondo Enzo Catarsi, “una sua tappa fondamentale nel I Congresso pedagogico, che si svolge a Torino nel settembre 1898, durante il quale Rosa Agazzi presenta una importante relazione”<sup>344</sup>.

Rosa Agazzi nutre, scrive Frabboni, “ampiamente il proprio sistema pedagogico dell'idealismo froebeliano, del romanticismo pestalozziano e delle spiritualismo aportiano”<sup>345</sup>. La giovane educatrice bresciana accoglie gli aspetti migliori del metodo froebeliano, a cominciare dalle importanti intuizioni frobeliane che valorizzano la spontaneità dell'educazione e la specificità di ogni singolo bambino. Il primo merito di Froebel, difatti, scrive Rosa Agazzi, “è di avere trasfusa tutta la sua intelligenza di educatore in un principio che, rispettando l'individualità del fanciullo e

---

<sup>339</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>340</sup> Cfr. Mariagrazia Contini, Milena Manini (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci, 2007, p. 27.

<sup>341</sup> *Ibid.*

<sup>342</sup> Cfr. *Ivi*, p. 28.

<sup>343</sup> Egle Becchi, cit. in Tiziana Pironi, *La progettazione di nuovi spazi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori*, in “Ricerche di Pedagogia e didattica”, n. 5, 2010, p. 1.

<sup>344</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>345</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 120.



seguendone gli impulsi naturali, è sommamente civile e può diventare base di qualunque sistema di educazione”<sup>346</sup>. Quindi, Rosa Agazzi dà importanza non tanto al formalismo che il metodo concreta quanto allo spirito del sistema froebeliano. Il che vale per tutti i metodi educativi: il metodo montessoriano, l'approccio Reggio Children (anche se non viene chiamato metodo), il metodo agazziano, ideato da Rosa Agazzi e sua sorella Carolina Agazzi. Inoltre, Rosa Agazzi è anche consapevole che il problema più grande, come succede oggi anche in Cina con l'introduzione del metodo Montessori, è costituito dalla scarsa preparazione delle educatrici, che utilizzano in un modo sbagliato il metodo froebeliano.

Accogliendo lo spirito del pensiero pedagogico di Froebel, Rosa Agazzi ritiene che nella scuola infantile, tutto debba essere gioco. Infatti scrive l'educatrice: “Nella scuola infantile tutto deve essere gioco: dai giochi propriamente detti al lavoro manuale, dalle esercitazioni di lingua all'osservazione delle cose, dalle lezioni di morale al canto, dagli orientamenti di socialità all'educazione fisica”<sup>347</sup>. In tale prospettiva, il gioco, anziché identificarsi come un'attività, disegna l'intero vissuto infantile: dalla socializzazione al movimento, alla creatività, alla costituzione.

Oltre a essere ispirata allo spirito insito nel metodo froebeliano, Agazzi pesca anche nel serbatoio romantico-spiritualistico di Pestalozzi e di Ferrante Aporti. Al riguardo, scrive Frabboni citando Agazzi, che occorre avere ben chiara: “la consapevolezza che non sono tanto la realtà esterna e l'azione da fuori a modificare lo spirito, giacché più e prima dei contenuti è lo spirito, che si costruisce l'esperienza e si accresce sperimentando attivamente”<sup>348</sup>. Tale intuizione è molto vicina a quello che sostiene Yangming Wang, il cui pensiero è stato presentato in precedenza.

Quindi quale tipo di scuola dell'infanzia prefigura Agazzi per i bambini? La Agazzi abbatte, scrive Franco Frabboni,

“lo scolasticismo e l'autoritarismo intellettualistici dell'aportismo e del froebelismo facendo entrare nella scuola materna una ventata di semplicità domestica e di diffusa affettività, dove i toni e i rapporti perdono ogni convenzionalità e ogni forzatura artificiosa per assumere il timbro della genuinità, della concretezza, della socievolezza”<sup>349</sup>.

Un buon metodo educativo non può essere utile a promuovere lo sviluppo integrale dei bambini e delle bambine se non è applicato da un buon educatore. Possono darne prova molti esempi riguardanti l'introduzione del metodo montessoriano nella scuola dell'infanzia cinese. Anche Rosa Agazzi all'epoca vede lo stesso problema nel giardino d'infanzia italiano, cioè è difficile costruire il più bell'asilo possibile con l'educatore scarsamente preparato. Quindi quali aspetti devono caratterizzare l'educatore agazziano? Dato che le difficoltà maggiori risiedono nel rapporto con

<sup>346</sup> Rosa Agazzi, cit. in Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 65.

<sup>347</sup> Rosa Agazzi, cit. in Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 121.

<sup>348</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>349</sup> Franco Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, cit., p. 124.

madri ignoranti e prepotenti, Agazzi sostiene che la scuola si deve fare anche educatrice della famiglia; in tale prospettiva, l'educatrice agazziana deve imparare a trattare anche con queste persone di scarsa preparazione culturale. Al riguardo, dice Agazzi: “Il popolo ha bisogno di essere illuminato e istruito. Io comincerei a capire il perché la scuola materna è onorata dalla visita di signore appositamente scelte all'uopo, se queste, radunando talvolta le madri, portassero ad esse, alla società, il contributo delle loro esperienze”<sup>350</sup>. Mi sembra molto interessante tale osservazione, nel senso che anche oggi è necessaria da parte dell'insegnante la capacità di saper trattare gli adulti prepotenti che finiscono spesso per fare ricadere sugli altri il peso dello loro ignoranza. Agazzi, nel richiedere alle educatrici dell'infanzia di essere preparate, non dimentica però le miserrime condizioni in cui esse si trovano e si impegna pertanto per favorire il miglioramento delle loro condizioni, anche per fare in modo che la carriera magistrale non continui a essere considerata un ripiego.

### **2.3 Il metodo montessoriano**

Essendo una delle prime donne italiane laureate in medicina, Maria Montessori si ispira sempre a uno spirito pionieristico, soprattutto nell'ambito pedagogico. Difatti, nel Congresso pedagogico del 1898 Maria Montessori, in mezzo a tanti pronunciamenti conservatori, esponendo le linee di un metodo medico-pedagogico, propone un intervento dai toni progressisti, per arrivare a sostenere che il problema dei bambini minorati e deficienti non è di natura medica, bensì pedagogica. Inoltre, basandosi sulle esperienze lavorative con i deboli mentali, intuisce che gli stessi metodi possono essere estesi proficuamente all'educazione di tutti i bambini. La sua sperimentazione si realizza nella prima Casa dei Bambini, aperta nel quartiere di San Lorenzo, a Roma. L'apertura è stata effettuata inizialmente più per tenere i bambini che hanno genitori lavoratori. Tuttavia, Maria Montessori la vede come un'occasione per sperimentare il suo metodo educativo. Perciò, fin dall'inizio, la Casa dei Bambini è un ambiente commisurato al bambino che sostiene le sue esigenze di sviluppo; le attività si suddivono, secondo Massimo Baldacci, “in due grandi ambiti: quelle pratiche di gestione domestica della Casa (in questo vi è similarità col modello agazziano), e quelle di sviluppo sensoriale-intellettuale che si basano sui materiali strutturati del Seguin opportunamente ripresi, modificati e integrati”<sup>351</sup>. È tramite il continuo lavoro dentro i recinti della vita familiare e scolastica che il bambino conquista la propria autonomia e indipendenza.

Allora qual è il nucleo del metodo montessoriano? Al riguardo, mi sembra molto interessante riportare le osservazione di Massimo Baldacci, secondo il quale è tramite le analisi dei seguenti elementi pedagogici che si costituisce il midollo del metodo montessoriano:

<sup>350</sup> Rosa Agazzi, cit. in Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p 72.

<sup>351</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., p. 19.

“a. il ruolo dell'esercizio senso-motorio nello sviluppo del bambini; b. il materiale di sviluppo e le modalità di svolgimento dell'attività; c. le conseguenze dell'attività montessoriana sullo sviluppo del bambino; d. il ruolo dell'educatrice e il significato dell'ambiente; e. alcune critiche all'impostazione montessoriana”<sup>352</sup>.

Tra questi elementi, mi soffermerei sull'ultimo, cioè l'aspetto critico nei confronti del metodo montessoriano, poiché nessun metodo è perfetto ed è importante anche conoscerne i limiti. L'artificialità dell'impostazione analitica montessoriana è comunque sempre stata un bersaglio delle critiche di molti pedagogisti, quali John Dewey e Bruno Ciari. Al riguardo, scrive Massimo Baldacci:

“il metodo montessoriano, invece, propone la percezione di qualità sensoriali in modo decontestualizzato da un'attività diretta ad affrontare un problema, perciò la qualità viene resa saliente attraverso l'uso di materiale strutturato, ma la 'intelligenza' immanente a questo materiale non viene realmente assorbita dalla mente, pertanto la conoscenza che ne risulta è relativa a una distinzione puramente scolastica (fine a se stessa)”<sup>353</sup>.

Su tale osservazione, mi pare sia opportuno portare un esempio che ha raccontato la direttrice della Casa dei Bambini Xinyuan di Shanghai. Ha infatti raccontato che i genitori non riescono a vedere cosa hanno fatto i bambini nella scuola, poiché senza i materiali, i bambini a casa non possono fare nulla: quindi ai genitori sembra che i figli non abbiano imparato nulla a scuola, ma in realtà i risultati si vedranno solo quando frequenteranno la scuola primaria e il liceo. Quindi il metodo Montessori porterebbe, scrive Baldacci, “ad assimilare astrazioni 'scolastiche' (anziché significative), senza sviluppare l'intelligenza astratta”<sup>354</sup>. Ciononostante, il metodo Montessori può comunque garantire “a ogni bambino il corredo di distinzioni sensoriali elementari di base, indipendentemente dai condizionamenti sociali e senza richiedere prerequisiti particolari”<sup>355</sup>.

---

<sup>352</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>353</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>354</sup> *Ibid.*

<sup>355</sup> *Ivi*, pp. 63-64.

### **3. Dagli anni Settanta agli anni Novanta: lo sviluppo del modello pedagogico democratico e razionale**

La legge 18 marzo 1968 n.444 sull'ordinamento della scuola materna traccia uno storico spartiacque tra la scuola materna del passato e la scuola dell'infanzia di domani gestita dallo Stato e dai Comuni. In Italia gli anni '60 sono quelli del cosiddetto “miracolo economico”. Lo sviluppo industriale provoca, scrive Enzo Catarsi, “anche cambiamenti nell'organizzazione della vita sociale, in particolare per la maggior presenza di manodopera femminile che era stata espulsa dal processo produttivo nell'immediato dopoguerra e che adesso comincia a tornarvi seppure in misura ancora minore a quella degli altri paesi industrializzati”<sup>356</sup>. La presenza di un maggior numero di donne lavoratrici condiziona anche l'organizzazione della famiglia e dei rapporti tra i suoi membri, apportando così anche la difficoltà a soddisfare le esigenze dello sviluppo infantile. Tale difficoltà richiede che lo Stato collabori con i comuni e i privati per costruire possibilità concrete per risolvere il problema sociale della sicurezza e della educazione dei bambini.

Negli anni '60 si sviluppa anche l'originale esperienza bolognese grazie all'impegno e alla riflessione di Bruno Ciari che, a metà degli anni Sessanta, viene chiamato nella città felsinea con l'incarico di dirigere le scuole comunali dell'infanzia e le istituzioni scolastiche integrative. Bruno Ciari ha intenzione di istituire una scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo che è aperta e gestita anche dalle famiglie. La scuola viene appunto considerata come essenziale strumento di democrazia, nella quale nessuno è “indietro”. Difatti Ciari sostiene che il compito della scuola debbe essere quello di “creare per tutti i fanciulli qualunque sia la loro provenienza, una base culturale comune e assicurare la vera promozione di ciascuno come personalità completa, attiva e creatrice, e come cittadino criticamente consapevole”<sup>357</sup>. Inoltre, Bruno Ciari propone il modello di lavoro di comunità degli educatori che si contrappone a ristrettezze, chiusure, esclusivismo. In tale prospettiva, Bruno Ciari tende a costruire un modello a nuovo indirizzo che accoglie gli aspetti migliori insiti nel metodo agazziano e in quello montessoriano. La concezione montessoriana è come la radice del nuovo indirizzo.

Il modello pedagogico dei nidi e della scuola dell'infanzia comunali bolognesi nasce e si sviluppa, scrive Maurizio Fabbri, “secondo una concezione del Sistema Formativo Integrato che li pone in un rapporto di stretta correlazione con gli altri contesti di cura e con le agenzie formative del territorio”<sup>358</sup>.

Tuttavia, con il cambiamento delle politiche sul piano di investimento da parte del Comune, tale sistema viene indebolito sul piano istituzionale. Il che causa, secondo il professor Fabbri, “l'azione di due fattori inversi: la progressiva ricentralizzazione dei servizi sociosanitari nelle ASL, a partire

<sup>356</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p 238.

<sup>357</sup> *Ivi*, p. 274.

<sup>358</sup> Maurizio Fabbri, *Modello pedagogico bolognese e sue possibili linee di sviluppo*, articolo non pubblicato.

dall'inizio degli anni Novanta; la radicalizzazione del processo di decentramento, più o meno nello stesso periodo, mediante la totale gestione dei servizi per l'infanzia ai Quartieri”<sup>359</sup>.

Nello stesso momento, a Reggio Emilia, anche Loris Malaguzzi inizia a sperimentare la sua scuola partendo dalle osservazioni effettuate nella Casa dei Bambini. L'atelier e la figura di atelierista sono due aspetti fondamentali che caratterizzano le esperienze della scuola di Reggio Emilia.

Se nelle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, si trova l'approccio di socio-costruttivismo che guida quasi tutte le insegnanti nella scelta delle prassi didattiche quotidiane, a Bologna le scuole sono spesso accusate di essere “senza metodo”. Al riguardo scrive Maurizio Fabbri: “in alcuni casi, ciò è vero e l'improvvisazione regna sovrana; in altri, si ricorre a metodi spuri, ibridi, non facilmente formalizzabili”<sup>360</sup>.

---

<sup>359</sup> *Ibid.*

<sup>360</sup> *Ibid.*

## Capitolo 4

### 1. La scala PraDISI

La scala PraDISI (abbreviazione di **Prassi Didattiche della Scuola dell'Infanzia**) nasce in seguito ad un lungo itinerario di ricerca condotta nella scuola dell'infanzia bolognese da due ricercatrici: Rossella D'Ugo e Ira Vannini. L'obiettivo principale di tale scala è, come scrivono le ricercatrici, “quello di entrare all'interno dei processi didattici dei contesti tre-sei anni per osservarli sulla base di specifici indicatori di qualità e condurre gli insegnanti verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabile”<sup>361</sup>. Quindi, la ricerca è stata caratterizzata, come scrive Eugenia Lodini nella presentazione del volume sullo stesso strumento, da “un forte coinvolgimento dei coordinatori pedagogici e delle insegnanti nel processo facendo della ricerca un percorso di ricerca-formazione”<sup>362</sup>. La scala PraDISI non si presenta soltanto come uno strumento di osservazione e valutazione della qualità delle prassi didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia, ma mira anche a promuovere una riprogettazione e attivare processi di miglioramento per offrire ai bambini e alle bambine una buona qualità della scuola dell'infanzia. A tal proposito, la stessa autrice scrive: “La principale intenzionalità pedagogico-didattica dello strumento appare [...] indirizzata a un miglioramento delle prassi educative e didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia al fine di garantire a tutti i bambini lo sviluppo multidimensionale delle loro competenze in un clima sociale di rispetto e di valorizzazione del singolo e del gruppo”<sup>363</sup>. Per di più, lo stesso strumento ha come principale direzione intenzionale, “quella di affiancare gli insegnanti dotandoli di apparati metodologici forti, così da rendere loro possibile di sciogliere nuovi problemi e di escogitare nuove procedure a seconda delle molteplici situazioni – didattiche – nelle quali si troveranno di volta in volta”<sup>364</sup>. Inoltre, lo strumento può anche essere utilizzato per formare l'insegnante dato che è uno strumento paradigmatico, di natura esplicativa e tecnologica.<sup>365</sup>

Per capire meglio lo strumento partiamo dal quadro teorico di riferimento, in base al quale è stato elaborato lo stesso strumento. Dato che è uno strumento valutativo, la prima cosa importante da chiedersi sarà cosa si intende per qualità dell'insegnamento. Distante “da un costrutto di qualità dell'insegnamento inteso come mera efficacia dell'insegnamento stesso, inferibile, a posteriori, dal

<sup>361</sup> Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia. Il PraDISI come opportunità di formazione e sostegno della professionalità*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Education Research”, n. 13, 2014, p. 102.

<sup>362</sup> Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 9.

<sup>363</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>364</sup> *Ibid.*

<sup>365</sup> Cfr. *Ivi*, p. 63.

'successo' nei risultati degli allievi”<sup>366</sup>, la qualità dell'insegnamento nel PraDISI fa riferimento all'idea di buon insegnamento che, secondo Ira Vanni, “rende evidenza degli aspetti contenutistici e metodologici che vengono proposti in classe e qualificano la didattica in quanto azione coerente con finalità educative “di valore”<sup>367</sup>. Inoltre, Rossella D'Ugo specifica che l'idea di buon insegnamento, su cui si focalizza il PraDISI, poggia fundamentalmente su due modelli teorici riferiti all'insegnamento di qualità. Al riguardo scrive quest'ultima:

“Da un lato un'idea di insegnamento concepito nell'ottica delle scienze cognitive, centrato sul docente che conosce a fondo le strategie di apprendimento degli studenti e li guida intenzionalmente - osservandoli durante i processi didattici e fornendo loro feedback mirati - verso l'acquisizione di specifiche competenze, nei vari ambiti disciplinari (dei quali ha una profonda conoscenza) e all'interno di un ambiente motivante; dall'altro un'idea di insegnamento concepito come facilitazione dell'apprendimento, nella prospettiva teorica del costruttivismo, dove il docente diviene soprattutto colui che organizza l'ambiente e fornisce stimoli facilitando l'allievo nella costruzione autonoma delle proprie competenze”<sup>368</sup>.

È all'interno di queste due prospettive che il PraDISI definisce l'idea operativa di prassi didattiche di qualità. La dottoressa D'Ugo evidenzia: “Tali due prospettive portano a definire via via che il PraDISI percorre i vari “campi”, prassi didattiche maggiormente *cognitive based* e individualizzate e prassi didattiche maggiormente *constructivist based* e penalizzate”<sup>369</sup>. Dopo avere delineato l'idea di qualità sulla quale si poggia il PraDISI, vediamo ora come essa si struttura e si organizza nello strumento stesso. Innanzitutto, notiamo che nella sua organizzazione e strutturazione interna richiama altre scale di valutazione, quali SOVASI (Scala di Osservazione e Valutazione della qualità della Scuola dell'Infanzia) e SVANI (Scala di Valutazione della qualità dei Nidi d'Infanzia). Tuttavia, la differenza tra il PraDISI e gli ultimi due consiste proprio nella sua caratteristica di poter collocarsi all'interno delle scuole dell'infanzia come una vera e propria proposta di formazione degli insegnanti in servizio. Detto questo, entriamo nel merito della struttura della scala del PraDISI. La scala di osservazione PraDISI, con i suoi 23 *item*, è suddivisa in tre macro aree d'interesse, di cui ognuna è frazionata in più *item*. Possiamo averne un'idea più chiara dalla seguente descrizione<sup>370</sup> della medesima scala.

#### A. Le routine della giornata educativa

1. Accoglienza dei bambini e dei genitori
2. Circle time di inizio giornata educativa
3. igiene personale

<sup>366</sup> Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 100.

<sup>367</sup> *Ibid.*

<sup>368</sup> *Ivi*, pp. 102-103.

<sup>369</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>370</sup> Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'Infanzia*, cit., p. 79.

- 4.pranzo
- 5.riposo
- 6.ricongiungimento dei bambini con i familiari

## B. Promozione delle competenze

### B1. Linguistiche

- 7.linguaggio attivo e passivo fra i bambini
- 8.scambi verbali adulto/bambini

8a. letture

8b. parole

### B2. Logico-matematiche-naturalistiche

- 9.logica e ragionamento
- 10.spazio, ordine e misura
- 11.natura, ambiente, ecosostenibilità

### B3. Motorie

- 12.motricità fine
- 13.motricità globale
- 14.motricità ritmica

### B4. Espressive

- 15.esperienze creative e pratico-manipolative
- 16.esperienze musicali
- 17.tecnologie, nuovi media e comunicazione

### B5. Relazionali e sociali

- 18.qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante
- 19.gioco spontaneo dei bambini
- 20.educazione alle differenze culturali
- 21.cittadinanza

## C. Scelte di metodo dell'insegnante

- 22.individualizzazione
- 23.personalizzazione

A proposito della struttura degli *item*, scrive Rossella D'Ugo: “La struttura di ciascun *item* PraDISI è quella di una *rating scale* con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante; ogni *item* propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto”<sup>371</sup>. Ad esempio, nell'item 2, nella situazione A è scritto:

“Nella sezione è presente un angolo che renderebbe possibile al gruppo/sezione momenti di riflessione comune (ad es.: sedie o panchine poste in modo circolare, ecc.), ma l'insegnante riunisce i bambini in questo angolo solo in specifiche occasioni (ad es.: presentare qualcuno, raccontare una storia, dare una notizia particolare, rimproverare,

---

<sup>371</sup> Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 105.



ecc.)<sup>372</sup>.

Dall'esempio riportato sopra, l'oggetto dell'osservazione risulta molto chiaro: l'ambiente della sezione, la frequenza e la modalità con cui l'insegnante utilizza questo ambiente. Riguardo a questo, scrive la stessa autrice,

“Si tratta di micro-situazioni esemplari di quanto si realizza nella quotidianità o nell'arco settimanale, in ciascuna di esse sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità minima, buona, eccellente (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento)”<sup>373</sup>.

La qualità minima corrisponde a 10 punti, quella buona da 20 a 30, quella eccellente da 40 a 50. Riguardo all'assegnazione del punteggio, “per ogni descrittore, occorre osservare la presenza di almeno due categorie comportamentali e, se ne manca una (o più), si ricade nel punteggio immediatamente inferiore: 0, 20, 40”<sup>374</sup>. Qui è necessario specificare come si è arrivati a definire i livelli di “qualità” del PraDISI. Da un lato, scrive D'Ugo, “ci si è ispirati ai principi – largamente condivisi – relativi allo sviluppo dei bambini tra i tre e i sei anni previsti nei curricula ministeriali della scuola dell'infanzia (Orientamenti '91 e Indicazioni Nazionali per il curriculum 2007 e 2012)”<sup>375</sup>; dall'altro, “alle evidenze emerse durante molteplici osservazioni di prassi didattiche all'interno di scuole dell'infanzia riconosciute di “eccellenza” sul territorio bolognese”<sup>376</sup>. Nonostante questo stretto collegamento con la realtà educativa della scuola dell'infanzia di Bologna, la scala di PraDISI viene applicata, dal novembre 2013 a maggio 2014, in altri contesti nazionali, quali la Provincia Emilia-Romagna, la città di Roma, la Provincia di Foggia.<sup>377</sup>

Dopo avere conosciuto la struttura del PraDISI, vediamo come si applica sul campo, vale a dire, come un osservatore esterno può utilizzarlo per avere un'idea di qualità della scuola dell'infanzia osservata. Basandosi sulla descrizione del PraDISI, possiamo delineare le seguenti tappe<sup>378</sup> da effettuare per l'applicazione dello strumento.

- Prima di iniziare l'osservazione, è necessario leggere per intero la scala per avere un'idea di cos'è lo strumento e della “filosofia” su cui si basa. Non è possibile applicarlo per osservare due insegnanti di sezione in una sola volta.
- Prima di entrare nella sezione osservata, bisogna chiedere agli insegnanti la scansione della loro giornata educativa in modo da capire i loro turni di lavoro. Essi, infatti, servono per organizzare l'osservazione: se si osservano le prassi didattiche dell'insegnante relative alle routine, per esempio,

<sup>372</sup> Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'Infanzia*, cit., p. 85.

<sup>373</sup> Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 105.

<sup>374</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>375</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>376</sup> *Ibid.*

<sup>377</sup> Cfr. Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia*, cit., pp. 107-113.

<sup>378</sup> Cfr. Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'Infanzia*, cit., pp. 67-68.

è necessario sapere quando questo insegnante svolge il turno di mattina, poiché non basta osservare una sola volta, ma più volte, almeno un paio, durante il periodo di somministrazione dello strumento;

- Durante l'osservazione, bisogna avere presente:

- a. “si tratta di situazioni didattiche che contemplan momenti da osservare trasversalmente durante l'intera giornata educativa”;

- b. se ci sono degli *item* incerti, chiedere ulteriori spiegazioni all'insegnante;

- c. per quanto riguarda le osservazioni relative all'area A, “occorre osservare più di una volta (almeno due volte) durante uno stesso periodo di somministrazione dello strumento e avere presente che si tratta dei momenti specifici da un punto di vista temporale, ovvero che si compiono dall'inizio alla fine in quella stessa situazione”;

- Per quanto riguarda l'assegnazione dei punteggi di ogni *item*, si nota:

- a. bisogna tenere presente l'oggettività dell'osservazione, vale a dire che l'assegnazione dei punteggi non si basa sull'ipotesi personale, ma sulla coerenza con l'indicatore di ogni *item*;

- b. per gli ultimi due *item* sarà possibile attribuire un punteggio solo dopo avere completato l'osservazione e aver attribuito i punteggi degli *item* dall'1 al 21;

- c. nel caso in cui non si riesca ad osservare alcune situazioni didattiche, si abbia cura di chiedere in quale periodo possa essere possibile farlo; oppure se sono già state svolte precedentemente, nella nota, si segna “non visto” e si spiega in quale periodo è stato svolto.

- Riguardo la durata dell'osservazione, sono previste non meno di due settimane di osservazioni nell'arco di un mese, così articolate:

- a. nel primo giorno: abituare il contesto alla propria presenza; chiedere la programmazione annuale e settimanale agli insegnanti ed eventualmente porre loro domande relative alla giornata educativa;

- b. primi giorni: effettuare le prime osservazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun *item*;

- c. ultimi giorni: dedicarsi alle osservazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi.

Fin qui abbiamo presentato lo strumento di PraDISI sul piano teorico. Tuttavia, bisogna tenere conto anche degli aspetti problematici dello strumento, in quanto la scala presenta, scrive D'Ugo, “caratteristiche e indicatori molto specifici che consentono di 'catturare' solo alcuni aspetti delle realtà scolastiche, ma non altri”<sup>379</sup>. Ad esempio, con lo stesso strumento non sarà possibile osservare l'insegnante atelierista che, insieme all'insegnante di sezione, costruisce relazioni e ambienti commisurati ai bisogni e alle esigenze psicologiche dei bambini e delle bambine. Perciò, il PraDISI necessita, scrive la ricercatrice, “di un uso in complementarietà con strumenti differenti, in modo

---

<sup>379</sup> Ivi, p. 115.

tale da avere uno sguardo più ricco e valido sulle realtà studiate”<sup>380</sup>. Per tale motivo, oltre alla scala PraDISI, si è scelto di utilizzare il metodo 'carta-matita' per potere trascrivere il più possibile gli avvenimenti della giornata educativa. Alla fine, c'è da specificare che non “si osserva per classificare o selezionare, bensì si osserva per disporre di dati validi che consentano di assumere decisioni in merito all'innovazione delle proposte didattiche”<sup>381</sup>. Ciò significa che l'insegnante osservato non deve preoccuparsi di essere giudicato idoneo o meno.

Avendo approfondito anche la problematicità dello strumento, giungiamo ai due casi della sua applicazione sul campo. Lo strumento è stato applicato nella scuola dell'infanzia Don Milani a Bologna e nella scuola dell'infanzia Michelangelo di Reggio Emilia. Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, si è utilizzata anche la Scheda della Valutazione Criteriale per verificare quanto l'idea di qualità della scuola indagata fosse vicina agli indicatori della scala medesima.

Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, sono previste le seguenti tappe dell'applicazione del PraDISI per potere garantire la scientificità dell'utilizzo:

- 1.incontro nella scuola dell'infanzia Michelangelo tra i docenti universitari (Maurizio Fabbri, Ira Vannini, Rossella D'Ugo), l'osservatore, le insegnanti della scuola, la pedagoga della medesima scuola e il direttore d'Istituzione del Comune di Reggio Emilia, con l'obiettivo di presentare lo strumento;
- 2.effettuare l'osservazione nella sezione grandi assegnata dall'Istituzione del Comune di Reggio Emilia per raccogliere i dati validi che consentono di attribuire i punteggi ad ogni *item* presentato nel PraDISI;
- 3.restituzione con le due insegnanti di sezione osservate
- 4.incontro nella scuola Michelangelo tra le insegnanti della scuola, la pedagoga, il direttore e l'osservatore, per compilare la scheda di Valutazione criteriale;
- 5.incontro nella scuola dell'infanzia Michelangelo tra i docenti universitari (Maurizio Fabbri e Ira Vannini), le insegnanti della scuola, la pedagoga, il direttore e l'osservatore, per restituire i dati raccolti durante l'osservazione.

---

<sup>380</sup> *Ibid.*

<sup>381</sup> *Ivi*, p. 114.

## 2. La scuola dell'infanzia Don Milani: lo spazio

La scuola dell'infanzia Don Milani è una scuola comunale situata nel quartiere Reno. Essa ospita 75 bambini divisi in tre sezioni omogenee. È stata costruita all'inizio degli anni '70. Entrata nella scuola dell'infanzia Don Milani, sono subito colpita dallo stile architettonico dell'edificio scolastico. L'edificio scolastico non è solo, scrive Ettore Tarozzi, “un insieme di aspetti amministrativi, di problemi urbanistici, di elementi edilizi e architettonici: rappresenta un'idea e le idee sono necessarie all'azione educativa che è rivolta al futuro”<sup>382</sup>. Mi chiedo: quale idea rappresenta questo stile particolare dell'edificio scolastico? Perché è stato disegnato in questo modo che è molto diverso dagli edifici prescolastici tradizionali? Prima di rispondere a tale domanda, è necessario vedere come viene strutturato l'edificio.

L'autore del progetto si chiama Fioretta Gualdi, giovane architetto quando le fu assegnato l'incarico comunale di progettare edifici per asili nido, scuole materne, elementari, medie inferiori e superiori. La tipologia dell'edificio si configura, secondo i documenti del Comune di Bologna,

“attraverso l'aggregazione di sezioni come unità autonome ripetibili, con ingressi e servizi propri, articolate su tre livelli, nel seminterrato i servizi generali, al piano terra e al primo piano gli ambienti didattici. Per ogni piano sono disponibili ampie terrazze e a terra uno spazio coperto per il gioco all'aperto utilizzabile quando piove. Il cuore di ogni sezione è un'ampia gradinata ad anfiteatro che costituisce un potente legame visivo e un collegamento vero e proprio tra i due livelli didattici concepibili come spazio unitario”<sup>383</sup>.

Che idea di fondo rappresenta questo tipo di struttura? Al riguardo, dicono Nina e Lya, insegnanti pensionate della scuola dell'infanzia Don Milani: “*Un ambiente come questo è stimolante perché è un ambiente aperto, perché è un ambiente dissonante, perché è un ambiente strano, perché ci sono le scale, perché ti devi muovere comunque, perché non puoi stare chiusa nelle tue quattro mura, quindi ti devi aprire*”<sup>384</sup>. Infatti è strano l'ambiente: perché ci sono queste scale? Perché c'è un anfiteatro? In genere noi adulti ci preoccupiamo perché un bambino di 3 anni potrebbe cadere dalle scale, ma in realtà l'insegnante nota che, se deve cadere qualcuno, questo qualcuno sarà l'insegnante. In più di 40 anni nessun bambino è caduto quando sale e scende dalle scale dell'anfiteatro, poiché il bambino è competente e sa utilizzare delle strategie per mantenere l'equilibrio del corpo quando non è stabile. Inoltre, non è stanco di muoversi, va su e giù, anzi per lui è molto divertente farlo. La costruzione della gradinata ad anfiteatro ci porta a pensare alla scuola dell'infanzia come un teatro dove i bambini e le bambine sono attori protagonisti attivi, mentre

<sup>382</sup> Ettore Tarozzi, *Bruno Ciari “dirigente scolastico”*, in Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, la Nuova Italia, 1992, p. 129.

<sup>383</sup> *Il Comune di Bologna per la scuola 1970-1975*, Bologna documenti del comune, febbraio/marzo 1975 in Laura Galelli, *Pedagogia e didattica alla prova dell'educazione democratica. L'esperienza della scuola dell'infanzia Don Milani*, tesi di laurea, 2004/2005, p. 42.

<sup>384</sup> Focus Gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia Don Milani, Qin Yuan, intervista diretta, 10 giugno 2014

l'insegnante è il regista che li guida e gli dà sostegno. È appunto anche uno spazio aperto: dalla gradinata ad anfiteatro, si può avere un'ampia vista sul giardino sul retro; nel primo piano, dove c'è la sezione, la parete che dà sul giardino di fronte è completamente occupata da finestroni dai quali i bambini e le bambine di 3 anni possono salutare la mattina i loro genitori; alla fine, tra le sezioni, che si trovano sul primo piano, è costruita una parete ma con una porta di passaggio, quindi una sezione è aperta verso l'altra.

Detto questo, apertura potrebbe essere la parola che caratterizza la struttura della scuola. Il principio dell'apertura dello spazio assume un significato particolare negli anni '60, in cui Bruno Ciari si impegna a promuovere un nuovo modello pedagogico "alternativo", cosiddetto "a nuovo indirizzo" per la scuola dell'infanzia di Bologna. In tale prospettiva, la scuola dell'infanzia viene considerato come un luogo aperto, democratico e gestito socialmente. Al riguardo, scrive Enzo Catarsi:

“La scuola dell'infanzia proposta da Bruno Ciari, d'altra parte, è aperta non solo “dentro”, ma anche “fuori”, poiché aspetto imprescindibile del suo progetto educativo è quello che prevede sia la possibilità di utilizzare le opportunità didattiche offerte dall'ambiente sociale e naturale sia la partecipazione dei genitori e della società civile alla vita della scuola”<sup>385</sup>.

Inoltre, anche l'uso dei materiali deve essere aperto, nel senso che oltre ai materiali strutturati, la scuola dell'infanzia deve predisporre anche quelli, con le parole di Bruno Ciari, “del mondo della natura, della realtà tecnologica, civile e sociale che circonda il fanciullo”<sup>386</sup>. Infatti, scrive ancora:

“Occorre uscire dalla scuola, non farne un guscio rigido, anche se questo è bello e funzionale; la scuola dev'essere il centro di organizzazione delle esperienze e della vita comunitaria, non l'unico campo d'esperienza. Le stesse operazioni intellettuali che si realizzano con materiali strutturati possono e debbono compiersi con i più svariati elementi della realtà (conchiglie, sassi, foglie, ecc.)”<sup>387</sup>

Seguendo tale principio, la scuola dell'infanzia Don Milani accumula numerosi tipi di materiali depositati in un magazzino dentro la scuola, molti dei quali sono stati appunto portati dai genitori. Con questi materiali, un insegnante può costruire insieme ai bambini e alle bambine svariati tipi di giochi. Le nuovi insegnanti sono di solito rimaste stupite quando hanno visto, per la prima volta, il magazzino pieno di materiali a disposizione. Per tale motivo, è normale trovare anche diversi tipi di materiali predisposti nell'atelier in ogni sezione, materiali che i bambini e le bambine utilizzano per realizzare le loro fantasie.

L'apertura dello spazio lancia il messaggio che anche l'insegnante non deve essere chiuso nelle sue quattro mura, ma aperto agli insegnanti colleghi, perché lavorano in una collegialità e una comunità;

<sup>385</sup> Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit., p. 279.

<sup>386</sup> Bruno Ciari, *Aspetti pedagogici e didattici*, in Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadattata*, Roma, Junior, 2006, p. 169

<sup>387</sup> *Ibid.*

ai genitori, perché la scuola deve essere gestita insieme all'insegnante; ai bambini e alle bambine, perché esistono cento linguaggi che i bambini e le bambine possono utilizzare nella loro vita quotidiana per esprimersi e per costruire le relazioni con il mondo attorno a loro.

Tale atteggiamento aperto da parte dell'insegnante ha avuto come conseguenza un grande lavoro di ristrutturazione dello spazio che è durato quattro anni. La ristrutturazione dello spazio rappresenta la cura dell'ambiente che rispecchia la professionalità da parte dell'insegnante. Al riguardo, dice Nina, insegnante pensionata della scuola dell'infanzia Don Milani:

*“Gli altri grossi progetti sono stati sullo spazio. Abbiamo comunque continuato a lavorare, perché eravamo già piene di professionalità, piene di cose da spendere in un ambiente. Noi abbiamo lavorato sull'ambiente, sulla cura dell'ambiente, quindi quando vedi un certo tipo di posizione, è perché noi abbiamo lavorato su questo, su come mettere in evidenza, o incorniciare le produzioni dei bambini, ma anche come dare una lettura dello spazio, cioè l'ambiente è educativo per il bambino”.*

Tuttavia, la cura dell'ambiente della scuola Don Milani da parte dell'insegnante avviene ogni giorno, dalla mattina alla sera, in modo che i bambini e le bambine trovino un ambiente adatto al loro sviluppo integrale. Si tratta in effetti di un percorso di strutturazione e destrutturazione dello spazio. A proposito dice Lya, insegnante pensionata della medesima scuola:

*“Sempre in questa scuola, prima ancora che facessimo questo percorso nel lavoro sulla strutturazione e sulla destrutturazione, c'era già nella nostra collega il pensiero che il materiale dovesse essere a disposizione dei bambini, quindi, fosse visibile ai bambini. Successivamente con un lavoro sullo spazio, gli spazi dovevano essere connotati in modo specifico, in modo che il bambino sapesse chiaramente che quello è comunque uno spazio dedicato a un'attività e quell'altro a un'altra. Quindi tutto quello che abbiamo fatto ha avuto un collegamento. Il lavoro sulla destrutturazione significa una mattina trovare tutta la scuola con tutto, e insieme ai bambini andiamo a organizzare lo spazio”.*

Tuttavia, c'è un filo da seguire nell'organizzazione dello spazio, fin dagli anni '70. Tale filo sta nel gruppo dell'insegnante che non smette mai di fare ricerca sullo spazio insieme al suo gruppo di bambini e di bambine, basandosi sulle attività svolte. Non si tratta dello spazio personale, ma collettivo, poiché i bambini e le bambine di una certa età trovano sempre nella nuova sezione i giochi e i materiali riferiti alla loro età che non sono stati portati via dal gruppo di bambini che hanno frequentato precedentemente. Difatti Lya precisa:

*“Ci sono state delle attività su come dare una lettura allo spazio, su come allestirlo, dagli anni '70 fino a quelle ultime degli anni '90. Ecco c'è un filo che collega. E il filo, questo sta in noi. È nella nostra ricerca che sia evoluta nel tempo, che sia legata nel tempo, quindi qua lo spazio è importante. E non è uno spazio personale. In questa scuola noi tutti gli anni cambiamo la sezione. Le insegnanti si spostano e prendono pochissime cose, sono le piccole cose che connotano quel gruppo, ma quando un'insegnante e il suo gruppo arrivano in quello spazio che è uno spazio*

*dedicato per quell'età, trovano i giochi e i materiali riferiti a quell'età. E se l'insegnante costruisce lo spazio in base al gruppo dei bambini che ha, ha lettura del gruppo dei singoli bambini. E' in base all'attività di quell'anno che il gruppo degli insegnanti ha programmato e ha pensato. Quindi è uno spazio in evoluzione a seconda delle esigenze. Qui sta, secondo me, la particolarità della scuola Don Milani".*

Si tratta di uno spazio flessibile che si modifica, si ristruttura e si destruttura a seconda delle esigenze dei bambini e delle bambine. L'apertura e la flessibilità dello spazio possono influenzare la costruzione dell'identità del bambino e formare la capacità di essere autonomo, poiché sono loro a vivere nello spazio della scuola, sono loro i protagonisti nel modificarlo.

Grazie allo stile architettonico dello spazio dentro l'edificio scolastico, gli insegnanti della scuola dell'infanzia di Don Milani hanno potuto creare molti spazi differenziati: ad esempio, la casa di bambole messa nella 'tana' che si trova sotto la gradinata ad anfiteatro e che può essere anche lo spazio per la privacy, l'atelier davanti alla gradinata, spazio riservato ai giochi di nave o di castelli sulla gradinata e la sala dell'acqua di fianco alla gradinata, ecc. Dopo l'assemblea i bambini possono scegliere gli spazi dove andare a giocare.

### 3. *La scuola dell'infanzia Michelangelo: l'organizzazione*

Grazie al prezioso aiuto da parte del professor Maurizio Fabbri che ha preso contatti e presentato la mia ricerca alla presidente di Scuole e Nidi d'Infanzia, Istituzione del Comune di Reggio Emilia, Claudia Giudice, sono stata assegnata alla sezione grandi della scuola dell'infanzia Michelangelo di Reggio Emilia, nella quale ho effettuato l'osservazione dal 13 aprile 2015 al 29 maggio 2015, applicando lo strumento PraDISI. Grazie alla disponibilità e l'accoglienza da parte di tutto il personale della scuola, quali la cuoca, l'atelierista, la pedagoga e le insegnanti (soprattutto le due di sezione, Barbara e Antonella) ho potuto applicare lo strumento di osservazione\_e assistere a diverse attività organizzate sia nella sezione osservata sia in tutta la scuola, quali il *tea time*, diversi incontri con una delegazione straniera in visita, il momento di aggiornamento tra le due insegnanti di sezione, l'incontro con i genitori, riunione tra tutte le insegnante e pedagogisti, il momento di pranzo e l'uscita di sezione e intersezione. La partecipazione ad alcune attività della scuola mi ha consentito di conoscere ed esplorare la scuola e le modalità di lavoro dell'insegnante. Inoltre, l'osservazione sul campo mi ha aiutato a capire meglio l'approccio studiato nel libro.

La scuola dell'infanzia Michelangelo fu inaugurata il 4 giugno 1973: nel 2014 ha quindi compiuto quarant'anni. Come Elisabetta, l'atelierista della scuola, racconta a una delegazione straniera che visita la scuola il 15 aprile del 2015, la scuola è stata costruita negli anni '70, quindi si tratta di una struttura progettata e nata con riferimenti a quell'epoca; in un certo senso porta anche segni dell'età che sono però la sua storia, perciò potrà essere vista come una bellissima signora di quarant'anni. Nell'anno scolastico 1987/88 fu ristrutturata per rendere l'ambiente più funzionale e maggiormente rispondente alle nuove filosofie sull'ambiente. Inoltre, come dice la stessa atelierista: “*La scuola di oggi è però rivisitata, ristrutturata e modificata negli anni anche grazie a quello che i bambini ci hanno suggerito, ci hanno portato dentro, e ci hanno sollecitato*”<sup>388</sup>. Ad esempio, la piazza dentro la scuola, in alcuni momenti è uno spazio di costruttività, in altri diventa l'atelier del movimento, nel quale i bambini e le bambine possono sperimentare e sfidare le capacità e possibilità del loro corpo. L'idea di trasformare lo spazio di costruttività in atelier del movimento proviene appunto dagli interessi dei bambini e delle bambine, sostenuti dagli adulti. Difatti, nella dichiarazione d'intenti dell'ottobre 2014 della scuola Michelangelo, condivisa dal gruppo di lavoro, si legge: “Cosa sta sollecitando questo spazio? A mirare di più la ricerca, a vedere quanto uno spazio, progettato dall'adulto perché sostenga questo linguaggio, alimenti la concentrazione, chiarisca il focus: 'quando è vuoto, si viene per danzare', ci dicono i bambini”<sup>389</sup>. Inoltre, “in corso d'anno gli adulti hanno notato che spesso i bambini sperimentano, in vari momenti e spazi della scuola e del giardino,

<sup>388</sup> Elisabetta, presentazione nel momento della delegazione straniera del 15 aprile 2015.

<sup>389</sup> *Risonanze, scuola Michelangelo, dichiarazione di intenti – ottobre 2014. Risonanze* è un progetto educativo che dura quasi 3 anni.



nuclei di movimenti da loro ritenuti particolarmente interessanti”<sup>390</sup>. Così lo spazio viene connotato in modo diverso e abbraccia, come sottolineato nella dichiarazione d'intenti, “significati poliedrici”. La scuola attuale ospita 104 bambini, è suddivisa in quattro sezioni, tra cui tre sono omogenee e una eterogenea che ospita i bambini di 4 e 5 anni. In ogni sezione sono compresenti i due insegnanti per la maggior parte della giornata scolastica: uno lavora dalle 8:00 alle 13:48, l'altro dalle 8:27 alle 16:00, con cambi a settimane alterne. Ci sono due sezioni dove è presente la terza insegnante che segue i bambini con bisogni speciali. La compresenza di due insegnanti nella sezione, come nella scuola dell'infanzia di Shanghai e di altre zone della Cina, è una scelta che, secondo Tiziana Filippini, responsabile dell'Unità Organizzativa Complessa fino al 2015, “riguarda la contitolarità e la corresponsabilità della sezione da parte di più insegnanti”<sup>391</sup>. La scelta di avere due insegnanti in ogni sezione si può leggere, scrive quest'ultima,

“come un miglioramento del rapporto numerico adulto-bambini, ma a noi piace sottolineare il carattere etico e culturale che contrasta l'isolamento dell'insegnante nella sezione: in un abbinamento di due insegnanti si giocano interdipendenza e reciprocità di atti e di pensieri; le scelte, frutto di accordi, disaccordi e negoziazioni, si offrono ai bambini e alle famiglie come atti pubblici, come un modello concreto di microsistema di socialità”<sup>392</sup>.

La scuola Michelangelo offre servizio di tempo lungo, quindi rimane aperta fino alle sei e mezzo con un insegnante part-time per le famiglie che ne hanno fatto richiesta. Questa scelta evidenzia supporto e attenzione alle famiglie da parte del Comune. Nella scuola c'è una cucina con quattro persone: una cuoca e tre ausiliarie di part-time. Esse fanno parte del collettivo, si occupano del pranzo per i bambini e fanno anche altre attività, per esempio l'atelier del gusto per i bambini. Al pomeriggio sono presenti tre collaboratrici part-time che si occupano della pulizia della scuola. Per quanto riguarda gli orari di lavoro, la Carta di identità della scuola Michelangelo presenta quanto segue:

“Per il personale a tempo pieno, 36 ore settimanali così suddivise:

- 30 con i bambini
- 2,30 aggiornamento dove si progetta il lavoro e se ne discutono i contenuti. Può essere di coppia (tra le due insegnanti della sezione più l'atelierista e la pedagogista), o collettivo (di tutto il personale insieme)
- 1 progettazione e formazione: seminari, laboratori, incontri con altre scuole
- 1 incontro con le famiglie
- 1,30 documentazione e preparazione materiali

La suddivisione degli orari si modifica a seconda delle priorità e degli impegni della scuola. La compresenza delle

---

<sup>390</sup> *Ibid.*

<sup>391</sup> Tiziana Filippini, *Sulla natura della organizzazione*, in Ilaria Cavallini, Claudia Giudici (a cura di), con la collaborazione di Michela Bendotti, Lorella Trancossi, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 54.

<sup>392</sup> *Ivi*, pp. 54-55.

insegnanti in ogni sezione è estesa ad una collegialità che vede tutti coinvolti nel lavoro, nella progettazione e discussione insieme alle altre insegnanti, all'atelierista, alla pedagoga, al personale di cucina, alla cuoca ed al personale ausiliario. Questo stile di lavoro, collegiale e collaborativo, è parte integrante del progetto educativo<sup>393</sup>.

Questo stile di lavoro richiede la disponibilità, la collaborazione, la corresponsabilità e la solidarietà di tutto il personale, dalle insegnanti alla cuoca, agli ausiliari. Essi si presentano come un team di lavoro all'interno della scuola, che va costruito non una volta per tutte, ma “promosso da iniziative di formazione professionale, e richiede tempi e opportunità all'interno dell'organizzazione del lavoro; una scelta funzionale che consente a tutti, pur con ruoli diversi, di sentirsi parte attiva alla realizzazione dell'esperienza”<sup>394</sup>. Il lavoro delle due insegnanti della sezione 'grandi' della scuola dell'infanzia Michelangelo mi fa pensare a quello che fanno gli insegnanti della scuola dell'infanzia Yiyi e Yilin di Shanghai. Si assomigliano in quanto lavorano con uno spirito di abnegazione: in particolare nella scuola dell'infanzia Yiyi alcuni insegnanti mi dicono che quando c'è da lavorare escono tardi da scuola, trascurando la loro famiglia, anche se l'uscita dei bambini e delle bambine della scuola è alle quattro di pomeriggio. Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, mi sembra di avere visto le insegnanti sempre impegnatissime, a volte, anche un po' sovraccariche. È vero che lavorare in scuola dell'infanzia è un impegno, soprattutto quando uno vuole lavorare bene, poiché c'è anche chi cerca di lavorare poco. Importante sarebbe mantenere un equilibrio tra entrambe le parti: collettività e individualità.

Fin qui mi sembra di non avere ancora presentato la figura dell'atelierista che è assai importante per la scuola dell'infanzia comunale di Reggio Emilia. Prima di conoscerla, analizziamo la parola “atelierista” che proviene appunto da “atelier” che, secondo Enzo Catini, docente di educazione artistica, “è un termine storico preciso, indica il luogo di lavoro degli artisti tra la seconda metà dell'800 e i primi del '900 e nel linguaggio comune, spesso in modo retorico, è associato all'immagine dell'artista bohémien”<sup>395</sup>. Tuttavia, secondo Loris Malaguzzi, “il concetto di atelier non spiega ma viene spiegato, spiegato dal suo uso, dalla sua pratica”<sup>396</sup>. Quindi, come viene visto l'atelier dal suo introduttore che l'ha fatto nascere fisicamente negli anni '60 nella scuola dell'infanzia e nei nidi dagli anni '70 a Reggio-Emilia?<sup>397</sup> A proposito, dice Loris Malaguzzi:

“[L'atelier è] parte di un disegno complesso, luogo aggiunto dove affondare e abilitare la mano e la mente, affinare l'occhio, l'applicazione grafica e pittorica, sensibilizzare il buon gusto e il senso estetico, decentrarsi in progetti congiunti con le attività disciplinari di sezione, ricercare motivazioni e teorie dei bambini dallo scarabocchio in su, variare strumenti, tecniche e materiali di lavoro, favorire trame logiche e creative, familiarizzare con leintonie e le

<sup>393</sup> *Carta di identità della scuola Michelangelo*

<sup>394</sup> Tiziana Filippini, *Sulla natura della organizzazione*, cit., p. 53.

<sup>395</sup> Enzo Catini (a cura di), *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, intervista a Loris Malaguzzi in “Bambini”, dicembre, 1988, p. 27.

<sup>396</sup> *Ibid.*

<sup>397</sup> Cfr. *Ibid.*

discrepanze dei linguaggi verbale e non, l'atelier non poteva delinearci che come soggetto-tramite di una pratica polivalente, provocatoria di eventi specifici e interconnessi: trasferendo forme e contenuti nella proposta educativa quotidiana”<sup>398</sup>.

Il fatto di attribuire tale interpretazione all'atelier è strettamente legato al modo di vedere, da parte di Loris Malaguzzi, la grafica e le competenze espressive che il bambino ottiene. L'espressività secondo lo stesso pedagogista,

“è un arte e una costruzione combinata (affatto immediate e spontanee, affatto isolate, affatto subalterne) che hanno motivazioni, forme, procedure, contenuti (formali e informali) e comunicatività, prevedibili e imprevedibili, che attingono sia dal gioco che dall' esercizio, dallo studio, all'apprendimento visivo, sia dai soggettivismi interpretativi dell'emozione, dell'intuizione, del caso come dell'immaginazione razionale e delle sue possibili trasformazioni e trasgressioni”<sup>399</sup>.

Quindi, i bambini e le bambine, tramite il disegno e la pittura, esprimono la loro esperienza, la loro esplorazione della vita, la ricerca di senso e di significato. La loro espressione può essere, come diceva Loris Malaguzzi, “di urgenza, desideri, conferme, ricerche, ipotesi, adeguamenti, costruttività e invenzioni”<sup>400</sup>.

La nascita dell'atelier nella scuola dell'infanzia e nei nidi, è “innanzi tutto come recupero di un bambino più ricco di risorse e interessi, interazionista e costruttivista”<sup>401</sup>. Prendendo in prestito la metafora di Freinet che vede la scuola tradizionale come una persona che costringe a bere un cavallo (bambino) che non ha sete, Loris Malaguzzi crede che “il cavallo (il bambino) nasca (anche) con la sete e ami con le sue forze trovare le fonti. Tocca a noi non disseccarle e, semmai, dare una mano al cavallo (al bambino) quando esse sono solo nascoste o troppo lontane”<sup>402</sup>. Questo perché è un bambino visto competente fin dalla sua nascita, come sosteneva anche Maria Montessori, competente nell'apprendere e nel costruire le relazioni tra il sé e l'ambiente circostante che può essere rappresentato dall'adulto, dai compagni di sezione, dai materiali trovati nello spazio e dallo spazio stesso. Tale visione del bambino, scrive Loris Malaguzzi, “un organismo (una creatura fra creature” direbbe Bateson), titolare di un forte dinamismo evolutivo, espansionistico, interattivo”<sup>403</sup> chiede da parte dell'adulto “l'adozione di una strategia relazionale e comunicativa del tutto diverse dagli stereotipi”<sup>404</sup> e “porta con sé una nuova visione sinergica e complementare tra i due ordini dei biologico e dell'ambientale, mandando in soffitta la vecchia antinomia tra innato e acquisito”<sup>405</sup>.

<sup>398</sup> *Ibid.*

<sup>399</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>400</sup> *Ibid.*

<sup>401</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>402</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>403</sup> Loris Malaguzzi, *Un'immagine dell'infanzia*, cit., p. 8.

<sup>404</sup> *Ibid.*

<sup>405</sup> *Ibid.*

Ma non solo. Coincidendo con la genesi di un nuovo progetto educativo, sistemico, laico e moderno l'atelier, secondo lo stesso pedagogista, fin dalla sua nascita, è in battaglia “contro la vecchia cultura delle antinomie che oppone e gerarchizza discipline, comportamenti, intelligenze, moralità, ragione, fantasia, immaginazione, individualità e socialità, espressività e cognitività”<sup>406</sup>. In effetti, contrariamente all'idea dominante di acquisizione del sapere che vede il sapere “come progressione lineare, determinato e deterministico, a fasi progressive e prevedibili”, “dove la metafora è l'albero”, Loris Malaguzzi considera il sapere come “un groviglio di spaghetti”<sup>407</sup> che “cresce in tante direzioni senza un principio ordinante generale”<sup>408</sup>. Tale immagine si avvicina, secondo Gunilla Dahlberg e Peter Moss, “a un'immagine della conoscenza come di un rizoma”. Scrivono infatti questi ultimi:

“È un'immagine sviluppata dai filosofi francesi Gilles Deleuze e Felix Guattari come soluzione per superare concetti quali universalità, modelli di domanda e risposta, giudizi semplici, riconoscimento e idee corrette. In un rizoma non esiste gerarchia tra radice, tronco e rami. Non è come una scala dove occorre fare il primo gradino per salire e raggiungere il successivo, cosa che rimanda alla mente la metafora dell'albero dell'acquisizione del sapere ancora molto diffusa nel campo dell'educazione”<sup>409</sup>.

Il rizoma, come un “groviglio di spaghetti”, “germoglia in tutte le direzioni, senza inizio e senza fine ma sempre in mezzo, con aperture in altre direzioni e luoghi”<sup>410</sup>.

Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, in ogni sezione si trova un mini-atelier, nella quale di solito i bambini e le bambine possono lavorare con diversi materiali, ad esempio, diversi tipi di carta, molti colori, i pennelli, tanti prodotti finiti dai bambini e dalle bambine, il computer con cui i piccolini possono disegnare, ecc. Oltre ai mini-atelier, ci sono altri due atelier in comune nella scuola: l'atelier di movimento e di costruttività, nel quale si sperimenta il progetto educativo “Risonanze” e i piccolini costruiscono gli oggetti tridimensionali video-proiettati sullo schermo bianco; e un atelier molto più grande, dove lavora, di solito, l'atelierista insieme a un gruppetto di bambini e bambine e l'insegnante di sezione e dove troviamo una marea di materiali, molti di più di quelli a disposizione nel mini-atelier.

Data l'abbondanza dei materiali e gli attrezzi tecnici predisposti nell'atelier, ci si potrebbe chiedere: “Ma non c'è una sorta di sovraeccitazione visiva”? In effetti è un problema che non sfugge a Loris Malaguzzi. Al riguardo quest'ultimo dice: “c'è molta roba nei nostri atelier. Lo spazio è scoppiato col crescere delle idee. Poi la tecnologia ha portato dentro all'atelier e alla scuola la macchina

<sup>406</sup> Enzo Catini (a cura di), *Se l'atelier è dentro una lunga storia*, cit., p. 28.

<sup>407</sup> Gunilla Dahlberg e Peter Moss, *La nostra Reggio Emilia (2006)*, in Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 17.

<sup>408</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>409</sup> *Ibid.*

<sup>410</sup> *Ibid.*

fotografica, la videocassetta, il registratore, il videoregistratore, la fotocopiatrice, il computer e altro”<sup>411</sup>. Oltre alla predisposizione di molti materiali e attrezzi tecnici, sulla parete della scuola vediamo diversi disegni, opere d'arte, idee di fantasia dei bambini e delle bambine che hanno frequentato la scuola nel passato; mentre nella Casa dei Bambini, di solito, la parete della sezione e del corridoio è “pulita”. Il motivo per cui non si trova nulla sulla parete potrebbe avere a che fare con la qualità dell'ordine insito nell'ambiente che favorisce la concentrazione dei bambini e delle bambine. In effetti, i materiali di sviluppo Montessori si caratterizzano per l'isolamento di una qualità unica nel materiale. Ad esempio, scrive Maria Montessori, “se si vogliono preparare oggetti che servano a fare distinguere i colori, bisogna costruirli della medesima sostanza, forma e dimensione: e farli differire solo nel colore”<sup>412</sup>. Inoltre, precisa: “il processo d'isolazione può dunque essere duplice: nel soggetto, isolato da ogni altra impressione dell'ambiente; e nel materiale, con un sistema graduato secondo una sola qualità”<sup>413</sup>. E dopo questa precisazione, scrive ancora, “rende possibile un lavoro di analisi interno ed esterno, adatto a dare ordine alla mente infantile”<sup>414</sup>. Nonostante i rischi che potrebbe apportare l'abbondanza dei materiali e attrezzi nell'atelier, secondo Loris Malaguzzi, “nessun rischio è più grande di quello di immobilizzare nel tempo la scuola e l'esperienza e di lasciare orfane le conoscenze che occorrono”<sup>415</sup>.

E' possibile quindi notare una differenza tra il concetto di laboratorio e atelier. L'atelier di Reggio si è venuto sviluppando, secondo Carla Rinaldi, “sempre più come metafora non dei linguaggi espressivi, ma di una strategia conoscitiva, una modalità di strutturare la conoscenza e di organizzare l'apprendimento”<sup>416</sup>.

Dopo avere esplorato la genesi, le caratteristiche e le funzionalità dell'atelier, passiamo ora alla figura dell'atelierista. Secondo Elisabetta, rispetto alla presenza temporanea di una figura artistica esterna in alcune scuole dell'infanzia all'estero, l'inserimento fisso dell'atelierista nella scuola dell'infanzia consente di lavorare con gli stessi bambini per un periodo di tre anni, nei quali conosce meglio i bambini e le bambine: sulla base della conoscenza, cambia anche la proposta educativa.

Ma chi è questa figura? In che modo lavora a scuola ogni giorno dalle 8:30 alle 15:33? A differenza dell'insegnante di sezione, che in passato era in genere diplomato alla scuola Magistrale e ora deve essere laureato in Scienze dell'educazione, l'atelierista è un insegnante diplomato dai licei o dalle accademie d'arte. Non ha perciò nessuna formazione in pedagogia ma apprenderà lavorando insieme con le insegnanti di sezione. Nello stesso tempo, l'insegnante di sezione, laureato nel campo educativo, attingerà ispirazione artistica dall'atelierista. Si tratta quindi di due figure complementari che insieme sostengono lo sviluppo dei bambini e delle bambine, offrendo loro molteplici

<sup>411</sup> Enzo Catini (a cura di), *Se l'atelier è dentro una lunga storia*, cit., p. 29.

<sup>412</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 112

<sup>413</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>414</sup> *Ibid.*

<sup>415</sup> Enzo Catini (a cura di), *Se l'atelier è dentro una lunga storia*, cit., p. 29.

<sup>416</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 159.

possibilità di esplorazione e stupore, dal quale proviene appunto la creatività.

L'atelierista organizza l'attività dopo l'assemblea del mattino e lavora, in genere, insieme a un gruppetto di bambini e di bambine e a una delle due insegnanti di sezione. Prima dell'attività, predispone nell'atelier i relativi materiali e attrezzi da usare. Naturalmente, i bambini e le bambine possono anche chiederne altri, data l'abbondanza e la disponibilità dei materiali. Durante l'attività, l'atelierista, insieme all'insegnante di sezione, documenta la processualità di sviluppo, con la matita e la penna, con il registratore, con la videocamera, con la macchina fotografica. Oltre a documentare, lancia, ogni tanto, proposte ai bambini e alle bambine e gli fa anche delle domande sulla base dell'osservazione e della prefigurazione da parte dell'adulto. Queste domande rivestono particolare importanza in quanto le aspettative dell'adulto potrebbero non combaciare con le effettive capacità, atteggiamenti ed abilità del bambino. Tutto ciò viene raccolto per una rilettura, una riflessione e una ricostruzione del percorso. Quindi non si documenta per riporre i diversi materiali nelle cassettiere ma per una revisione e una reinterpretazione. Come scrive Carla Rinaldi, "ciò che è accaduto è ricostruito, interpretato/reinterpretato attraverso i documenti che testimoniano le tappe salienti di un percorso predefinito dall'insegnante, il percorso cioè che ha reso possibile il raggiungimento degli obiettivi"<sup>417</sup>. Più che percorso predefinito dall'insegnante, direi che è un percorso co-costruito dall'insegnante e dai bambini, poiché l'insegnante parte da una prefigurazione, ma quest'ultima si modifica sulla base dell'osservazione e interpretazione valutativa dei comportamenti dei bambini e delle bambine.

Dopo l'attività svolta insieme ai bambini, l'atelierista fa il confronto - questo tipo di confronto, trattato successivamente nella tesi, viene chiamato aggiornamento professionale nella scuola di Reggio - con l'insegnante che ha documentato lo stesso percorso, partendo dalla sua osservazione e interpretazione, poiché anche la documentazione è un processo di interpretazione e di valutazione. La valutazione è, secondo Carla Rinaldi, "parte intrinseca della documentazione e quindi della progettazione". I dati raccolti vengono utilizzati dopo l'attività, non durante il processo. Insomma il modo di documentare e l'utilizzo delle tracce documentate viene considerato "parte integrante delle procedure per favorire l'apprendimento e per modificare la relazione apprendimento-insegnamento"<sup>418</sup>.

A questo punto mi chiedo però: che cosa si sceglie di documentare? Come viene letta e interpretata la documentazione? All'interno della sezione le due insegnanti collaborano tra di loro. Durante le assemblee, ogni tanto una delle due prende un quaderno per scrivere quello che dice il bambino, oppure utilizza un registratore quando ci sono molti bambini che parlano insieme, mentre l'altra è più attenta nell'ascoltare per sollecitare e sostenere i bambini e le bambine tramite delle domande,

---

<sup>417</sup> Carla Rinaldi, *Documentazione e valutazione, quale relazione?*, in Ilaria Cavallini, Claudia Giudici (a cura di), con la collaborazione di Michela Bendotti, Lorella Trancossi, *Rendere visibile l'apprendimento*, cit., p. 76.

<sup>418</sup> *Ibid.*

basandosi su quello che dicono i bambini e le bambine. Quando è necessario, si fa anche ricorso alla macchina fotografica. Naturalmente, non ha senso scrivere tutto quello che dice il bambino, di solito si scrive quello che, secondo l'insegnante, è significativo. Il significato va appunto co-costruito da parte dell'insegnante e del bambino, poiché in base a quello che dice il bambino, l'insegnante domanda, sollecita e guida fino ad arrivare a un certo obiettivo. Per potere cogliere e documentare tutto ciò che è significativo, ogni tanto l'insegnante chiede al bambino di fermarsi un attimo per aspettare che finisca di scrivere. Possiamo dire che la documentazione è parte sostanziale di quella tensione, definita dalla Rinaldi: "la ricerca di senso"<sup>419</sup>. Al riguardo scrive: "Trovare il senso della scuola, o meglio, costituire il senso della scuola come luogo che partecipa alla ricerca di senso dei bambini, alla nostra stessa ricerca di senso e di significati condivisi"<sup>420</sup>. La ricerca del senso della scuola, dei bambini e delle bambine potrebbe diventare anche quella della famiglia che partecipa, condivide e sostiene lo sviluppo dei figli, dell'insegnante e della scuola.

La ricerca di senso procede e si realizza tramite l'aggiornamento professionale previsto tra le due insegnanti di sezione e intersezione, giornalmente e settimanalmente, sia tra tutto il personale della scuola, una volta alla settimana. Mi chiedo: Quale significato assume però l'aggiornamento professionale? Al riguardo, scrive Carla Rinaldi: "Lo stesso termine [...] non riesce a rendere a pieno quel complesso processo che caratterizza l'aggiornamento come 'dimensione esistenziale quotidiana', un atteggiamento che caratterizza profondamente la nostra identità professionale e individuale". Tale atteggiamento mi fa pensare a una specie di introspezione, che sul dizionario Treccani, viene definita come "il procedimento di osservazione dei fatti di coscienza, onde il soggetto, riflettendo sulle sue esperienze, assume sé medesimo a oggetto di studio"<sup>421</sup>. Ovviamente, l'oggetto dell'aggiornamento non sono soltanto le esperienze dell'insegnante, ma anche quelle dei bambini e delle bambine: l'oggetto della riflessione sarà l'esperienza co-costruita da entrambe parti. E' l'atteggiamento di un ricercatore che riflette, indaga, approfondisce su quanto accaduto. A tal proposito, scrive la Rinaldi: "Aggiornamento innanzitutto come ricerca, cambiamento, rinnovamento, come dimensione indispensabile per interagire con i bambini"<sup>422</sup>.

Inoltre, secondo la stessa autrice, l'aggiornamento non solo "si viene a delineare come un diritto di ogni insegnante e, nel contempo, di tutto il personale presente in un'istituzione scolastica"<sup>423</sup>, ma "corrisponde a un diritto del bambino di potere avere un insegnante competente, cioè capace di entrare in una relazione di reciproco ascolto, capace di rinnovarsi dinamicamente con attenzione ai mutamenti della realtà nella quale i bambini vivono"<sup>424</sup>. In tale prospettiva, l'insegnante della scuola dell'infanzia è necessariamente pensata come una persona colta in senso ampio, una persona con

---

<sup>419</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>420</sup> *Ibid.*

<sup>421</sup> <http://www.treccani.it/enciclopedia/introspezione/>

<sup>422</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 72.

<sup>423</sup> *Ibid.*

<sup>424</sup> *Ibid.*

spirito critico, una persona intellettualmente curiosa, disponibile ad ascoltare gli altri e ad accettare la differenza; una persona consapevole sia delle difficoltà che delle risorse insite nel lavorare in gruppo; una persona ribelle ma disponibile a costruire il sapere insieme agli altri. Il momento di aggiornamento è anche un momento di condivisione, di ascolto reciproco tra le insegnanti.

Qui vorrei portare un esempio di aggiornamento tra le due insegnanti della sezione 'grandi' dove ho effettuato un periodo di osservazione. Il pomeriggio del 4 maggio del 2015, dopo le quattro, Antonella e Barbara lavorano insieme nel mini-atelier della sezione grandi per effettuare l'aggiornamento, con l'obiettivo di capire come ragionano i bambini durante il gioco e lanciare progetti nuovi. Ci sono due esperienze dei bambini e delle bambine da rivedere e riflettere: una è il gioco dell'aereoplanino che hanno organizzato i bambini da soli, l'altra è la preparazione del disegno per coprire la gamba alta del tavolo che utilizzano i bambini di 4 anni più alti per pranzare. Per quanto riguarda il gioco dell'aereoplanino, due insegnanti hanno notato che un gruppetto di bambini stava giocando con gli aereoplanini portati da un bambino da casa. La cosa importante è capire come i bambini ragionano quando giocano, quali regole, o per meglio dire indicazioni, stabiliscono durante il gioco. Per capirlo, le due insegnanti fanno prima vedere le immagini documentate ai bambini che hanno giocato e che magari possono osservare alcune cose sfuggite. Durante la proiezione delle immagini, le insegnanti pongono ai bambini alcune domande che, in genere, sono molto ampie e aperte, non rigide, quali: cosa ne dite? perchè giocate in questo modo? Dopo la proiezione delle immagini, le due insegnanti pensano di allargare la conoscenza a più bambini, coinvolgendo anche quelli che non avevano partecipato precedentemente. A volte, i bambini che non hanno giocato pongono delle domande su aspetti non contemplati dai bambini protagonisti del gioco. Inoltre, non avendo giocato, possono essere critici e meno coinvolti.

Dal gioco dell'aereoplanino, le due insegnanti lanciano un nuovo progetto, cioè lasciare ai bambini di 3 anni che verranno a settembre questo gioco, visto come l'eredità dei bambini grandi. Non vogliono che tutti i bambini di 3 anni capiscano le regole ma intendono offrire qualche possibilità di gioco.

La modalità di aggiornamento è più o meno la stessa anche quando si rivede l'esperienza di disegnare la gamba del tavolo. Dal lavoro di aggiornamento dei due insegnanti emergono questi punti:

- a. i materiali di gioco non sono tutti predefiniti dall'insegnante e dalla scuola, ma provengono anche dalla vita quotidiana dei bambini e delle bambine stesse: l'aereoplanino è stato portato una mattina da un bambino da casa e l'insegnante l'ha fatto vedere agli altri bambini durante l'assemblea;
- b. l'attività didattica non è rigidamente programmata: dal gioco dell'aereoplanino le due insegnanti di sezione prendono spunto per proporre e lanciare le nuove attività didattiche;
- b. l'insegnante è molto attenta a scegliere di osservare e documentare i giochi dei bambini, poiché



non è detto che tutti i giorni i bambini e le bambine giochino diversamente; anzi ci sono angoli specifici nella sezione nei quali si trovano gli stessi materiali;

c. in una giornata si svolgono diverse attività in modo parallelo, poiché i bambini e le bambine lavorano in piccoli gruppi: c'è chi gioca agli aereoplanini, c'è chi disegna insieme all'insegnante e agli altri bambini la gamba del tavolo, c'è chi gioca negli angoli specifici con materiali predefiniti dalla scuola, un'insegnante segue un gruppetto di bambini che fa un progetto, l'altro sorveglia gli altri gruppetti di bambini;

d. l'obiettivo dell'aggiornamento è esplorare il processo della conoscenza, rendere visibile l'apprendimento. Si tratta quindi di un meta-conoscere, cioè conoscere sul conoscere, e di proposta di nuovi progetti, poiché le conoscenze sono connesse tra di loro;

e. le insegnanti sono attente ad aiutare i bambini a trovare il senso di quello che fanno: lasciare ai bambini di 3 anni che verranno il gioco dell'aereoplanini dei bambini grandi e disegnare insieme la gamba di tavolo per i bambini di 4 anni;

Alla fine, lavorare in due è anche una cosa piacevole, soprattutto quando le persone si conoscono bene e condividono molte cose insieme. Antonella e Barbara lavorano insieme da più di 10 anni e se gli si pongono certe domande, le risposte sono molto simili, anche per le domande che riguardano le scelte personali.

Riprendendo l'argomento dell'atelier e atelierista, fin qui mi pare sia lecito dire che la scelta di includere un atelier e la figura dell'atelierista nell'organizzazione scolastica, come scrive anche Tiziana Filippini, è stata una scelta decisiva per l'identità dell'esperienza reggiana. E' da tale scelta che si è formata la cultura dei cento linguaggi che, secondo quest'ultima, "non è solo un approccio espressivo o disciplinare, ma un'etica della necessità della pluralità dei punti di vista e delle culture nella costruzione della conoscenza"<sup>425</sup>.

La cultura dei cento linguaggi è conosciuta in tutto il mondo grazie ai propositi di Loris Malaguzzi che riteneva importante e necessario mostrare a tutta la comunità i lavori dei bambini e delle bambine della scuola dell'infanzia, partendo dalla mostra con gli elaborati nella piazza della città a quelle internazionali. In tale modo, i servizi prescolari non sono più chiusi in sé, ma sono aperti a tutta la società, a tutte le famiglie, le nonne, le sorelle, al quartiere, a tutti i cittadini. Per lo più, la mostra, organizzata sia in piazza, sia in altri luoghi, si offre come luogo di confronto, nel quale si possono generare nuove domande sull'educazione, sulla cultura, sul presente e sul futuro. Tramite l'esposizione del lavoro dei piccolini, viene riconosciuto anche il diritto attribuito ai bambini e alle bambine, il diritto non solo di essere accuditi e seguiti da tutta la comunità ma anche di partecipazione attiva alla costruzione culturale della città. In effetti, il disegno del sipario del Teatro Comunale di Reggio Emilia è stato realizzato dai bambini e dalle bambine della scuola dell'infanzia.

---

<sup>425</sup> Tiziana Filippini, *Sulla natura dell'organizzazione*, cit., p. 54.

Il bambino, quindi, come scrive Graziano Delrio, sindaco di Reggio Emilia dal 2004 al 2013:

“non è 'minore assistito' bensì protagonista, ma non 'il solo' protagonista: il protagonista che rappresenta l'uomo nella stagione della sua infanzia, in un ambiente dove viene preso sul serio, ascoltato con quel rispetto che lo induce a fare altrettanto verso le persone che ha vicino e verso il luogo che lo accoglie”<sup>426</sup>.

La comunità è, scrive ancora Del Rio, “l'ingrediente essenziale”; “una comunità “etica”, come definita da Howard Gardner”, che “ascolta le intelligenze e l'aspirazione al confronto e alla libertà che il bambino porta con sé, quel bambino dai cento linguaggi, che Loris Malaguzzi ci ha fatto scoprire”<sup>427</sup>.

---

<sup>426</sup> Illaria Cavallini, Rolando Baldini, Vania Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2010, p. 12.

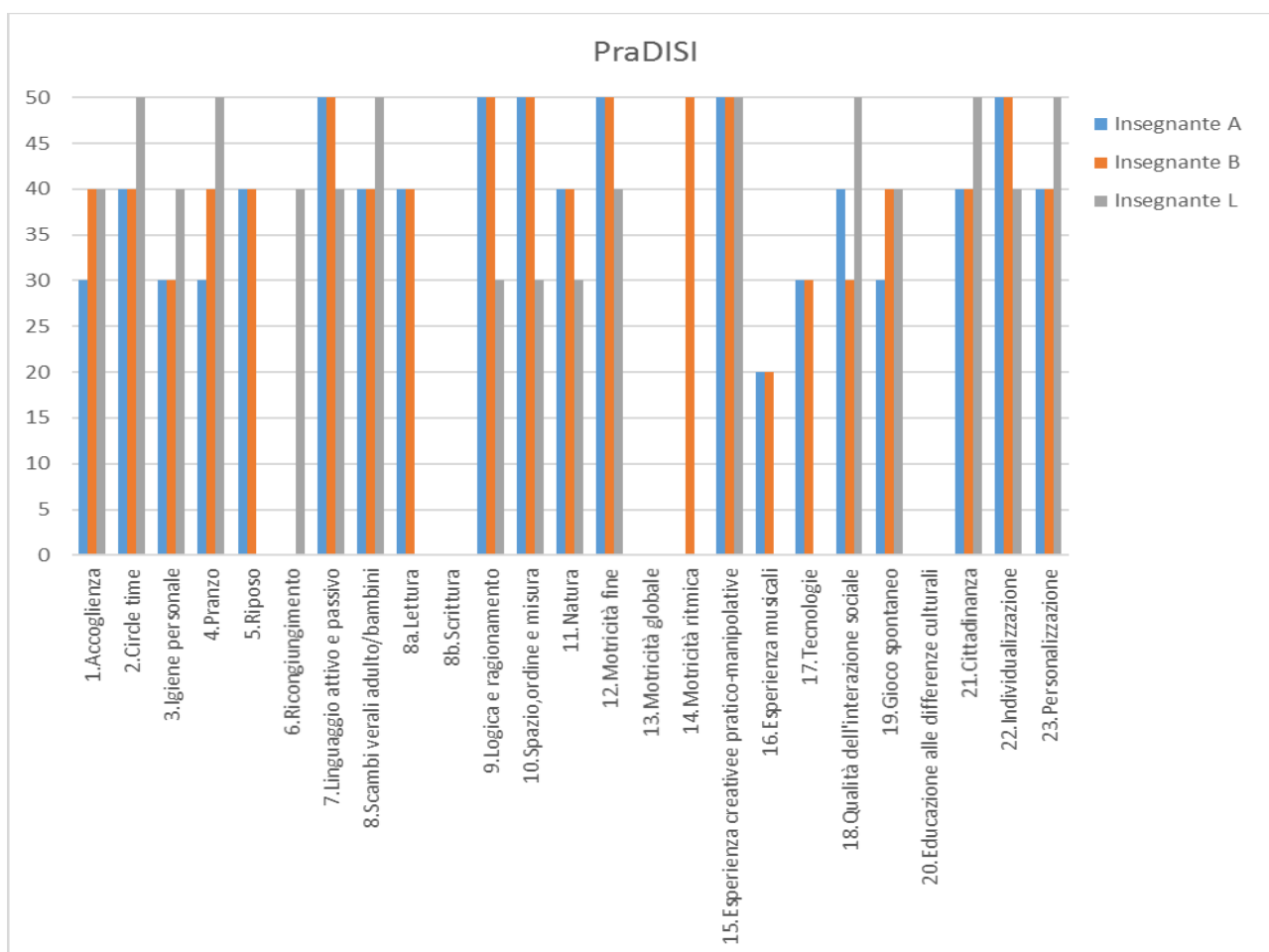
<sup>427</sup> Ivi, p. 13.

## 4. I risultati del percorso di osservazione

### 4.1 La presentazione dei dati

Grazie alla disponibilità dell'insegnante, ho potuto applicare lo strumento PraDISI nella sezione grandi della scuola dell'infanzia Don Milani da maggio a giugno del 2014. Delle due insegnanti che seguono la sezione grandi, una è di ruolo, l'altra è precaria: per tale motivo, ho potuto osservarne una sola, come previsto dal medesimo strumento.

Nel grafico qui sotto riporto i dati raccolti durante l'osservazione in due scuole dell'infanzia: Don Milani di Bologna e Michelangelo di Reggio Emilia. Sul grafico le valutazioni sulle insegnanti sono contraddistinte da un colore diverso per ciascuna di esse. L'insegnante A e l'insegnante B fanno parte della scuola dell'infanzia Michelangelo mentre l'insegnante L lavora nella scuola dell'infanzia Don Milani. Tutte e tre sono di ruolo e lavorano da anni nella scuola dell'infanzia.



Prima di presentare i risultati raggiunti dalle insegnanti osservate, tengo a dire che nonostante lo

strumento focalizzi il suo sguardo sul lavoro del singolo insegnante, sappiamo che, per garantire una buona qualità della scuola dell'infanzia, occorre naturalmente la collaborazione del team educativo, di cui fa parte tutto il personale della scuola, poiché nessuno lavora da solo ma all'interno di una collegialità.

Osservando il grafico, possiamo dire che i soggetti valutati hanno raggiunto un valore di punteggio alto per la maggioranza degli *item*. Alcuni *item* non sono stati presi in esame durante l'osservazione per vari motivi:

a. non è stato possibile osservare poiché le due scuole avevano già finito i relativi progetti in passato, in particolare il progetto sugli *item* 13 e 20 (la motricità globale e l'educazione alle differenze culturali);

b. erano organizzati in modo diverso da quello descritto dal PraDISI: nella scuola dell'infanzia Don Milani, la sezione grandi non fa il riposino dopo il pranzo come i bambini di 3 e 4 anni, quindi non c'è uno spazio predisposto appositamente per questo momento, mentre nella scuola dell'infanzia Michelangelo, il momento di ricongiungimento si svolge in genere in giardino dove i bambini e le bambine giocano liberamente aspettando i loro genitori, quindi è un momento di gioco libero;

c. lo strumento del PraDISI non era ancora stato aggiornato: gli *item* 8a e 8b sono stati aggiunti allo strumento dopo lo svolgimento dell'osservazione nella scuola dell'infanzia Don Milani, perciò non è stato possibile osservarli;

d. c'è stato un solo insegnante a seguire il progetto: nel caso dell'*item* 14 (motricità ritmica), solo l'insegnante B aveva seguito il progetto "Risonanze", mentre l'insegnante A doveva seguire altri progetti;

e. alcune esperienze non si organizzano nella scuola: le esperienze scolastiche riguardanti l'*item* 16 (esperienze musicali) e l'*item* 17 (tecnologie, nuovi media e comunicazione) non sono previste nella scuola dell'infanzia Don Milani; non si trovano computer né lavagne interattive nella scuola.

Dai dati raccolti, si vede che in ogni scuola si trovano dei punti di forza e dei punti di debolezza. Per quanto riguarda i punti di debolezza, ad esempio, nella scuola dell'infanzia Michelangelo, si assegna 20 come punteggio per l'*item* 16 che riguarda le esperienze musicali. Nella sezione grandi, l'insegnante A e l'insegnante B in genere predispongono la musica come sottofondo nel momento del riposino, per aiutare i bambini e le bambine ad addormentarsi, mentre il PraDISI richiede una buona qualità quando "l'insegnante progetta periodicamente diverse attività didattiche musicali: ad es. uso di strumenti musicali, giochi di esplorazione vocale e sonora, giochi per la scoperta e l'uso di regole musicali, ascolto e commento di brani musicali di generi diversi, ecc."<sup>428</sup>. Inoltre, "in ogni situazione didattica l'insegnante prevede sempre specifiche fasi distinte: un'introduzione, uno svolgimento e una conclusione (ad es.: per quanto riguarda l'uso di uno strumento, vi è

---

<sup>428</sup> Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'Infanzia*, cit., p. 117.

un'introduzione a esso, un momento dedicato alla sua esecuzione e una riflessione finale”<sup>429</sup>. Non solo. “Per quanto riguarda, invece, l'esplorazione di un brano musicale, vi è un'introduzione all'opera, un vero e proprio ascolto e una riflessione finale durante la quale i bambini fanno domande, esprimono soddisfazione, difficoltà, ecc.)”<sup>430</sup>. Lo stesso punto di debolezza si trova anche nella scuola dell'infanzia Don Milani che non ha previsto di promuovere l'esperienza musicale se non durante il riposo come sottofondo. Per lo più come già detto precedentemente, nella scuola Don Milani, non sono previsti materiali multimediali da poter utilizzare per poter progettare e promuovere situazioni didattiche in cui i bambini e le bambine abbiano la possibilità di disegnare e giocare esercitando la percezione e la coordinazione oculo-manuale. La mancanza di materiali multimediali si verifica anche nelle altre scuole dell'infanzia osservate a Bologna, mentre nella scuola dell'infanzia di Reggio Emilia, si trovano quasi tutti gli attrezzi tecnici: in ogni mini-atelier c'è un computer per il disegno, in ogni sezione è predisposta una lavagna luminosa, nell'atelier di costruzione è quasi sempre acceso il video proiettore.

A Reggio Emilia, i risultati delle osservazioni sono stati positivi, con piccole diversificazioni fra le due insegnanti della stessa sezione. Senonché, mentre in fase iniziale la scala di valutazione è stata oggetto di condivisione da parte della scuola, nella fase di discussione dei risultati sono emerse alcune incongruenze tra l'idea di qualità degli *item* proposti nel *PraDISI* e quella della scuola osservata.

## 4.2 Le analisi dei risultati

Se prendiamo in considerazione i dati raccolti nella sezione grandi osservata nella scuola dell'infanzia Michelangelo, si nota che i punteggi raggiunti dalle due insegnanti sono molto simili, poiché lavorano insieme da più di 10 anni. Diversamente dalla modalità di lavoro nella scuola dell'infanzia bolognese dove uno fa il turno della mattina e l'altro fa quello del pomeriggio, a Reggio le due insegnanti sono compresenti nella sezione per la maggior parte della giornata. Infatti dei 23 *item*, 18 di essi avevano punteggi uguali, 4 *item* contavano 10 punti di differenza e uno non è stato analizzato perché l'insegnante A non seguiva quel progetto.

Mi pare però interessante fare il confronto tra i dati raccolti nella scuola dell'infanzia Don Milani e quelli della scuola Michelangelo. Prima di iniziare, si sottolinea che non si tratta di una valutazione sul lavoro dell'insegnante, ma sono soltanto osservazioni e analisi sulle prassi didattiche che vengono adottate quotidianamente nella scuola da parte di ciascuna insegnante. La scelta dell'adozione di certe prassi didattiche ha a che fare con molti aspetti sia personali sia culturali e sociali. Ad esempio, le due insegnanti della scuola dell'infanzia Michelangelo tendono a seguire il

<sup>429</sup> *Ibid.*

<sup>430</sup> *Ibid.*

più possibile l'approccio socio-costruttivista che viene promosso da Loris Malaguzzi, mentre chi insegna nella scuola dell'infanzia Don Milani è influenzato dai pensieri pedagogici di Bruno Ciari. Inoltre, la formazione e le esperienze personali di lavoro e il gruppo di bambini che si trova in ciascuna sezione possono anche esercitare, in maniera non meno pesante, una certa influenza sulle scelte delle strategie didattiche.

Detto questo, se partiamo dalle analisi sui dati raccolti relativi all'area A, si nota che i punteggi dell'insegnante L sono tendenzialmente più alti, soprattutto nell'*item 2* (*circle time* di inizio giornata educativa), nell'*item 3* (il momento dell'igiene personale) e nell'*item 4* (il momento del pranzo).

Ora analizziamoli uno alla volta per capire perché esistono tali differenze. Prendiamo l'*item 2* (*circle time* di inizio giornata educativa): il punteggio dell'insegnante L è il massimo, cioè 50, mentre l'insegnante A e l'insegnante B ottengono 40. La differenza consiste nel fatto che non si è visto utilizzare il *circle time* dalle ultime due insegnanti per risolvere insieme ai bambini e alle bambine un conflitto sorto durante la giornata. Per di più, nel PraDISI, l'*item 2* richiede che ogni momento di *circle time* debba essere caratterizzato da un clima di partecipazione di ogni bambino, ed essere funzionale a una negoziazione e condivisione di regole tra pari e tra bambini e adulti. In effetti, durante le osservazioni del momento di *circle time* nella sezione grandi della scuola Michelangelo, si nota che alcune bambine di solito rimangono ai margini, perché hanno iniziato a frequentare la scuola dell'infanzia nell'ultimo anno scolastico, per di più sono bambini provenienti da altri Paesi e non parlano bene l'italiano. Per tali motivi, fanno fatica a partecipare alla conversazione degli altri e non sono state coinvolte in questo momento di *circle time* che è appunto il momento di assemblea. Nel periodo dell'osservazione, si constata che in genere le due insegnanti si impegnano a documentare quello dicono gli altri bambini focalizzando la propria attenzione su chi parla. Mentre nella sezione grandi della scuola dell'infanzia Don Milani, il momento di *circle time* è di solito caratterizzato da una partecipazione di tutti i bambini e tutte le bambine. Inoltre, durante il periodo dell'osservazione, si nota che l'insegnante L sta molto attenta nel coinvolgere i bambini e le bambine ai margini, in particolare quelli che hanno difficoltà a parlare in italiano e a comportarsi sempre in modo corretto. Oltre a utilizzare il *circle time* per svolgere varie attività quali: il registro, il calendario, l'assegnazione degli incarichi ai bambini e la presentazione delle principali attività che si svolgeranno durante la giornata, l'insegnante L lo utilizza per discutere insieme sul fatto che alcuni bambini hanno bagnato il pavimento del bagno senza però aver avvisato nessun adulto. Il fatto di parlare insieme di un conflitto sorto potrebbe, da un lato, portare i bambini e le bambine a pensare che vivono in una comunità con delle regole da condividere insieme; dall'altro lato, creare un'occasione di discussione e negoziazione per i piccolini.

Oltre a tale differenza, mi pare sia interessante riportarne un'altra che non viene presentata negli indicatori dell'*item 2* del PraDISI, ma che si è verificata durante le osservazioni. La differenza

consiste nella modalità di far scegliere l'attività da svolgere dopo il *circle time* da parte dell'insegnante. Prima di procedere, è necessario dire che lo spazio delle due sezioni osservate è organizzato in modo simile, nel senso che predispongono uno spazio differenziato e polifunzionale. Nella sezione grandi della scuola Michelangelo, in genere, le due insegnanti propongono ai bambini e alle bambine alcune attività da scegliere per la mattina. Chi vuol fare una certa attività, alza la mano. Ogni attività è a numero chiuso, perciò l'insegnante opera delle scelte nel caso in cui troppi bambini vogliono fare la stessa attività. Una volta scelta l'attività, i bambini e le bambine iniziano a svolgerla; dopo se non sono più interessati, possono anche cambiarla a patto che ci sia qualcun altro che voglia cambiare attività. Nella scuola dell'infanzia Don Milani, la modalità è abbastanza simile. Tuttavia, perché sia l'insegnante sia i bambini e le bambine sappiano quale attività è già stata scelta dai piccoli nella settimana, l'insegnante L ha adottato il sistema cartesiano che è costruito da due rette incidenti indicate con X e Y. L'asse Y rappresenta il giorno dal lunedì al venerdì, ogni giorno ha un colore diverso, ad esempio, per il lunedì è il colore blu, per il martedì è il colore arancio, per il venerdì è il colore bianco, ecc. Della sua funzione si parlerà successivamente. Mentre l'asse X indica diversi tipi di attività da scegliere. Ci sono in totale 16 attività da scegliere: non tutte però sono aperte nella stessa settimana. Come tutte le attività svolte in "angoli", ciascuna attività è a numero chiuso. Nel caso in cui ci siano più bambini che vogliono scegliere la stessa attività, possono controllare direttamente nel sistema cartesiano per vedere chi l'ha già fatta precedentemente e chi non l'ha ancora fatta, così capiscono subito se chi l'ha già fatta una volta o due volte in precedenza, deve cedere ai compagni il proprio posto. Se alcuni vogliono però continuare a finire l'attività del giorno precedente, possono farla senza cambiare. Dopo aver scelto l'attività, ogni bambino e ogni bambina prende da una scatola una striscia di carta colorata su cui è scritto il suo nome per attaccarlo sopra il sistema cartesiano: ad esempio, se un bambino ha scelto l'attività di costruzione il lunedì, egli attacca il suo nome di colore blu sotto la relativa attività del lunedì, in tal modo tutti sanno quale attività è stata scelta dagli altri. Il colore della striscia di carta deve corrispondere al colore del giorno. L'attività può essere cambiata nel caso in cui uno ha già finito di farla e i bambini e le bambine possono gestire da soli la negoziazione con i compagni per poter partecipare o cambiare.

Utilizzare il sistema cartesiano per permettere ai bambini e alle bambine di scegliere l'attività da svolgere è molto democratico: i bambini e le bambine vivono in una comunità, quando c'è da decidere e da scegliere, decidono e negoziano in collegialità. Né un singolo bambino né l'insegnante decide cosa fare, ma decidono insieme basandosi sulle scelte di ciascun compagno di sezione. La scelta individuale non riguarda solo l'interesse del singolo, ma anche quello della comunità, cioè di tutta la classe. Inoltre, attaccare il nome del bambino aiuta questo ultimo a conoscere il proprio nome e il nome dei compagni.

Tale sistema, da un lato, può anche aiutare l'insegnante a capire quale attività ha scelto ogni singolo bambino e conoscere meglio i suoi interessi individuali, in base ai quali, l'insegnante riflette su come i bambini stiano procedendo lungo il percorso e individua coloro che necessitano di un eventuale momento di recupero delle attività fondamentali; dall'altro lato, il sistema permette di monitorare gli atteggiamenti dei bambini e di progettare nuove attività in grado di sviluppare gli interessi di questi ultimi. Quindi l'adozione del sistema cartesiano implica sia la metodologia di individualizzazione sia quella di personalizzazione che favoriscono lo sviluppo di una personalità multilaterale. L'individualizzazione, secondo Massimo Baldacci, si riferisce a, “quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento”<sup>431</sup>, mentre la personalizzazione indica, secondo quest'ultimo, “quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive”<sup>432</sup>. Oltre a poter capire le scelte di attività, possiamo anche reperire altre informazioni sulla scuola, come gli incarichi dei bambini e delle bambine, i bambini aiutanti, i bambini lupacchiotti (i bambini che gestiscono il momento del bagno), i bambini camerieri, il giorno della festa e della gita e le foto relative all'attività. Così i bambini possono prevedere anche il loro tempo, poiché sanno che tra qualche giorno ci sarà una gita da fare oppure ci sarà una festa a breve.

Fin qui abbiamo presentato e analizzato la differenza di modalità nel proporre l'attività da scegliere da parte dell'insegnante delle due scuole dell'infanzia osservate. Ora vediamo il momento d'igiene personale. La modalità dell'organizzazione di tale momento è molto simile per le insegnanti delle due sezioni osservate. Ad esempio, poiché durante la giornata sono previsti più momenti per la pulizia personale, l'ingresso dei bimbi è organizzato per piccoli gruppi: quando un adulto fa la sorveglianza, l'altro sta con un altro gruppo che è in attesa, ecc. Mi pare sia però molto interessante presentare qui il ruolo dei lupacchiotti che ha creato l'insegnante L della scuola Don Milani. Che cosa fanno i due lupacchiotti? Prima di andare a pranzare, tutti i bambini sono uniti nella gradinata ad anfiteatro, e poi sono i lupacchiotti a gestire insieme con l'adulto questo momento, dato che c'è un solo insegnante presente in sezione nella scuola dell'infanzia di Bologna: mentre l'insegnante fa la sorveglianza dentro il bagno, i due lupacchiotti scelgono i bambini e le bambine che devono andare in bagno, ma non solo, organizzano anche i giochi con gli altri compagni nel momento d'attesa.

I bambini lupacchiotti sono molto autonomi nel gestire questo momento e gli altri sanno anche rispettarli, poiché tutti hanno la possibilità di assumere questo ruolo. Nella sezione grandi della scuola Michelangelo, prima dei pasti, l'insegnante non prevede, in genere, nel momento d'igiene

<sup>431</sup> Massimo Baldacci, cit. in Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'Infanzia*, cit., p. 62.

<sup>432</sup> *Ibid.*



personale, nessuna attività lasciando i bambini e le bambine ad aspettare seduti. Inoltre, sono di solito l'insegnante A e l'insegnante B a scegliere i bambini e le bambine che devono andare in bagno.

La creazione del ruolo di bambino lupacchiotto potrebbe favorire, da un lato, la formazione dell'autonomia dei bambini e delle bambine, poiché possono gestire da soli quel momento; dall'altro lato, la formazione di co-responsabilità con l'adulto, poiché aiutando l'insegnante a gestire la vita della scuola i bambini e le bambine si assumono anche le loro responsabilità. Quindi sia l'adulto sia i bambini e le bambine sono responsabili della gestione della vita scolastica, a volte decidono insieme, a volte possono essere però anche i bambini e le bambine a fare le scelte da soli, poiché la scuola non è soltanto un luogo a cui i bambini e le bambine devono adattarsi, come se fossero ospiti, ma è anche, e soprattutto, una grande famiglia, in cui vivono insieme con altri fratelli e altre sorelle.

Nel momento del pranzo, la modalità di gestione nelle due scuole dell'infanzia è molto diversa. Ora vediamo quali differenze emergono. Innanzitutto, la scuola dell'infanzia comunale di Reggio Emilia, fin dal 1963, anno della costruzione della prima scuola dell'infanzia, è dotata di cucina attrezzata con attiguo refettorio-zona pranzo.<sup>433</sup> Spazi, questi, scrive Carla Rinaldi,

“che erano presenti e dichiarati con chiarezza nel progetto architettonico: non una cucina poco visibile, nei sotterranei, o il mangiare distribuito nelle sezioni sui tavolini ove i bambini svolgevano altre attività; ma uno spazio appositamente dedicato, uno spazio comune, pubblico, facilmente trasformabile in *agorà* o grande sala per feste o incontri, ma identificato e identificabile come zona pranzo”<sup>434</sup>.

Quindi i bambini anziché mangiare in classe, pranzano tutti insieme nel refettorio, tranne i bambini piccoli che si siedono un po' lontani dai bambini mezzani e grandi. Dato che i cibi sono preparati dalla cuoca della cucina della scuola e vengono portati sul tavolo quasi subito dopo la cottura, i cibi sono sempre caldi e il loro gusto è garantito.

L'idea di costruire una cucina nella scuola dell'infanzia risale alle esperienze del dopoguerra quando l'Unione Donne Italiane ha voluto aprire le scuole per offrire un servizio alle donne, ma anche una nuova educazione ai bambini. Al riguardo, scrive Ettore Borghi:

“Molte sono le iniziative a favore delle donne e dell'infanzia, organizzate e gestite inizialmente dal CLN (Comitato di Liberazione Nazionale) e dalle giovani associazioni femminili: UDI (Unione Donne Italiane) e CIF (Centro Italiano Femminile), spesso senza mezzi economici, in gran parte realizzate per volontà delle donne. Con questo spirito, l'UDI apre e autogestisce, sostenuta da una grande partecipazione popolare, 60 asili temporanei e permanenti in provincia e otto scuole materne nel Comune per rispondere alle nuove necessità di lavoro delle giovani

---

<sup>433</sup> Cfr. Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 163.

<sup>434</sup> *Ibid.*

donne”<sup>435</sup>.

Non a caso, quella cucina e quella cuoca diventavano, scrive Rinaldi, “un punto di riferimento importante a cui rivolgere e in cui esprimere il desiderio di partecipare, di essere parte di quello sforzo educativo di comunità: il cibo diventa così un modo di 'prendersi cura' o meglio, del 'prendersi in cura’”<sup>436</sup>. Infatti, nella scuola dell'infanzia Michelangelo, c'è anche l'atelier del gusto, al quale partecipa attivamente la cuoca. Inoltre, durante l'assemblea di ogni mattina, c'è un bambino che va in cucina a chiedere il menù del pranzo e poi ritorna in classe per comunicarlo a tutti i suoi compagni.

Oltre a tali differenze, nella scuola dell'infanzia Michelangelo, gli adulti non si siedono però al tavolo dei bambini per pranzare insieme a loro, poiché le insegnanti che lavorano dalle 8:27 alle 16:00 mangiano insieme in una sala da pranzo insieme con il personale di cucina, come si fa nella scuola dell'infanzia di Shanghai. È un momento d'incontro informale tra le insegnanti e il personale di cucina, nel quale si discutono sui progetti educativi in corso, si parla delle vicende personali, si condividono alcune idee su certe cose, insomma un momento di confronto e di piacere.

Dato che l'insegnante non mangia insieme ai piccolini, non può essere, come viene descritto nell'*item* 4 del PraDISI, “testimone di un atteggiamento positivo a tavola (nei confronti del cibo come nei confronti della socializzazione), ponendosi come esempio per i bambini e invitandoli alla conversazione”<sup>437</sup>. Per lo più sarà anche difficile per l'insegnante “curare la conclusione del pasto (quando alcuni hanno già finito e altri stanno terminando) con la lettura di una storia o l'ascolto di musica, così da rilassarsi e iniziare in modo tranquillo la digestione”<sup>438</sup>, dato che le quattro sezioni pranzano insieme nel refettorio. A causa dell'alto numero di bambini nello stesso refettorio, in genere il momento del pranzo è rumoroso.

Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, dato che le due insegnanti mangiano insieme con i bambini e le bambine al tavolo, sono più attente ad approfittare di questo momento per promuovere la socializzazione del gruppo classe e per indirizzare i bambini verso l'autonomia. Inoltre c'è l'abitudine di curare la conclusione del pasto leggendo una storia insieme alla maggioranza dei bambini che hanno finito di mangiare.

Tuttavia né nella scuola Michelangelo né in quella Don Milani, si è assistito all'esperienza in cui l'insegnante è attento all'approfondimento dell'aspetto e della qualità del cibo come il colore, la provenienza, le caratteristiche nutritive e le fa confrontare con le esperienze e i vissuti alimentari di ciascun bambino.

Dai dati raccolti delle due scuole dell'infanzia, per quanto riguarda l'area A che riguarda le *routine*

<sup>435</sup> Illaria Cavallini, Rolando Baldini, Vania Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini*, cit., p. 59.

<sup>436</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, cit., p. 162.

<sup>437</sup> Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'infanzia*, cit., p. 89.

<sup>438</sup> *Ibid.*

della giornata, mi pare che la qualità della scuola dell'infanzia Don Milani sia un po' più vicina a quella indicata dal PraDISI. Ora analizziamo alcuni *item* dell'area B. Dai dati raccolti, mi pare che i punteggi dell'insegnante A e dell'insegnante B siano tendenzialmente un po' più alti rispetto a quelli dell'insegnante L. Innanzitutto, per la promozione delle competenze linguistiche, nell'*item* 7 che riguarda il linguaggio attivo e passivo tra i bambini, il punteggio dell'insegnante A e l'insegnante B è il massimo, mentre l'insegnante L ottiene 40, poiché durante le osservazioni, non si è visto l'insegnante L utilizzare quotidianamente i materiali non linguistici, ad esempio, manipolatori, visivi, digitali per sollecitare le espressioni linguistiche dei bambini. Per l'*item* 8, mentre l'insegnante L raggiunge il punteggio massimo e le due insegnanti solo 40, poiché si è notato durante le osservazioni che l'insegnante mostra la rispettiva forma grafica delle parole pronunciate, così che i bambini possano iniziare a “sperimentare la scrittura”.

Passiamo agli *item* 9, 10 e 11 che riguardano la promozione delle competenze logico-matematiche-naturalistiche. Dai dati raccolti durante le osservazioni, si nota che le due insegnanti della sezione 'grandi' raggiungono quasi il massimo punteggio, tranne che nell'*item* 11 (40), mentre l'insegnante L ottiene 30 per i tutti e tre gli *item*. Ci sono tanti motivi per cui sussiste questa differenza, uno dei quali potrebbe aver a che fare con la modalità di organizzazione del momento dell'assemblea. Nella scuola dell'infanzia Michelangelo, il momento dell'assemblea non è soltanto un momento di riunione di tutti i bambini e tutte le bambine, nel quale l'insegnante fa parlare tutti liberamente, ma è anche un'occasione per sostenere costantemente i bambini e le bambine nel ragionamento. L'insegnante A e l'insegnante B sono molto attente, come indicato nell'*item* 9 del PraDISI, “a [porre] domande al fine di stimolare le capacità logiche e le curiosità infantili, aggiungendo di volta in volta informazioni su quanto si sta discutendo o materiali diverso e finalizzato a promuovere occasioni di concettualizzazione”<sup>439</sup>. Al riguardo, porto qui un esempio sull'attività di “raccolta differenziata” svolta nella sezione 'grandi' della scuola Michelangelo. Alcuni bambini hanno colto in giardino elementi naturali: fiori, cortecce, erbe, pigne. Le due insegnanti notano che i bambini hanno scelto un elemento per tipologia. Il che porta a pensare che i bambini stiano facendo una classificazione: fiori, erbe, cortecce, frutti degli alberi. Un bambino propone il nome di raccolta differenziata che ha dato modo ai bambini di fare ipotesi sul ciclo della natura, di percepire la differenza al tatto tra diverse cortecce. Dalla raccolta differenziata le due insegnanti lanciano altri progetti e altre attività da svolgere successivamente.

Inoltre, si è anche notato che l'insegnante A e l'insegnante B organizzano attività didattiche specifiche, nelle quali i bambini sono impegnati attivamente in situazione di *problem solving*, utilizzando il metodo della ricerca per condurre l'attività. Ad esempio, le due insegnanti aiutano un gruppetto di bambini a costruire le regole del gioco con gli aereoplanini. C'è comunque sempre

---

<sup>439</sup> *Ivi*, p. 101.

attenzione a promuovere lo sviluppo del ragionamento dei bambini in molteplici momenti della giornata scolastica: nel momento dell'assemblea di mattina, dopo il gioco. Inoltre, le due insegnanti si preoccupano di fornire materiali diversificati per presentare il problema iniziale ai bambini, ad esempio, a caccia delle cortecce con le righe superficiali diverse.

Mi pare sia molto interessante avere ritrovato prassi didattiche simili che tutte e tre le insegnanti utilizzano per promuovere le esperienze creative e pratico-manipolative. In effetti, nell'*item* 15 che riguarda l'arte, tutte e tre le insegnanti raggiungono il punteggio massimo. Nella scuola dell'infanzia Don Milani, oltre allo stile architettonico che mi ha colpito, i numerosi disegni attaccati sulle pareti del primo piano mi hanno fatto pensare a una scuola che stimola la fantasia, l'immaginazione e la creatività dei bambini e delle bambine. Come la scuola dell'infanzia comunale di Reggio Emilia, anche la scuola Don Milani dispone di un atelier in ogni sezione.

Andando avanti con gli altri *item*, durante le osservazioni, si nota che l'insegnante L è più attenta a offrire una buona qualità d'interazione sociale tra i bambini e se stessa e a promuovere la cittadinanza nei bambini e nelle bambine. Infatti, l'insegnante L comunica molto con i bambini e le bambine e dice sempre ai piccolini dove la possono trovare quando si allontana da un gruppetto di bambini, così se ci sono dei bambini e delle bambine in difficoltà, sanno che c'è sempre lei che è disponibile ad aiutarli. Inoltre, l'insegnante L usa sempre un linguaggio pacato e cerca di rispondere alle richieste dei bambini, che appaiono sereni anche nei momenti di maggior confusione o affaccendamento. In effetti, durante le osservazioni si nota che non si arrabbia mai e non alza mai la voce con i bambini e le bambine, ma non per questo non è autorevole nei loro confronti.

Fin qui tramite le analisi, si sono evidenziate alcune buone prassi didattiche da parte degli insegnanti di tutte e due le scuole. Si sottolinea che l'obiettivo di mettere a confronto alcune prassi didattiche adottate dalle due insegnanti della scuola dell'infanzia Michelangelo e quelle applicate dall'insegnante L consiste non nel classificare e giudicare, ma nel mettere in risalto le buone pratiche. Per quanto riguarda le buone pratiche, secondo Battista Quinto Borghi,

“non si tratta di una sequenza di azioni lineari da ripetere automaticamente una volta che un certo schema ci appare convincente oppure è condiviso dal gruppo di appartenenza ma di una struttura costantemente aperta alla trasformazione. E con questo non intendiamo riferirci a qualcosa di instabile che può generare incertezza, ma a qualcosa che si muove gradualmente all'interno della continuità dell'esperienza”<sup>440</sup>.

---

<sup>440</sup> Battista Quinto Borghi, *Le buone pratiche in educazione*, in “Bambini pensati”, n. 8, 2007, p. 6.



## **5. La scuola dell'infanzia Carducci**

### **5.1. Le Case dei Bambini di Bologna**

La nascita della prima Casa dei Bambini avviene nel famoso quartiere romano di San Lorenzo nel 1907, mentre l'applicazione del metodo Montessori negli asili bolognesi potrebbe risalire al 1910. Come rivelano le ricerche svolte da Mirella D'Ascenzo, l'Asilo Cocchi sito in via S. Francesco è “uno dei cinque asili 'di carità' gestiti dall'Opera Pia degli Asili infantili che, fin dal 1910, risultava avviato secondo il metodo Montessori, come riferito con un certo orgoglio anche dal conte Filippo De' Bosdari alla neonata sezione bolognese dell'Opera Montessori nel 1949”<sup>441</sup>.

Tuttavia “nel gennaio '50 viene aperta la sezione montessoriana, entro il 1951 diverranno già quattro, inserite nelle altre classi, agazziane o a metodo misto. Nel 1952 le sezioni salirono a sette”<sup>442</sup>. La diffusione del metodo Montessori ebbe la sua “stagione di primavera” nel 1960, anno in cui il pedagogo Roberto Mazzetti divenne direttore delle scuole dell'infanzia comunali di Bologna. Essendo appassionato del pensiero montessoriano, con il sostegno di Ettore Tarozzi, assessore all'Istruzione del Comune di Bologna dal novembre del 1960 al giugno del 1975, decise di aprire una Casa dei Bambini in ogni quartiere della città di Bologna con l'obiettivo di far confrontare metodologie diverse a genitori e insegnanti della stessa zona. Il grande impegno di Mazzetti e Tarozzi favorì non solo l'apertura di ben 42 sezioni montessoriane, ma anche l'avvio all'organizzazione dei corsi di differenziazione didattica come li aveva concepiti la Montessori, che si tennero per la prima volta nel 1959, seguiti da altri nel 1962, nel 1963, nel 1964, grazie ai quali numerose insegnanti poterono acquisire il diploma<sup>443</sup>.

L'esperienza di Bruno Ciari come dirigente delle scuole comunali di Bologna dal 1965 rappresenta un momento di svolta decisivo per i destini della scuola dell'infanzia italiana<sup>444</sup>, poiché il dirigente di Certaldo esige un nuovo indirizzo, organico e aperto, che assorbirà in sé le aspirazioni e gli aspetti parzialmente validi sia dell'indirizzo montessoriano che di quello agazziano. In tale caso, molti insegnanti montessoriani “adottarono il nuovo indirizzo e numerose Case dei Bambini vennero trasformate perdendo la caratteristica eterogeneità delle situazioni montessoriane e la libera scelta delle attività”<sup>445</sup>. Molte scuole dell'infanzia non si chiamarono più Case dei Bambini.

Ciononostante, un gruppo di maestre mantenne lo stesso stile di lavoro delle Case dei Bambini: tra queste compare Paola Collina che ha preso il diploma per diventare insegnante Montessori nel 1959

---

<sup>441</sup> Milena D'Ascenzo, *Le scuole per l'infanzia a Bologna in età giolittiana e l'avvio delle prime esperienze montessoriane*, in “Infanzia”, luglio-agosto, 2007, p. 332.

<sup>442</sup> Cfr. *Le Case dei bambini di Bologna*, Il Quaderno Montessori, Castellanza, n. 34, 1992, pp. 62-63.

<sup>443</sup> Paola Collina, Qin Yuan, intervista diretta, 23 febbraio 2016

<sup>444</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., p. 21

<sup>445</sup> *Le Case dei bambini di Bologna*, Il Quaderno Montessori, cit., p. 64.

dopo aver frequentato il corso omonimo, organizzato a Bologna da Giuliana Sorge, un'allieva diretta di Maria Montessori. Mi pare sia importante riferire questa esperienza personale nella quale si rispecchia però la storia sociale.

Pur iscrivendosi al corso di nuovo indirizzo organizzato da Bruno Ciari, Paola Collina gestiva la sua scuola chiamata "Franco Centro" (che oggi non esiste più) con il metodo Montessori: nella stessa ha iniziato dal 1965 la sua avventura nella scuola dell'infanzia montessoriana; la scuola aveva tre sezioni eterogenee, ognuna delle quali raccoglieva circa 35 bambini di fascia d'età tra i 3 e i 6 anni. Difatti, come racconta nell'intervista Paola Collina:

*"Mi sono iscritta ai suoi corsi, perché volevo imparare cosa lui [Bruno Ciari] voleva, però non ho accettato di andare nelle sue scuole. Io sono rimasta nella scuola Montessori, perché mi ero innamorata di come si lavorava con i bambini montessoriani, quello che davano loro, i risultati ottenuti per me erano talmente grandi che non potevo pensare che ci si potesse arrivare in altri modi. Invece ci si arrivava, però in quel momento avevo preso questa decisione".*

In quel periodo, Bruno Ciari ha anche portato nella scuola di Paola Collina Loris Malaguzzi, che ha fatto osservazione per più di un mese. E' a partire dalla riflessione sulle osservazioni condotte nella scuola a metodo Montessori, che Malaguzzi ha fondato a Reggio Emilia la sua scuola, dalla quale è nata l'idea dei Cento linguaggi dei bambini. In proposito, difatti, dice Paola Collina:

*"Ciari ha portato Loris Malaguzzi nella mia scuola. È stato nella mia scuola un mese, seduto su una seggiolina dei bambini senza mai dire niente, ma scriveva tutto, scriveva tutto quello che vedeva. I bambini andavano da lui a parlare, lui rispondeva, ma con me parlava poco. Dopo un mese, mi ha salutato, perché ha detto 'vado via e non torno più'. Allora io gli ho detto 'ma perché lei non mi dice niente? È stato un mese a guardarmi a lavorare, io voglio sapere le sue impressioni, e lui mi ha detto, 'ma io sono stato contento, ho visto che l'insegnante ama i bambini, questo per me è importante, però io non condivido tutto il pensiero di Maria Montessori, ne condivido una parte'. Allora ho chiesto 'dove lei ha trovato, [cosa non condivide]?', e lui ha detto, 'manca l'arte, manca la spiritualità, mancano queste cose che io invece voglio nella mia scuola. E a Reggio Emilia io fondo una scuola su questi intenti, con i materiali di Maria Montessori, con le idee di Maria Montessori dove io penso che sia giusta. Ma dove invece penso che bisogna elaborare, lavorerò per conto mio'. Ecco come è nata la scuola di Reggio Emilia".*

Difatti diceva Loris Malaguzzi: "La Montessori è come nostra madre ma, come accade a tutti i figli, dobbiamo renderci indipendenti da lei"<sup>446</sup>.

Dopo il mese di osservazioni di Loris Malaguzzi, tra il 1965 e il 1966, ci sono state numerose altre visite alla scuola Montessori "Franco Centro", tra le quali quelle provenienti dalla Spagna, dagli Stati Uniti e da un paese vicino al Giappone. Al riguardo dice Paola Collina:

---

<sup>446</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 17.

*“Abbiamo un'infinità di visite, comunque venivano molte visite, dalla Spagna, dall'Inghilterra, da un paese vicino al Giappone, dall'America. Per esempio, due o tre registi americani sono venuti alla mia scuola a fare dei filmati e poi sono andati in giro per tutto il mondo, i filmati. Questo filmato veniva trasmesso nella televisione americana, perché ho degli amici che abitano a New York, i quali mi hanno detto che mi avevano vista in televisione”.*

Per quale motivo sono venuti in quegli anni tutti questi visitatori di tutto il mondo? Spiega la stessa Paola Collina:

*“Perché la scuola Montessori bolognese è diventata molto famosa. In quel periodo, Bologna era l'apice della scuola, proprio tutti la conoscevano, era la scuola migliore del mondo, perché c'era un entusiasmo da parte nostra... Tu devi pensare che avevamo avuto la guerra, avevamo avuto tanti problemi, e quindi finalmente il fatto di avere una scuola, dove tu potevi lavorare con i bambini, i genitori ti volevano bene, perché sapevano che tu avresti curato questi bambini ed eravamo tutte insegnanti serie, lavoravamo bene. Sempre per merito dell'assessore Ettore Tarozzi e di Bruno Ciari”.*

All'entusiasmo da parte dell'insegnante, si aggiungeva appunto l'attivissima e fortissima partecipazione da parte dei genitori negli anni '60, anni in cui iniziavano la loro elaborazione ideologica i movimenti studenteschi a Bologna. I genitori erano talmente attivi da difendere i loro insegnanti nelle riunioni. Ancora le parole di Paola Collina:

*“Facevamo le assemblee tutti i mesi con i genitori, dalle 18 fino anche alle 2 di notte, con tutti i genitori presenti, tre sezioni, erano più di 100 genitori. Lo studio della scuola da parte dei genitori è stato fortissimo, perché capivano che c'era la rivoluzione, che c'era qualcosa che cambiava, non era più la scuola di una volta dove il bambino stava lì, seduto. Era una scuola dove apprendevi tante cose, quindi i bambini andavano a casa felici e contenti”.*

Oltre allo scambio e all'alleanza tra le scuole e le famiglie, c'è stato anche il confronto fra le scuole montessoriane e le scuole non montessoriane per uno scambio delle idee, dei modi di pensare. A volte però i confronti sono sfociati in conflitti, perché alcuni maestri della scuola dell'infanzia a indirizzo nuovo pensavano che la scuola montessoriana fosse vecchia e superata; mentre le insegnanti Montessori vedevano nei bambini risultati che la scuola dell'infanzia di Ciari doveva ancora raggiungere. Ciononostante, secondo Paola Collina: *“La scuola montessoriana e quella di Ciari non vanno d'accordo su alcuni principi, ma su altri, andiamo d'accordo: il rispetto del bambino, tante altre cose. Quindi, alla fine, era anche costruttiva questa discussione che noi avevamo così. Queste discussioni avvenivano molto spesso”.*

Naturalmente, accanto all'entusiasmo dell'insegnante e alla grande voglia di partecipazione da parte



dei genitori, c'era l'impegno instancabile da parte dei pedagogisti e di assessori brillanti che spingevano e guidavano la scuola dell'infanzia bolognese verso un futuro rinnovamento. Su questa linea, così si esprime Paola Collina:

*“Rendiamo sempre merito all'assessore Ettore Tarozzi e Bruno Ciari, con i quali facevamo continuamente delle riunioni tutti i mesi per poter spiegare a tutti gli insegnanti di Bologna come si portava avanti un discorso serio nella scuola, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola elementare. Quindi tutti i mesi, avevamo queste riunioni dove noi dovevamo relazionare quello che avevamo fatto, cioè raccontare, far vedere con cartelloni percorsi che avevamo fatto, quali tipi di percorsi avevamo scelto. Quindi c'era sempre anche un confronto fra tutte le scuole. Perché tutte le scuole erano presenti e c'erano sempre 4 o 5 presentazioni, quindi si vedevano i modi diversi di lavorare e da correggere. L'obiettivo di fare il confronto era vedere e correggere. Poi Bruno Ciari correggeva secondo lui dove effettivamente c'era qualcosa che a lui non piaceva. Non è mai intervenuto dicendo “questo non lo devi fare”: era una persona molto corretta, però diceva 'io avrei fatto così’”.*

Tuttavia, dopo l'improvvisa scomparsa di Bruno Ciari avvenuta nel 1970, a causa della difficile convivenza tra l'insegnante montessoriana e quella non montessoriana e la pressione negativa da parte delle direzioni didattiche che bloccarono la scelta pedagogica diversa, tante sezioni montessoriane vennero gradatamente chiuse<sup>447</sup>. Nonostante tutte le difficoltà e problematicità, nel 2014 troviamo nel Quartiere Santo Stefano di Bologna una Casa dei Bambini,, “coraggiosamente sopravvissuta ai mutamenti ideologici e didattici”<sup>448</sup>: la “Carducci”.

Come già detto in precedenza, essendo una delle poche Case dei Bambini di Bologna, la scuola dell'infanzia Carducci è meta di visite didattiche da parte di studenti, gruppi di studio, sia bolognesi che di altre città, italiane ed estere. Inoltre, si organizzano degli *Open Day* per i genitori che stanno scegliendo la scuola dell'infanzia in cui mandare i loro figli e le loro figlie.

La scuola dell'infanzia Carducci è composta di 3 sezioni eterogenee con 25 bambini di fascia età dai 3 ai 5 anni. Le sezioni sono semplicemente numerate sezione uno, due e tre. Grazie all'accoglienza di Paola Terenzi, pedagoga del Quartiere Santo Stefano fino al 2013, ho potuto effettuare osservazioni presso la Carducci tra il gennaio e il febbraio del 2014, utilizzando il metodo descrittivo, cioè carta-matita.

## **5.2. Una giornata educativa nella scuola dell'infanzia Carducci**

Quando sono entrata per la prima volta nella scuola Carducci, ho provato una sensazione di grande piacere e soddisfazione per l'aspetto estetico dell'ambiente della sezione montessoriana. Era un'armonia esteriore che favoriva una certa tranquillità interiore, favorita dal perfetto abbinamento

---

<sup>447</sup> *Le Case dei Bambini di Bologna*, Il Quaderno Montessori, cit., p. 65.

<sup>448</sup> *Ivi.* p. 66.

tra i colori dei mobili, dei materiali e delle pareti, dalla bellezza e l'eleganza nella cura dei dettagli, dall'ordine dei materiali organizzati in aree tematiche, definite e suddivise dalla posizione degli scaffali.

Come sappiamo, il ruolo svolto dall'ambiente nello sviluppo dei bambini e delle bambine è uno degli elementi fondamentali che caratterizzano la pedagogia montessoriana. Infatti, un ambiente adatto e predisposto per Maria Montessori è la sola base sulla quale si stabilisce il metodo di osservazione, poiché permette e favorisce l'attività spontanea, la libera espressione e la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini, che, utilizzando le parole della stessa autrice, sono proprio quelli che gli osservatori devono “vedere” e “raccolgere”, ossia la vita attiva del bambino<sup>449</sup>. Per tale motivo, Maria Montessori ha fatto costruire nella Casa dei Bambini “un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente”<sup>450</sup>.

C'è da notare però che l'arredamento scolastico nella Casa dei Bambini non è stato pensato ed elaborato astrattamente, ma si è basato sui risultati di esperimenti, non in un solo paese, ma in tutto il mondo; “si può ben dire che è stato scelto dai bambini stessi”<sup>451</sup>. Perché è attraverso la libertà di scegliere oggetti che i bambini e le bambine manifestano i loro bisogni interiori e naturali. Questi oggetti, infatti, come scrive Maria Montessori, “evidentemente, per il bambino, rappresentano un bisogno: essi scelgono gli oggetti che li aiutano alla costruzione di se stessi”<sup>452</sup> sul piano sia individuale che sociale. Su quello sociale, perché rispetto alla confusione suscitata dal poter scegliere troppe cose o più di una serie di materiali in una classe numerosa, la presenza di un solo esemplare di ogni oggetto tra molti bambini richiede invece la pazienza dei bambini e delle bambine di aspettare che l'altro finisca, in modo di abituarsi all'inibizione dei propri impulsi<sup>453</sup>. Tale forma di moralità e abnegazione, secondo Maria Montessori, non può essere insegnata a un bambino o a una bambina di tre anni, se non tramite l'esperienza<sup>454</sup>.

L'esperienza di aspettare e rispettare l'altro ci porterà a riflettere su una certa capacità di costruzione dell'adattamento per il nuovo ambiente che possiedono i bambini e le bambine normalizzati. Nello specifico, i bambini e le bambine sono capaci di “trasformarsi in modo da divenire adatti al proprio ambiente, per modo che questo ambiente formi parte di se stesso”<sup>455</sup>, poiché “la mente assorbente del bambino si orienta sull'ambiente”<sup>456</sup> che funge da piattaforma e *scalffolding* nel loro processo di sviluppo. Per tale motivo, è necessario che il genitore, l'educatore e l'adulto in generale preparino un

---

<sup>449</sup> Cfr. Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 50-51.

<sup>450</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>451</sup> Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 221.

<sup>452</sup> *Ibid.*

<sup>453</sup> *Ibid.*

<sup>454</sup> Cfr. *Ivi*, p. 222.

<sup>455</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>456</sup> *Ivi*, p. 100.

ambiente adatto che mira a favorire lo sviluppo dei bambini e delle bambine facendo sì che essi si formino in modo adeguato.

In tale prospettiva, secondo Battista Quinto Borghi, un ruolo centrale insito nell'ambiente è assunto dall'idea di ordine, cioè la prevedibilità e la leggibilità dell'ambiente per i bambini e le bambine. Di fatto, lo stesso autore scrive che “il riconoscimento e la ricorsività rappresentano un'autentica garanzia di familiarizzazione e quindi di appropriazione tranquilla e sicura”<sup>457</sup>, citando Maria Montessori che descrive la spontaneità dei bambini e delle bambine nel rimettere le cose a posto dopo il lavoro per poter conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente. L'altro principio fondamentale che si riferisce all'ambiente consiste, secondo Borghi, nel fatto che “il bambino ama l'ambiente e si sforza di assimilarlo”<sup>458</sup>. È un'idea di ambiente allargato che indica non solo lo spazio e gli oggetti concreti, ma un contesto culturale in cui si immergono i bambini e le bambine quotidianamente<sup>459</sup>.

La prima visita alla scuola dell'infanzia Carducci mi ha lasciato un'impressione molto positiva, cosicché credevo di poter osservare tutte le cose belle scritte nei libri di Maria Montessori. Tuttavia l'esperienza della seconda visita mi ha un po' anticipato la distanza tra le teorie e le pratiche, tra i desideri e le realtà, cioè nella vita reale può succedere che un insegnante montessoriano della Casa dei Bambini sbraiti quando un bambino resta al tavolo a chiacchierare con il suo compagno dopo aver finito di pranzare, anche se un autentico maestro montessoriano dovrebbe utilizzare sempre un tono basso e pacifico. Perciò oltre alla conoscenza di una giornata educativa tipo della scuola Carducci, un altro obiettivo della ricerca è osservare come lavora l'insegnante montessoriano. Tale obiettivo diventa poi quello principale dello studio, poiché, come già detto precedentemente, anche l'insegnante fa parte dell'ambiente in cui vivono i bambini e le bambine e dovrebbe facilitare lo sviluppo di questi ultimi anziché essere un ostacolo.

Dopo un periodo di osservazioni, ho scelto di concentrarmi sulle due sezioni in cui le insegnanti hanno ottenuto i certificati Montessori, adottando lo stesso strumento, ossia il metodo di cartamatita che permette di fare il confronto tra le osservazioni effettuate in diverse sezioni. In tale prospettiva, osservando l'organizzazione dello spazio, del tempo e la modalità di raggruppamento da parte di entrambe le insegnanti, l'analisi si è focalizzata sulla figura dell'insegnante Montessori, poiché nonostante le insegnanti abbiano alle spalle la stessa formazione e interagiscono con lo stesso spazio e con gli stessi materiali, lo stile dell'insegnamento risulta diverso e questo potrebbe essere un indicatore per l'analisi degli aspetti impliciti consolidati e inconsapevoli, che intervengono in maniera diretta nella vita quotidiana dei bambini e delle bambine. Non ho scelto

---

<sup>457</sup> Battista Quinto Borghi, *Il nido prima del nido. Motivi montessoriani in relazione all'educazione per i piccolissimi*, in “Infanzia”, luglio-agosto, 2007, p. 350.

<sup>458</sup> *Ibid.*

<sup>459</sup> Cfr. Battista Quinto Borghi, *Il nido prima del nido*, cit., p. 350.

due insegnanti della stessa sezione per effettuare il confronto, poiché nella stessa sezione di solito c'è un'insegnante che segue l'altra nell'organizzazione dell'attività da svolgere.

Dopo alcuni giorni di osservazioni in due sezioni, con l'aiuto dell'insegnante, ho potuto elaborare il Quadro C, dove è schematizzato l'orario standardizzato dell'organizzazione dell'attività della scuola Carducci: dall'entrata delle 7 e mezzo all'uscita delle 17. Poi ogni insegnante può modificare leggermente l'assetto interno in base alla situazione della sezione.

<b>Quadro C</b>	
<b>L'orario</b>	<b>L'attività</b>
7:30 - 9:00	Gioco libero
9:00 – 9:05	Riordino
9:05 - 9:40	<i>Routine</i> (fare l'appello, la merendina e la pulizia personale, imparare il calendario)
9:40 – 9:45	Riordino
9:45 - 10:40	Lavoro (educazione della vita pratica + materiali montessoriani )
10:40 – 10:45	Riordino
10:45 - 11:30	Gioco libero + Vita pratica (apparecchiatura per il pranzo)
11:30 - 12:30	<i>Routine</i> (pulizia personale + pranzo)
12:30 – 12:45	Riordino
12:45 - 14:15	Gioco libero (sala di gioco o giardino)
14:15 - 14:30	Pulizia personale
14:30 - 15:30	Lavoro (materiali Montessori )
15:30 - 16:15	<i>Routine</i> (pulizia personale + merenda )
16:15 - 17:00	Gioco libero

Sono state reperite alcune differenze nell'organizzazione delle attività tra le due sezioni osservate. La prima differenza consiste nella distribuzione del tempo di *routine* tra le 9 e le 9:40 e la modalità nella gestione dell'attività dello stesso periodo. Rispetto all'insegnante R che fa l'appello e il calendario tutti i giorni, l'insegnante S li fa due o tre volte alla settimana. Inoltre l'insegnante R sta più attenta a cambiare la modalità di fare l'appello, avendo chiesto ai bambini e alle bambine di imitare un animale preferito nel risponderle: tale modalità è infatti piaciuta alla maggioranza degli alunni che sono stati coinvolti nell'attività.

Basandomi sulle esperienze precedenti nelle altre scuole comunali bolognesi, nelle quali fare l'appello e il calendario è un rituale da seguire, mi sembrava che fosse necessario capire i motivi per

cui l'insegnante S ha scelto di organizzare tali attività solo due o tre volte alla settimana. L'educatrice ha spiegato che l'obiettivo è quello di mantenere l'equilibrio tra il tempo di *routine* e quello attribuito al lavoro; in più, non vuole tenere i bambini e le bambine seduti per tanto tempo. Poiché, specifica, da un lato i bambini e le bambine si annoiano e non riescono a concentrarsi durante tali attività; dall'altro lato le *routine* fanno perdere molto tempo, una parte del quale può servire ai bambini e alle bambine per lavorare. Oltre a tali obiettivi, secondo l'insegnante S, non conta tanto la quantità di organizzazione dell'attività quanto la qualità, cioè la concentrazione da parte dei bambini e delle bambine durante lo svolgimento dell'attività; i bambini e le bambine non imparano veramente quando non si concentrano e la ripetizione diventa meccanica.

Tuttavia, l'insegnante R avendo alle spalle esperienze precedenti in altre scuole comunali dell'infanzia, crede che sia necessario fare ogni giorno l'appello e il calendario, perché i bambini e le bambine abbiano cognizione dell'assenza dei loro compagni e siano al corrente della data.

Per quanto riguarda la differenza riguardante la modalità di gestione dell'attività, nella sezione dell'insegnante S, quando si fa colazione, chi non vuole farla, può continuare a lavorare o scegliere altre attività che non richiedono l'aiuto dell'insegnante, per esempio, il disegno, la lettura, ecc. L'insegnante R invece chiede a tutti i bambini di stare attorno al tavolo: chi non la fa, aspetta seduto che gli altri compagni finiscano la colazione.

La seconda differenza riguarda l'atteggiamento e le modalità nel trattare i nuovi arrivati nella Casa dei Bambini nell'orario del lavoro, cioè tra le 9:45 e le 10:45. Nella sezione dell'insegnante R, c'è un bambino di 4 anni, nominato L, che dopo un anno di frequenza in un'altra scuola dell'infanzia comunale, è stato inserito nella Casa dei Bambini nel mese di settembre 2013. Sembrava che a lui non piacesse lavorare ma che amasse solo leggere libri con gli animali, perciò non accettava l'invito dell'insegnante R che tentava di interessarlo ai materiali montessoriani fin dal suo primo giorno d'inserimento. Quando gli è stato proibito di leggere, il bambino L ha iniziato a urlare e a piangere. Fallito il tentativo di arginare la sua reazione, l'insegnante ha detto che se non smetteva di urlare, lo mandava da un'altra insegnante. Dopo aver capito che non poteva fare quello che voleva, L è andato a sedersi da solo in un angolino della sezione. Uno dei suoi compagni di 5 anni, il cui nome inizia con la lettera T, si è avvicinato chiedendogli come stesse. Il bambino L ha risposto: "Voglio leggere il libro, ma la maestra non vuole." Il suo compagno allora gli ha risposto: "Non puoi ottenere tutto quello che vuoi, se non ascolti la maestra, ti mette in punizione. È normale! Devi aspettare." Ma il bambino L si lamentava dicendo: "Perché devo sempre aspettare?".

Potrei mettere questa scena a confronto con un'altra che mi ha raccontato l'insegnante S. Dopo il mio periodo di osservazione, è stato inserito nella sua sezione un nuovo bambino di 5 anni, il quale nella prima settimana d'inserimento non era interessato al lavoro montessoriano, perciò si sedeva da solo mentre la maestra organizzava l'attività collettiva. L'insegnante S, dopo un periodo di

osservazione, ha tentato di interessarlo con attività allettanti e parole vivaci. Il bambino faceva inizialmente finta di giocare da solo, poi gradualmente guardava ogni tanto la maestra e, dopo una settimana, partecipava attivamente all'attività collettiva.

In merito alle differenze verificate nelle due insegnanti montessoriane, mi chiedo: che vuol dire la libertà della scelta nella Casa dei Bambini? Anzi che significa il rispetto della libertà di scelta dei bambini e delle bambine? Quando i bambini e le bambine non sono interessati ai materiali proposti dall'insegnante montessoriana, cosa bisognerebbe fare?

Mi pare sia molto importante riportare le parole dell'insegnante S che, secondo me, ha interpretato in maniera incisiva il concetto chiave di Maria Montessori, cioè la libertà della scelta: *“Quando si parla della scuola montessoriana, si deve mettere al centro il bimbo. È il bimbo a decidere ma in qualsiasi momento della giornata, non che ci siano tanti momenti in cui devo decidere io”*<sup>460</sup>. In qualsiasi momento della giornata vuol dire dall'entrata a scuola fino all'uscita. Ad esempio, come dice l'insegnante S:

*“Se alcuni bimbi non vogliono bere il latte la mattina, possono non farlo e scegliere le altre attività, anche se è il momento. Inoltre, se durante il momento del gioco libero tra le 7:30 e le 9, i bimbi vogliono lavorare, possono lavorare, l'unico limite è che non possono scegliere un lavoro che ha bisogno del mio aiuto, poiché devo fare l'accoglienza agli altri bimbi e genitori. Tutto ciò vuol dire che il tempo in cui lavorano i bimbi non può essere solo tra le 9:40 e 10:40”.*

Al contrario, la modalità dell'organizzazione delle attività da parte dell'insegnante R ci porterà a pensare che sono gli adulti a decidere cosa fanno i bambini e le bambine e a essere al centro delle stesse attività. Poiché i bambini devono seguire quello che decide la maestra, ad esempio non possono non lavorare tra le 9:40 e 10:40, dato che è il momento di lavorare; se non bevono il latte, si siedono là aspettando gli altri compagni. Ma un insegnante montessoriano, come dice l'insegnante S, deve:

*“proprio liberarsi della veste. È un vestito che uno ha addosso, come l'insegnante del metodo tradizionale. Bisogna toglierselo se bisogna vedere che cosa interessa veramente il bambino. Bisogna lasciare fare il bambino. Se l'insegnante ha paura che il bimbo faccia il maestro [quando fa da solo], abbiamo finito di parlare del metodo Montessori”.*

Inoltre, basandosi sulle esperienze precedenti nella scuola comunale non montessoriana del quartiere Santo Stefano, l'insegnante S rivela che avere tutti i bimbi seduti nell'aula delle cassettiere (detta anche cassettera) dà sicurezza alla maestra, perché sono tutti lì e li può controllare, ma

---

<sup>460</sup> L'insegnante S, Qin Yuan, intervista diretta, 20 giugno 2014.

studiando il metodo Montessori, si chiede che senso abbia chiedere a tutti i bimbi di fare *collage* mentre alcuni vogliono spazzare l'aula. La maestra montessoriana va incontro ai bisogni dei bambini e delle bambine anziché alle troppe regole già esistenti nella scuola.

La terza differenza emerge durante il pranzo. L'insegnante S osserva mentre mangia insieme con i bambini e le bambine. Parla anche con la sua collega e i bambini e le bambine ma sempre a bassa voce. L'atmosfera di questa sezione è più tranquilla rispetto all'altra sezione. Sappiamo che i bambini e le bambine imitano gli adulti in qualsiasi momento. Se gli adulti parlano ad alta voce, anche i bambini e le bambine iniziano a farlo, soprattutto nel momento del pranzo insieme. La cosa più difficile per l'adulto consiste nel mantenere il più possibile il tono equilibrato, anche se i bimbi hanno sbagliato.

L'ultima differenza si vede dall'ambiente della sezione. Come già detto, essendo una Casa dei Bambini, in ogni sezione si trovano materiali montessoriani. Tuttavia, si vede che nella sezione dell'insegnante S, si trovano abbondanti materiali preparati dalla stessa insegnante: dalle numerose nomenclature ai diversi tipi di piante. Il fatto che ci sia dietro la preparazione del materiale, si comprende a un primo esame. La maestra ha portato anche animali domestici quali la tartaruga e il pesce rosso nella sezione. Poiché come già detto precedentemente, l'ambiente deve essere preparato e adatto ai bisogni dei bambini e delle bambine.

Tuttavia, offrire un ambiente preparato e adatto vuol dire, nella pratica educativa, non solo proporre un'abbondanza di materiali che possa offrire ai bambini e alle bambine nuovi stimoli e opportunità di lavoro creativo, ma anche e soprattutto entrare negli interessi dei bambini e delle bambine e riuscire a suscitare una "reazione chimica" tramite l'adulto che è chiamato a essere un buon mediatore tra l'ambiente e gli interessi dei bambini e delle bambine. Tutto ciò si basa sull'osservazione, ossia l'osservazione dei bambini e delle bambine, dell'ambiente e anche, forse prima di tutto, dell'adulto stesso, cioè l'auto-osservazione e l'auto-riflessione. Mi affido ancora alle parole dell'insegnante S:

*“Sai quante volte arrivata a casa mi dico: però questa cosa l'ho fatta così, avrei potuto fare in un altro modo, forse sarebbe riuscito meglio, però mi è mancato qualche cosa. [...] per la prossima volta mi ricordo che devo o presentare così, o sistemare in quel posto, o in qualche modo insomma entrare negli interessi dei bambini, perché altrimenti, non serve. Insomma io posso mettere nell'ambiente duemila cose, poi se le lascio lì, e a loro io non faccio da mediatrice o non lo faccio bene, non servono a nulla queste cose nell'ambiente. Io devo essere una brava mediatrice tra i bambini e le bambine e l'ambiente”.*

Queste parole pronunciate dall'insegnante S sono appunto un'auto-riflessione che descrive il processo di auto-analisi sul proprio lavoro già fatto, il che è un risultato dell'osservazione fatta su se stesso che deriva dall'osservazione sull'interazione tra l'ambiente e i bambini e le bambine. Se

vogliamo disegnare un rapporto sintetizzato tra l'ambiente, i bambini e le bambine, l'adulto e l'osservazione, utilizzando una forma geografica, possiamo provare a metterlo in un triangolo ponendo all'interno la parola "bambino", mentre sui tre bordi scriviamo rispettivamente le parole "adulto", "ambiente" e "osservazione".

Fin qua sono state descritte alcune differenze rinvenute nelle due insegnanti Montessori che lavorano nella stessa Casa dei Bambini. Naturalmente sono complessi i motivi per cui presentano due stili diversi d'insegnamento. Uno potrebbe avere a che fare con le esperienze personali di lavoro. Rispetto all'insegnante R che ha lavorato per tanti anni nella scuola non montessoriana e ha ottenuto il certificato Montessori solo da meno di un anno, l'insegnante S lavora nella Casa dei Bambini da più di vent'anni come insegnante Montessori. La lunga esperienza potrebbe non solo permettere all'insegnante S di praticare e sperimentare teorie che ha letto sui libri e ha appreso nei corsi di formazione e di aggiornamento, ma anche aiutarla a superare le difficoltà che di solito un insegnante Montessori potrebbe incontrare. Come dice l'insegnante S:

*“Le difficoltà... insomma, quante volte ti scappa di dire [ai bambini] 'no, hai sbagliato, aspetta adesso guarda come si fa'. E non si deve fare. Questa è la cosa che più scappa, all'inizio soprattutto; bisogna cercare di controllarsi il più possibile. Quindi l'insegnante fa un lavoro su se stesso notevole, perché proprio deve imparare a lasciare fare il bambino il più possibile. [...] Alle volte, scappa ancora qualche cosa nonostante gli anni: ce l'hai lì di correggere [di solito l'insegnante pensa di correggere quando sta con i bambini e le bambine] perché viene d'istinto, un insegnante è lì insomma per insegnare, quindi anche per correggere l'errore. Invece nella scuola montessoriana si fa il meno possibile, proprio solo là dove c'è necessità. Quindi è un bel lavoro!. L'insegnante montessoriano deve imparare a stare prima di tutto”.*

L'autocontrollo per l'insegnante S sarà una delle qualità che un insegnante Montessori dovrebbe possedere. Al riguardo Cosimo Guido sostiene che l'insegnante montessoriano si forma a penetrare il segreto dell'infanzia, con una preparazione in primo luogo etico-spirituale, e non solo culturale e tecnico.<sup>461</sup> La preparazione sul piano etico-spirituale richiede appunto la capacità di autocontrollo e discrezione da parte dell'insegnante che secondo lo stesso autore, “non deriva da una vocazione incontrollabile, ma è essa stessa costruita su impostazioni razionali e su esigenze scientifiche”<sup>462</sup>. Difatti lo spirito scientifico sarà un altro carattere della maestra montessoriana; al riguardo scrive Maria Montessori: “Dobbiamo preparare nei maestri più lo spirito che il meccanismo dello scienziato; cioè l'indirizzo di preparazione deve essere verso lo spirito, anziché verso il meccanismo”<sup>463</sup>. Oltre allo spirito scientifico, secondo lo stesso autore, ci sono altri cinque caratteri nuovi della maestra Montessori, quali l'umiltà prima di tutto, la capacità di promuovere la

<sup>461</sup> Cfr. Cosimo Guido, *Il ruolo dell'educatrice*, in “Vita dell'infanzia”, n. 2, 1993, p. 102.

<sup>462</sup> *Ibid.*

<sup>463</sup> Maria Montessori cit. in Giacomo Cives, *l'insegnante Montessoriano: una figura trascurata quanto complessa*, in “Scuola e Città”, n. 8, 1996, p. 329.



“normalizzazione”, la conoscenza “esattissima” e la cura dei materiali di sviluppo, l’impegno per un’educazione “dilatatrice”<sup>464</sup>. Tutto ciò dimostra la complessità della figura dell’insegnante Montessori che non può essere trascurata e appiattita, anzi implica un mutamento radicale, poiché proveniamo da una cultura in cui si doveva accusare l’adulto di avere represso il bambino. Al riguardo, difatti, Maria Montessori in *Il segreto dell’infanzia* accusava l’adulto di non aver compreso il bambino e l’adolescente e occorre che l’adulto trovasse in sé l’errore ancora ignoto che gli impediva di vedere il bambino e cercasse cosa d’ignoto stava nascosto nell’anima del bambino, essendo tale lavoro indispensabile al progresso morale dell’umanità<sup>465</sup>. In tale prospettiva, Battista Quinto Borghi sostiene che “Maria Montessori attribuisce alla psicoanalisi il merito di avere contribuito a fare luce su un mondo, qual è quello infantile, allora praticamente del tutto sconosciuto”<sup>466</sup>.

Per conoscere quel mondo occulto del bambino, bisogna che l’adulto prepari in se stesso attitudini di ordine morale. Nel 1927, infatti, Maria Montessori scriveva in *Il maestro*: “Il maestro non deve illudersi di potersi preparare al suo ufficio solo studiando qualche cosa, cioè formandosi una cultura. Bisogna anzitutto che prepari in se stesso attitudini di ordine morale. [...] l’educatore deve anche prepararsi se stesso”<sup>467</sup>. Come preparare in se stesso attitudini di ordine morale oppure come un educatore si prepara interiormente? Secondo Maria Montessori, bisogna soltanto entrare in se stessa e purgarsi da quello stato di errore, appunto ancora ignoto, il quale pone in una situazione di falsità dinanzi al bambino. Tale stato di errore trova la sua origine e la sua causa nella “combinazione di peccati mortali assai affini, ossia l’orgoglio e l’ira”<sup>468</sup>, la quale “incrosta inconsciamente il cuore dell’adulto”<sup>469</sup>. L’ira, secondo la stessa autrice, è “il peccato essenziale: l’orgoglio è intervenuto a prestare all’ira un *camouflage* compiacente”<sup>470</sup>. Ancora le parole di Maria Montessori: “Spogliarsi dell’orgoglio e dell’ira è farsi umile prima di tutto: per poi rivestirsi di carità: ecco l’attitudine che deve conquistare. Questo è il punto centrale di equilibrio, senza cui non è possibile procedere innanzi”<sup>471</sup>.

Successivamente, nella Conferenza tenuta all’Università di Parigi il 2 aprile 1931 in occasione del Congresso dell’ «Éducation Nouvelle», nel suo discorso intitolato *Il compito preciso del nuovo maestro*, Maria Montessori invitava a pensare che “i problemi della educazione, specialmente quelli riguardanti l’individualità, il carattere, lo sviluppo dell’intelligenza hanno una loro origine del conflitto permanente tra l’adulto e il bambino”<sup>472</sup>. Dopo alcune righe, la stessa autrice proponeva la

---

<sup>464</sup> *Ivi*, pp. 327-333.

<sup>465</sup> Cfr. Maria Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Milano, Garzanti.

<sup>466</sup> Battista Quinto Borghi, *Il nido prima del nido*, cit., p. 349.

<sup>467</sup> Maria Montessori, *Il maestro*, in “Vita dell’infanzia”, n. 1, 1971, p. 3.

<sup>468</sup> *Ibid.*

<sup>469</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>470</sup> Maria Montessori, *Il maestro*, in *Vita dell’infanzia*, cit., p. 3.

<sup>471</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>472</sup> Maria Montessori, *Il compito preciso del nuovo maestro*, in “Montessori”, n. IV, 1931, n. 6.

soluzione riguardante i problemi. Difatti precisava: “Il primo passo per risolvere in totalità il problema dell’educazione, non deve dunque essere fatto verso il bambino, ma verso l’adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcetti, renderlo umile e passivo, infine, cambiare le sue attitudini morali”<sup>473</sup>. Fin qui si vede che Maria Montessori poneva l’accento sull’umiltà alla maestra, umiltà a cui abbiamo visto aggiungere, come scrive Giacomo Cives “la carità, e a cui riprendendo varie volte l’argomento unirà la condanna dell’orgoglio, dell’ira, della tirannia, negative tendenze da cui dovrà purgarsi: purificazione etica, iniziazione che è il passo preliminare per farsi davvero insegnante montessoriano, rispettoso delle potenzialità costruttive del bambino”<sup>474</sup>. Se fosse così, potremmo già dare ragione a quello che Sigmund Freud diceva a Maria Montessori, ossia “se i bambini di tutto il mondo fossero allevati secondo i suoi principi, la maggior parte degli psicoanalisti non avrebbe più niente da fare”<sup>475</sup>. Difatti, come scrive Angeline Stoll Lillard, “the Montessori approach is more in keeping with training psychoanalysts since they must go through analysis themselves first”<sup>476</sup>. In realtà, la psicoanalisi<sup>477</sup> era uno degli argomenti all’infuori del metodo ammessi nel giornale «Montessori», rivista bimestrale dell’Opera Montessori, diretta da Maria Montessori.

Costruire un collegamento tra l’ambito della psicoanalisi e quello pedagogico è anche uno dei campi di studio di Maurizio Fabbri. Nel suo libro intitolato *Il transfert, il dono, la cura: giochi di proiezione nell’esperienza educativa*, uno dei temi trattati è come “nella relazione educativa, il gesto educativo diviene transfert, proiezione di dimensioni personali e sociali e come il transfert comporta il falso nesso e dà luogo ad associazioni arbitrarie che, nell’esperienza educativa, rischiano di doppio legame”<sup>478</sup>. Difatti scrive lo stesso autore: “ciò che contraddistingue la relazione, sin dal suo costituirsi, è fatto solo in parte di eventi reali e oggettivi: il resto rientra nei domini dei giochi di proiezione, proiezione che orientano, sin dall’inizio, lo sguardo dell’educatore e, nel farlo, favoriscono alcune reazioni, non tutte le relazioni possibili”<sup>479</sup>. Ma cosa è il transfert? Scrive Anna Freud, nel suo volume *L’Io e i meccanismi di difesa*:

“Per transfert noi intendiamo tutti i sentimenti che il paziente prova nei riguardi dell’analista. Tali sentimenti non sono creati ex novo dal rapporto analitico, ma hanno la loro origine in antichi rapporti oggettuali – invero i più arcaici – che sono semplicemente rivissuti sotto l’influenza della coazione a ripetere. Questi sentimenti costituiscono un validissimo mezzo d’informazione perché ci permettono di conoscere le esperienze affettive passate del nostro paziente proprio per il fatto che sono delle ripetizioni e non delle nuove creazioni”<sup>480</sup>.

---

<sup>473</sup> *Ibid.*

<sup>474</sup> Giacomo Cives, *L’insegnante montessoriano*, cit. p. 327.

<sup>475</sup> Augusto Socchera, *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, Venezia, La Nuova Italia, 1990, p. 117.

<sup>476</sup> Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind The Genius*, New York, Oxford, 2007, p. 286.

<sup>477</sup> Maria Montessori, *Programma*, in “Montessori”, n. 2, 1932, p. 69.

<sup>478</sup> Si trova sulla copertina dello stesso libro.

<sup>479</sup> Anna Freud cit. in Maurizio Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura*, cit., pp. 11-12.

<sup>480</sup> *Ibid.*

Se nella relazione analitica, il transfert parte dal paziente, cioè è il paziente a proiettare sull'analista le proprie trascorse e tendenzialmente irrisolte emozioni ambivalenti, quali amore e odio, desiderio e invidia, complicità e rivalità, onnipotenza e impotenza, all'interno della relazione educativa, come sottolinea il professore, si trova la situazione contraria, vale a dire “*il transfert non parte dall'educando, bensì dall'educatore*”<sup>481</sup>. Nel *Maestro*, Maria Montessori rivelava: “L'uomo si vergogna di manifestare ira dinanzi a un altro uomo, perché si trova subito di prospetto una condizione umiliante: quello di doversi ritirare per forza. È dunque un vero sfogo per incontrare persone incapaci di difendersi e di comprendere; persone che credono tutte, come bambini”<sup>482</sup>. In questo caso, il bambino è stato costretto a interpretare il ruolo dell'analista, mentre l'educatore quello del paziente, poiché il transfert è partito dall'educatore non dall'educando.

Qui non stiamo chiedendo agli insegnanti di essere persone perfette, ma, come scriveva Maria Montessori, egli “deve prendere in considerazione questi stati d'animo che sono sfavorevoli al bambino”, deve sapere controllarsi e stare in silenzio, avere capacità comunicativa e di ascolto, coltivare in se stesso le abitudini della pazienza e della tranquillità. Inoltre, deve essere anche consapevole delle proiezioni che veicolano all'interno delle proprie relazioni educative e del fatto che la scuola dell'infanzia e la sezione, come scrive Fabbri, “sono abitate da insegnanti che privilegiano comunicazioni transferali, rispetto a quelle di controtransfert”, per cui, tendono a chiedere ai bambini e alle bambine di adattarsi a un mondo già dato, più o meno flessibile anziché rimettersi in discussione radicalmente in modo che l'ambiente si adatti ai bisogni diversi dei bambini e delle bambine. A questo punto, la differenza verificata tra le due insegnanti descritte sopra potrebbe darne una prova, nel senso che l'insegnante S è quella che si organizza andando incontro, in maniera consapevole, ai bisogni dei bambini e delle bambine; fin dall'entrata nella scuola, cerca di mantenere un equilibrio tra il rispetto delle regole prefissate nella scuola e quello dei bisogni individuali dei bambini e delle bambine. L'insegnante R tende invece a permanere all'interno del suo modo di organizzazione formato da anni, senza averlo mai messo in discussione radicalmente in modo da accogliere veramente i diversi bisogni dei bambini e delle bambine: quando è il momento del lavoro, chi non lo vuol fare, non può scegliere un'altra attività; chi non beve il latte, sta lo stesso seduto, anche se passivamente.

E qui mi chiedo, ma come deve essere una Casa dei Bambini di qualità? Basta avere materiali montessoriani? Basta avere adulti con certificazione di insegnante Montessori per aver studiato per alcuni mesi le teorie scritte da Maria Montessori? Ci sono principi da seguire per poter valutare se è una autentica Casa dei Bambini o meno?

---

<sup>481</sup> *Ivi*, p.13.

<sup>482</sup> Maria Montessori, *Il maestro*, cit., p. 3.

### 5.3. Autenticità di Maria Montessori?

Nel 2013, a Budapest, è stata organizzata dal “*Montessori Europe*” un convegno sul tema “Authentic Montessori?”, nella quale sono stati discussi molti argomenti, ad esempio l'autenticità dell'insegnante Montessori, come praticare l'autenticità di Montessori nel tempo moderno, rendere più visibili i pensieri di Maria Montessori, ecc. La maggioranza delle relazioni si è limitata a citare e rielaborare le teorie di Maria Montessori per renderle più visibili e distinguibili dalle altre. Mi ha invece colpito una relazione presentata da Michael Dorer, professore dell'Università di Santa Caterina, che implicando la partecipazione del pubblico, utilizzava un gioco da tavolo chiamato Jenga<sup>483</sup> come metafora per farci notare che anche un piccolo cambiamento, sottile e invisibile, potrebbe rischiare di far diventare Montessori *Monte-something*<sup>484</sup>.

In pratica Dorer invitava i presenti a sottrarre con una sola mano un blocco di legno di una torre composta da 54 blocchi di legno: 18 piani con tre blocchi per piano adiacenti. Durante il gioco, la torre diventava sempre più instabile. Chi, sottraendo il pezzo, faceva crollare la torre aveva perso, mentre il vincitore del gioco era chi aveva giocato immediatamente prima del perdente. Così tutti i presenti hanno assistito al processo del crollo della torre. Poi Dorer ci ha invitato a immaginare che ogni pezzo di blocco di legno rappresentasse un importante concetto dell'educazione Montessori. Se i 54 pezzi di blocchi stanno insieme nella torre, creano una struttura potente con una forte integrità organizzativa, altrimenti, anche con una piccola modifica, essa diventa precaria. Basta un solo piccolo mutamento perché la struttura perda la sua integrità. Il relatore ha poi specificato che ovviamente non è stato tanto l'ultimo pezzo tolto a provocare il crollo, quanto l'effetto accumulato e complesso, creato dal processo lento e invisibile della sottrazione.<sup>485</sup>

Prima di tutto ci chiediamo: ha senso parlare dell'autenticità di Montessori? E anche: a chi interessa se una Casa dei Bambini o una scuola elementare montessoriana siano autentici o meno? Lo stesso relatore crede che tale interesse riguardi prima di tutto i bambini e le bambine della scuola montessoriana, poi la famiglia che crede di aver scelto un'autentica scuola montessoriana e la professionalità dei suoi insegnanti per i suoi figli e le sue figlie, alla fine tutti noi, poiché la nostra scuola subisce le influenze dalla pubblica percezione di Maria Montessori<sup>486</sup>. Direi anzi che non solo la scuola è influenzata dalla pubblica percezione di Montessori, ma anche la scuola può formare nel pubblico una certa percezione dell'educazione Montessori, fin dal primo incontro con i genitori, in cui la scuola presenta loro il metodo Montessori. Se spostiamo l'attenzione dal convegno

---

<sup>483</sup> Jenga è un gioco da tavolo. Come esposto da Michael Dorer, tale gioco è stato inventato nei primi anni '70 del secolo scorso da Leslie Scott, nata in Tanzania e cresciuta nell'est e ovest dell'Africa. La Scott ha fatto l'educatrice in Uganda, Kenya, Sierra Leone e Inghilterra. Il nome Jenga deriva dalla parola Swahili che vuol dire “costruisci”.

<sup>484</sup> Cfr. relazione di Michael Dorer, XIVth Montessori Europe Congress 2013, Budapest, .... Occorrerebbe mettere i giorni in cui si è svolto.

<sup>485</sup> *Ibid.*

<sup>486</sup> *Ibid.*

di Budapest al territorio cinese, si osserva che uno dei motivi per cui sono state chiuse le due sezioni montessoriane in una scuola dell'infanzia della mia città Yichun, della provincia di Jiangxi, consiste nel fatto che le insegnanti cosiddette montessoriane hanno fatto capire ai genitori che rispettare la libertà dei bambini vuol dire lasciare i bambini fare tutto quello che vogliono a condizione che non disturbino gli altri compagni. Il che ha creato dubbi nei genitori che si sono preoccupati del fatto che nella scuola elementare i loro figli potessero poi fare fatica a rispettare tante regole stabilite.

La situazione più preoccupante in Cina è che i marchi di Maria Montessori e della Casa dei Bambini sono diventati un fenomeno di moda, il che da un lato porta enormi interessi economici a chi ne approfitta creando imprese educative, dall'altro fa sentire esclusivo ed elitario, e dunque privilegiato, chi lo sceglie e utilizza. Nel 2013, sul Giornale educativo cinese, un articolo intitolato *L'educazione Montessori, alienata dai soldi*<sup>487</sup> rivela i tre problemi esistenti nell'educazione Montessori in Cina: a. indossato il vestito di "educazione Montessori", la scuola dell'infanzia chiede una quota d'iscrizione molto più alta rispetto a una scuola non montessoriana; b. i materiali montessoriani sono fatti malissimo ma hanno prezzi alti; c. la formazione dell'insegnante è sempre più abbreviata: esistono tre tipi di formazione dell'insegnante Montessori, ossia la formazione primaria che dura 7 giorni, quella media 12 giorni, quella superiore 20 giorni; per poter iniziare presto a insegnare e risparmiare sui costi di formazione, la maggioranza della scuola dell'infanzia sceglie la formazione primaria per i suoi maestri, perciò molti insegnanti non hanno nulla dello spirito montessoriano.

Di fronte a tale situazione, secondo numerosi esperti cinesi nell'ambito dell'educazione prescolare, è necessario costruire un sistema di controllo della scuola dell'infanzia montessoriana con l'obiettivo di offrire ai genitori e ai bambini e alle bambine una garanzia di alta qualità dell'educazione Montessori. Nel 2015 la *Chinese Society of Education (CSE)*, con la consulenza della *American Montessori Society (AMS)* ha creato *The Chinese Standards for Quality Montessori Early Childhood Education*, al fine di promuovere la scientificità, la regolarità e l'adattabilità dello sviluppo dell'educazione Montessori in Cina. Il che è stato considerato come il primo passo verso la localizzazione dell'educazione Montessori in Cina, poiché pur basandosi sugli standard stabiliti dall'*AMS*, quelli creati dalla *CSE* rispettano la cultura logica cinese e cercano di rendere le teorie pedagogiche di Maria Montessori localizzate.

In genere, gli standard di qualità hanno una funzione di profilassi. Ad esempio, tra i nove aspetti compresi nel contenuto degli standard, ci sono quelli che riguardano tutto il personale della scuola dell'infanzia, uno dei quali richiede che l'insegnante della scuola Montessori debba ottenere la debita certificazione per la relativa età, rilasciata da enti autorizzati dalla *CSE*, quali la *CSE*, l'*AMS*

---

<sup>487</sup> [http://www.jyb.cn/china/gnsd/201304/t20130420\\_535015.html](http://www.jyb.cn/china/gnsd/201304/t20130420_535015.html)

e l'AMI (Associazione Montessori Internazionale)<sup>488</sup>. Tale standard potrebbe a un certo punto evitare il problema descritto sopra, ossia l'accelerazione della formazione dell'insegnante. Tuttavia, ottenere la certificazione d'insegnante Montessori non significa poter offrire ai bambini e alle bambine una buona qualità dell'educazione Montessori, poiché non bastano le sole preparazioni sul piano teorico e il metodo può essere utilizzato in modo rigido e alla lettera, quindi non critico. Credo che tutti gli insegnanti Montessori sappiano dire che bisogna rispettare la libera scelta dei bambini e delle bambine, che bisogna mettere al centro i bambini e le bambine e che bisogna preparare l'ambiente adatto allo sviluppo dei bambini e delle bambine, ma le osservazioni effettuate nella scuola dell'infanzia Carducci dimostrano che dalla conoscenza teoretica alla sua applicazione in pratica, c'è una lunga strada da percorrere.

Oltre allo standard riguardante l'insegnante Montessori, è stato anche chiesto di elaborare un sistema globale di valutazione che agevoli l'osservazione e la documentazione sull'apprendimento da parte dei bambini e delle bambine, utilizzando i risultati dinamici per rappresentare i loro comportamenti in ogni fase di sviluppo<sup>489</sup>. Naturalmente il sistema di valutazione servirebbe da un lato agli insegnanti per conoscere il processo d'apprendimento dei bambini e delle bambine e capire se essi hanno raggiunto l'obiettivo predefinito o meno; dall'altro lato, può essere utile anche ai genitori che comunque sono interessati ad avere un'idea sul livello di competenza cognitivo, emotivo, motorio, acquisito dai propri figli. Tuttavia, contrariamente agli standard costruiti dall'adulto che “immagina i gradini possibili, per qualità e quantità, da proporre alla conoscenza e all'apprendimento dei bambini secondo la loro età”<sup>490</sup>, perciò “non potrà mai dimostrarne la veridicità e attendibilità”, nel metodo Montessori, secondo Augusto Scocchera,

“accade qualcosa di diverso: è il bambino che dice all'insegnante che cosa può e vuol fare e come farlo, per cui i saperi e i rispettivi processi di acquisizione sono voluti dall'allievo. Gli standard sperimentali della Montessori non sono quindi nei Programmi scolastici e neppure nei libri di testo e tanto meno nella immaginazione didattica dell'insegnante, esso sono per così dire, scolpiti dentro materiali di sviluppo scientificamente determinanti”<sup>491</sup>.

La loro scientificità, secondo lo stesso autore, “va interpretata e capita sotto un duplice aspetto: il primo è quello del rigore e dell'esattezza propri delle leggi d'ordine che li strutturano”<sup>492</sup>; il secondo riguarda “la procedura sperimentale del suo metodo, vale a dire, il bambino sceglie l'oggetto-stimolo, il bambino lo studia e si esercita con esso, il bambino lo ricerca e lo lavora sino a poterlo dominare in modo totale e perfetto”<sup>493</sup>. In altre parole, oltre all'ambiente preparato, la bellezza

---

<sup>488</sup> Cfr. *The Chinese Standards for Quality Montessori Early Childhood Education*

<sup>489</sup> *Ibid.*

<sup>490</sup> Augusto Scocchera, *Metodo Montessori*, cit., p. 62.

<sup>491</sup> *Ivi*, p. 63.

<sup>492</sup> *Ibid.*

<sup>493</sup> *Ibid.*

dell'ambiente, la possibilità di scegliere, ci deve essere anche la ripetizione dell'esercizio, come sostiene Paola Collina:

*“Ci deve essere la ripetizione dell'esercizio, che il bambino fin tanto che non ha appreso, può ripetere l'esercizio tutte le volte che vuole. Non ha bisogno di dire, 'io oggi devo imparare il teorema di Pitagora', lui non l'ha capito, Amen, 'se non lo capisco da solo a casa e qualcuno non mi aiuta, ho finito'. Invece no, lo può ripetere finché non ha appreso, quindi la ripetizione dell'esercizio è importante, perché il bambino da solo studia su quella cosa e riprende. È uno dei capisaldi di Maria Montessori: la ripetizione dell'esercizio”.*

La scelta ripetuta dello stesso esercizio da parte dei bambini e delle bambine rappresenta un interesse e una volontà di provare e riprovare fino ad avere appreso la qualità di tale lavoro. Nello stesso tempo, il processo della ripetizione dell'esercizio implica anche una concentrazione e un assorbimento psichico che i bambini e le bambine attribuiscono al lavoro dell'esercizio. Solo a questo punto, secondo Augusto Scocchera “il materiale entra a far parte della dotazione culturale (curricolo) del metodo, mentre il materiale che non è rivelatore di quella fenomenologia, cioè scelta ripetuta, concentrazione e assorbimento psichico nel lavoro esercitativo e ripetizione dell'esercizio, viene rifiutato e scartato”<sup>494</sup>. In altre parole, come già detto in precedenza, sono i bambini a scegliere gli oggetti, i materiali da lavorare, da provare e riprovare: la costruzione dell'arredamento scolastico nella Casa dei Bambini si basa sui risultati di esperimenti. In tale prospettiva, i materiali nella scuola Montessori non sono soltanto quelli designati da Maria Montessori, poiché possono essere chiamati montessoriani a condizione che rivelino la fenomenologia sopraddetta manifestata dai bambini e dalle bambine, dato che sono loro a sceglierli e a utilizzarli. Tale processo di scelta ripetuta può essere considerato come un esperimento che attesta la qualità di un materiale.

Dal carattere di sperimentality deriva un altro carattere degli standard montessoriani, ossia: l'universalità. Augusto Scocchera sostiene che sia proprio questo carattere di sperimentality, “sia dal punto di vista psicogenetico (la scuola con 'gabinetto scientifico') sia da quello educativo (la condizione di esistenza e di lavoro del bambino in un ambiente determinante per far apparire autentiche e attendibili manifestazioni psicogenetiche)”, a essere l'origine e il criterio per poter affermare il carattere di universalità dei saperi e degli standard culturali infantili montessoriani<sup>495</sup>. L'universalità vuol dire che “negli standard montessoriani non sono rintracciabili caratteri continentali, nazionali o tanto meno locali”<sup>496</sup>, poiché “il problema degli standard è storicamente e strutturalmente dentro l'educazione montessoriana e che la prassi didattica attenta alla qualità dell'istruzione è voluta e assicurata dal metodo Montessori”<sup>497</sup>. In tale prospettiva, il bambino

---

<sup>494</sup> *Ibid.*

<sup>495</sup> Cfr, *Ibid.*

<sup>496</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>497</sup> *Ivi*, p. 61.

montessoriano è “unico, identico e sempre uguale”<sup>498</sup>, nonostante le diversità che riguardano la razza, la lingua, la religione, la tradizione educativa e scolastica, il sistema sociale e culturale e la provenienza di famiglia. È il carattere di universalità ad avere agevolato il suo trasferimento da un angolo all'altro, da un Paese all'altro della Terra senza necessità di mediazioni.

Quindi la valutazione dovrebbe spostarsi dall'alunno al programma, come scrive lo stesso autore, “per giudicare le difficoltà e le devianze che la sua attuazione può comportare”<sup>499</sup>, poiché nel metodo montessoriano, “la valutazione può essere pensata soltanto come autovalutazione che in parte vi è realizzata mediante il supplementare carattere di autocontrollo dell'errore contenuto nei materiali”<sup>500</sup>.

Quindi in che cosa consiste l'autenticità di Maria Montessori? Nei due caratteri degli standard montessoriani: sperimentale e universale, i quali secondo me vanno a un certo punto oltre al metodo stesso di Maria Montessori, poiché come scriveva anche Maria Montessori:

“Se si abolisse non solo il nome, ma anche il concetto comune di metodo per sostituirvi un'altra indicazione, se parlassimo di un aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall'opposizione dei pregiudizi antichi sull'educazione, allora tutto sarebbe chiaro. È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione”<sup>501</sup>.

Perciò, aprire una scuola con etichetta Montessori, significa avere insegnanti che mettono veramente al centro i bambini e le bambine e li aiutano a fare da soli, a esplorare il mondo, a costruire dei significati e a imparare a imparare.

---

<sup>498</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>499</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>500</sup> *Ibid.*

<sup>501</sup> Maria Montessori, *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993, pp. 11-12.





## **Parte III**

### **Capitolo Quinto**

#### **1. La metodologia: video-cued multivocal ethnography**

*L'uso della videoregistrazione: strumento complementare a quello descrittivo?*

Con l'applicazione dello strumento descrittivo "La giornata educativa nella scuola dell'infanzia", si sono potute cogliere una serie di scansioni che si ripetono regolarmente in una giornata tipo della scuola dell'infanzia: dall'entrata a scuola delle 7:30 di mattina all'uscita delle 16:00. Tali scansioni diventano la guida del Focus quando si usa la tecnologia della videoregistrazione con l'obiettivo di filmare quegli elementi costanti e regolari che contribuiscono a delineare configurazioni peculiari di un certo ambiente educativo. Chiara Bove sostiene che "l'impiego del video nella ricerca consente di costruire dei 'ponti' tra ciò che il ricercatore osserva e cerca di comprendere e ciò che gli altri osservano e comprendono"<sup>502</sup>. Ritenendo tale strumento utile ai fini della mia ricerca, ho deciso di impiegarlo, avendo come punto di riferimento l'approccio metodologico che riguarda la video ricerca nei contesti educativi.

La video ricerca può essere vista come uno strumento transdisciplinare, interculturale e multi metodologico. In tale senso, può essere interessante sottolineare che agevola l'approfondimento di percorsi di studio e di ricerca coinvolgendo molti punti di vista; questo aspetto favorisce tra gli altri la valorizzazione del potenziale culturale e interculturale<sup>503</sup>, perciò mi pare sia molto pertinente utilizzarlo nella mia ricerca che comunque ha intenzione di instaurare un dialogo tra chi si occupa dell'educazione prescolare in Cina e chi se ne occupa in Italia,. Nello specifico, faccio riferimento ancora alle parole di Bove:

"L'uso della videoregistrazione, dunque, espande, anche in senso culturale e interculturale, le possibilità conoscitive della ricerca stessa, allarga le possibilità di comprensione e di interpretazione dei fenomeni studiati e amplia le domande e le possibili intuizioni sui processi educativi, creando un contesto potenziale di dialogo e confronto fra punti di osservazione diversi. La forza della videoregistrazione, in questo senso, non è dunque tanto in ciò che rende visibile, quanto piuttosto in ciò che fa comprendere, interpretare, discutere, spiegare"<sup>504</sup>.

---

<sup>502</sup> Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S. J. (a cura di), *Video ricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p. XII.

<sup>503</sup> Cfr. *Ivi.*, p. XI.

<sup>504</sup> *Ibid.*

È anche attraverso l'interpretazione, la discussione e la spiegazione che si osservano le reazioni degli spettatori che di solito rispecchiano le loro credenze culturali e i loro pensieri pedagogici sia impliciti sia espliciti. In altre parole, i nostri spettatori selezionati, nel commentare il video, rivelano aspetti di se stessi e della propria visione del mondo. I video non vanno considerati come dati: piuttosto sono spunti, stimoli, temi di discussione e strumenti di intervista<sup>505</sup>. Nello specifico, le loro diverse voci sullo stesso fenomeno ripreso potrebbero fungere da significativi dati dell'analisi che ci aiutano a capire i background culturale a cui appartengono.

Tuttavia, la visibilità delle immagini può ottenere dei risultati di ricerca che con gli strumenti descrittivi è difficile avere. A riguardo, mi sembra molto interessante portare l'esempio delle osservazioni sull'uso dello spazio: l'utilizzo del metodo con carta-matita induce a pensare all'uso dello spazio come a un elemento di debolezza, poiché la maggioranza dell'attività in una giornata si svolge nella sezione che è il luogo quotidiano in cui stanno maggiormente i bambini e le bambine. Le immagini, invece, fanno vedere, oltre alla frequenza dell'uso dello spazio, anche la dinamica e il cambiamento dello spazio stesso da parte dei bambini e delle bambine. Come nota Paola Manuzzi: *“Questi bambini spostano le sedie e i tavoli continuamente, la sezione cambia assetto spaziale, cambia la fisionomia, ma sono i bambini a fare questa cosa, cioè ci sono dei bambini che intervengono sullo spazio e modificano lo spazio”*<sup>506</sup>. Poco dopo specifica: *“Questo è molto interessante. Perché è interessante? Perché rappresenta molto, come dire, ha molto a che fare anche con l'identità e con la formazione del senso dell'autonomia. In fondo, lo spazio è anche una rappresentazione di se stesso”*.

Si potrebbe quindi dire che, in un certo senso, l'uso della video-registrazione potrebbe essere complementare a un metodo descrittivo con carta-matita.

### *La genesi e la pertinenza*

Nonostante la proliferazione di usi possibili del video, non sarebbe stato per me possibile realizzare un documentario che narra una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia Yiyi, se non avessi conosciuto le due ricerche svolte dal gruppo di ricerca di Joseph J. Tobin sulle tre istituzioni per l'infanzia scelte in Cina, in Giappone, e negli Stati Uniti. La prima è stata effettuata negli anni '80 da Joseph J. Tobin, David H. Wu e Dana H. Davidson. Nell'introduzione del libro pubblicato dopo tale ricerca Tobin scrive: “il lavoro che presentiamo non si limita ad analizzare le strutture prescolastiche di tre diversi paesi, ma rappresenta uno studio di tre culture viste attraverso i loro

---

<sup>505</sup> Cfr. Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture : Giappone, Cina e Stati Uniti*, Milano, R. Cortina, 2000.

<sup>506</sup> Paola Manuzzi, Qin Yuan, Intervista diretta, 14 gennaio 2016.

servizi per l'infanzia"<sup>507</sup>. Nella parte introduttiva della versione italiana, Susanna Mantovani, professore di Pedagogia Generale e Sociale all'Università degli Studi di Milano Bicocca, scrive:

“non si tratta di un testo di educazione comparata né di uno dei numerosi contributi internazionali sui servizi prescolastici o sulle politiche per l'infanzia nei tre diversi paesi e gli autori non si preoccupano di ricostruire storicamente lo sviluppo degli asili nido o delle scuole materne in Giappone, in Cina e negli Stati Uniti, o meglio dei loro equivalenti che hanno nomi diversi, la cui traduzione è spesso faticosa e poco efficace, né di descrivere la struttura organizzativa dei servizi; piuttosto, attraverso il resoconto di una tipica giornata scolastica ricca di situazioni comuni e ricorrenti quali l'arrivo al mattino, l'accoglienza, la separazione dai genitori, il gioco [...], che sono stati direttamente partecipi alle diverse situazioni o con altri soggetti in gruppi di discussione creati ad hoc in ciascuno degli altri paesi, commentano, spiegano, approfondiscono, discutono ciò che pare ovvio in un luogo ma risulta insolito e desta stupore per occhi stranieri e che porta, in ultima analisi, a esplicitare le proprie tradizioni e i propri valori educativi, a motivarli e a darne conto"<sup>508</sup>.

La seconda ricerca viene condotta a vent'anni di distanza dalla prima, da Tobin e due psicologi ed esperti di etnografia visuale, il cinese Yeh Hsueh e la giapponese Mayumi Karasawa, i quali rivolgono la loro attenzione sugli elementi di continuità e di cambiamento che caratterizzano i servizi prescolari giapponesi, cinesi e americani nel corso di quei vent'anni. Nell'introduzione del testo della seconda ricerca, Tobin scrive: “Il volume illustra come, in questi tre paesi, i sistemi di educazione della prima infanzia riflettano e tramandino valori culturali, reagendo nel contempo al cambiamento nelle aspettative e nelle pressioni sociali riguardanti l'apprendimento, il comportamento e il modo d'essere dei bambini piccoli"<sup>509</sup>.

Che cosa potrei attingere – mi sono chiesta – da queste due interessantissime e corpose ricerche? Questa metodologia potrebbe essere introdotta nella mia ricerca?

Il mio interesse principale consiste nell'individuare modelli educativi, concentrando la mia analisi sul curriculum implicito e sulle buone pratiche nei servizi educativi per l'infanzia sia in Cina che in Italia. Tali analisi facilitano, a mio avviso, la comprensione di quali possano essere le teorie pedagogiche (implicite e/o esplicite) presenti nella scelta delle attività educative e nella loro organizzazione e, con esse, le concezioni dell'infanzia strettamente legate alle tradizioni culturali della cura e dell'educazione dei due paesi.

Leggendo il secondo volume della ricerca di Tobin, ho avuto l'impressione che lo strumento nominato “etnografia multivocale stimolata dal video"<sup>510</sup> (“video-cued multivocal ethnography”) ci potesse aiutare a capire in particolare le credenze e le pratiche educative, per dirla con le parole del

---

<sup>507</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 5.

<sup>508</sup> *Ivi*, p. VII.

<sup>509</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture : vent'anni dopo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011, p. 1.

<sup>510</sup> *Ivi*, p. 19.

gruppo di Tobin, non marcate<sup>511</sup>, cioè implicite, nel modo di fare scuola dell'infanzia nei tre paesi, le quali si fondano sulla “logica culturale implicita”. Come scrivono gli stessi autori:

“In ogni paese esistono, nell'approccio all'educazione della prima infanzia, credenze e pratiche non marcate, normali e quindi non messe in discussione in riferimento alle politiche educative. Questo tipo di pratiche e credenze si fonda non su documenti ufficiali o politiche esplicite, bensì su quella che definiamo 'logica culturale implicita'”<sup>512</sup>.

Il concetto di logica culturale implicita risulta importante e diventa uno degli aspetti chiave da analizzare nella mia ricerca, perciò sarebbe pertinente utilizzare tale strumento al fine di fare emergere quegli aspetti culturali che potrebbero intervenire in modo implicito, ma in maniera cospicua nella scelta quotidiana educativa.

Inoltre, il tentativo – insito comunque anche nella mia ricerca – di cercare consapevolmente una strada più adatta allo sviluppo locale da parte degli esperti, dei pedagogisti e degli insegnanti nell'ambito dell'educazione prescolare implica l'uso metodologico dell'etnografia dell'educazione. Ovvero, citando Kathryn Anderson-Levitt, professore emerito di antropologia dell'educazione dell'Università di Michigan–Dearborn, Tobin scrive: “Nell'etnografia dell'educazione vi è la tendenza a contrapporre la forza omogeneizzante della globalizzazione alla resilienza delle culture educative locali”<sup>513</sup>. Essendo una città internazionale, la città di Shanghai è più aperta alle culture straniere che segnano le tracce dei cambiamenti provocati dalla globalizzazione. Se da un lato pedagogisti ed esperti importano nelle riforme curriculari le teorie pedagogiche e i principi educativi prescolari da altri paesi (che è uno dei fenomeni apportati dalla globalizzazione sul piano culturale e politico), dall'altro la prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale, emozionale e psicodinamico, il quale è sempre legato alla cultura cinese e all'ambiente sociale in cui si trova il bambino. La finalità della scuola dell'infanzia cinese è quella di formare un futuro cittadino cinese, non americano o europeo, perciò sarebbe pertinente e molto opportuno l'appello che lancia in diverse occasioni il professore Jiaxiong Zhu, cioè che bisogna prendere in considerazione gli aspetti culturali impliciti nei concetti, nelle teorie e nelle pratiche pedagogiche quando si introduce un modello educativo. Come osserva Robin Alexander, poi citato da Tobin: “cultura e storia devono fungere da contesti di fondo entro cui collocare i propri tentativi di comprendere e spiegare”<sup>514</sup>. Non esiste un modello educativo che possa essere efficace in tutte le culture del mondo, ma c'è solo quello che è adattabile a un certo tipo di cultura. A tale riguardo, anche Tobin conferma che

---

<sup>511</sup> *Ivi*, p. 283.

<sup>512</sup> *Ibid.*

<sup>513</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>514</sup> *Ivi*, p. 8.

“è essenziale, invece che nel considerare i sistemi cinese, giapponese e americano di educazione infantile in una dimensione diacronica, ovvero come esistenti nel tempo, non si assuma che uno sia più evoluto dell'altro e che tutti si sviluppino lungo la stessa linea temporale, sia essa di modernizzazione, razionalizzazione e globalizzazione”<sup>515</sup>.

Partendo da queste riflessioni, ritengo che lo strumento dell’“etnografia multivocale stimolata dal video”<sup>516</sup> (“video-cued multivocal ethnography”) sia un ottimo modo per raggiungere l'obiettivo della mia ricerca.

Alla fine, il documentario che narra una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia ci aiuta anche a capire quale sarebbe il modello educativo, che di solito viene esplicitato in documenti governativi e identificato nel curriculum e nella programmazione quotidiana rielaborata da parte dell'insegnante; alla luce dei risultati mi pare sia ideale e pertinente applicare tale strumento per la ricerca.

### *Le riprese del video: la scelta della città e della scuola*

Una volta stabilito l'obiettivo dello studio e lo strumento da applicare, occorre scegliere la città e la scuola dell'infanzia in cui indagare. Essendo una città metropolitana, il municipio di Shanghai da anni sta cercando di integrare nella scuola dell'infanzia diverse teorie pedagogiche, provenienti dall'estero, con quelle nazionali e locali. Poiché, come già detto nel primo capitolo, se da un lato la globalizzazione sul piano economico, politico e culturale rende sempre più omogeneo il mondo, dall'altro la politica delle aperture e riforme applicata in Cina a partire dall'inizio degli anni '80 ha favorito e a un certo punto accelerato consapevolmente il cambiamento su tutti i piani sociali. Di conseguenza, molte idee sul bambino e su come organizzare i servizi per l'infanzia, che circolano a livello internazionale, sono state abbracciate dai pedagogisti e dagli esperti cinesi. Tale percorso di introduzione è simile a quello avvenuto nella prima metà del secolo scorso. Al cospetto di un simile sfondo nazionale e internazionale, mi viene da chiedere: in una scuola dell'infanzia di Shanghai, quali sono gli elementi culturali che sono refrattari al cambiamento e all'importazione di idee e rispecchiano la tradizione e la cultura cinesi, lontane da quelle degli altri paesi occidentali? Quali fattori rendono l'educazione prescolare cinese diversa e per certi versi unica fra i sistemi internazionali, oltre che in perfetta sintonia con il desiderio attualmente sentito dai genitori cinesi ancora legati a molte idee della loro generazione nell'educazione dei figli? Quali sono le credenze e le pratiche educative implicite che, come scrivono gli stessi autori, “sono meno aperte al vaglio, alla critica e ai tentativi di riforma di quanto siano le credenze e le pratiche stabilite in documenti governativi, esposte nei libri di testo, insegnate nelle Università, identificate con una

---

<sup>515</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>516</sup> *Ivi*, p. 19.

denominazione ufficiale o comunque rese esplicite in altre forme”<sup>517</sup>, ad esempio, nel *Programma educativo della scuola dell'infanzia di Shanghai* e le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai*? Data la caratteristica implicita della logica culturale, il modo di presentare il video agli spettatori provenienti da un'altra cultura risulta essere maggiormente efficace per mostrare, far emergere ed evidenziare tale logica rispetto a chi la vive quotidianamente. Grazie alla profonda conoscenza che della scuola dell'infanzia di Shanghai ha Yong Jiang, professore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università normale della Cina orientale, e con il suo aiuto sono stata accolta dalla direttrice della scuola dell'infanzia pubblica Yiyi, la quale mi ha assegnata alla sezione ‘grandi’ e alla preziosa tutela dell'insegnante Yi Shen, una delle due docenti di tale sezione e capo-insegnante del gruppo di ricerca didattica della scuola.

Questa esperienza è stata rilevante per il mio percorso di ricerca: infatti, prima che il professor Yong Jiang mi proponesse di fare osservazione presso la scuola dell'infanzia Yiyi, l'obiettivo della presente ricerca si centrava sull'individuazione di una scuola dell'infanzia pubblica di Shanghai, nella quale il modello educativo potesse essere in grado di rappresentare in un certo senso la maggior parte delle istituzioni prescolastiche pubbliche di Shanghai che presentassero lo stesso grado di qualità. La rappresentabilità sarà giustificata da due motivi: da una parte, il municipio di Shanghai ha emanato il *Programma educativo prescolare e le Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia shanghaiense* e ha distribuito dei manuali di guida per gli insegnanti della scuola dell'infanzia durante la seconda fase delle riforme curriculari (dal 1998 al 2007); dall'altro, come già detto precedentemente, a Shanghai ci sono tre gradi di qualità attribuiti a quasi tutte le scuole dell'infanzia, sia private sia pubbliche, la maggior parte delle quali appartengono al primo grado, del quale fa parte anche la scuola dell'infanzia Yiyi.

Il mio interesse principale era quello di riuscire a filmare alcuni momenti significativi, ovvero dei “carotaggi ripetuti per cogliere gli elementi strutturali e invariati”<sup>518</sup> in modo da costruire un documentario che narrasse una giornata educativa tipo; ciò comprendeva tutte le attività scandite seguendo l'orario scolastico, “ritmi e situazioni derivanti più dalla 'tradizione' – istituzionale nel caso della giornata scolastica - che da scelte coscienti”<sup>519</sup>: dall'entrata all'uscita, dal gioco libero in aula e in corridoio alle attività organizzate in piccoli gruppi e alle “lezioni” collettive strutturate, dalle merende, i pranzi e la pulizia personale al riposino.

L'insegnante Yi Shen è stata molto disponibile e affabile durante le mie osservazioni e si sentiva relativamente libera di dialogare con me. Con il termine “relativamente” intendo specificare che quando si trattava di argomenti “sensibili”, ad esempio, quello sulla sorveglianza da parte della direttrice, ha cercato sempre di esprimere in modo indiretto le sue opinioni. Come scrive anche

---

<sup>517</sup> Ivi, p. 283.

<sup>518</sup> Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi*, cit., p. 4.

<sup>519</sup> *Ibid.*

Tobin:

“L'interpretazione di ciò che significa parlare onestamente, di che cosa mostrare o dire a un ospite, di come criticare con franchezza se stessi o gli altri varia da cultura a cultura e riflette a sua volta il clima politico-culturale di appartenenza. Nel corso del nostro lavoro, per esempio, sia gli insegnanti che i direttori delle istituzioni cinesi sembravano considerare attentamente ciò che avrebbero dovuto dirci; sembravano misurare le loro stesse parole prima ancora di cominciare a parlare. Questo fenomeno non caratterizza solo il popolo cinese: molti dei servizi per l'infanzia che abbiamo contattato in Giappone e negli Stati Uniti hanno mostrato qualche esitazione nel partecipare alla nostra ricerca”<sup>520</sup>.

Dopo avere trascorso alcuni giorni in osservazione della classe al fine di familiarizzarmi con le attività abituali, con i bambini e le bambine e le due insegnanti di sezione, utilizzando il metodo “carta e penna” per trascrivere gli avvenimenti di una giornata tipo nella scuola, si è scelto di impiegare la tecnologia moderna, nel mio caso l'iPad, per filmare diverse attività svolte durante una giornata educativa tipo. Si è scelto l'iPad perché rendeva più discreta e molto meno invadente la mia presenza e non attirava troppo l'attenzione degli alunni e delle alunne; infatti alcuni bambini hanno pensato che stessi giocando con l'iPad, dato che è uno strumento per loro abituale.

Oltre a essere entrata in confidenza con l'insegnante Shen, durante la pausa del pranzo sono riuscita a instaurare un rapporto di intesa anche con gli altri insegnanti e con le collaboratrici che lavoravano nella stessa sede scolastica: era il momento dell'incontro informale, del confronto dei problemi incontrati, del sostegno reciproco e della condivisione delle novità sia personali sia scolastiche tra il personale della scuola, momento nel quale ho potuto ambientarmi più soddisfacentemente e conoscere meglio la struttura scolastica.

#### *La protezione della privacy da parte delle bambine e la scelta delle riprese di immagini*

Grazie al rapporto di confidenza con la caposcuola e gli insegnanti, soprattutto le due docenti e la collaboratrice della sezione “grandi” della scuola dell'infanzia Yiyi, ho potuto osservare e documentare quasi tutto quello che è accaduto in tale sezione, venendo anche coinvolta nella discussione di certi progetti didattici con gli insegnanti delle altre sezioni. Ciò che mi ha colpito è invece stata la reazione di alcune bambine di 5 anni quando, stando molto attenta a proteggere le loro intimità, tentavo di riprendere alcune scene nel momento del bagno, momento indispensabile per completare il resoconto di una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia,. Sapendo che filmavo alcune scene per la mia ricerca, le due insegnanti della sezione “grandi” non me lo hanno proibito; tuttavia alcune bambine sono venute a oscurare la mia videocamera con le mani perché secondo loro era un momento di privacy che non poteva essere ripreso.

---

<sup>520</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 10.



Il rafforzamento della consapevolezza di proteggere la privacy nel momento del bagno potrebbe rappresentare, in un certo senso, un cambiamento dell'idea dell'infanzia, frutto di un percorso sviluppatosi negli ultimi 30 anni a causa dell'apertura e delle riforme in Cina. Mi sembrano molto significative le parole di Paul Ginsborg, il quale, analizzando il termine privacy, sottolinea che: “Una delle maggiori conquiste della modernità è la creazione di un più ampio spazio per gli individui all'interno delle case, il che significa per le famiglie – come nella moderna Shanghai – non essere più costrette a dividere con altri i servizi igienici, per i genitori potere fare l'amore in una stanza diversa da quella in cui dormono i figli, per gli adolescenti avere spazi propri”<sup>521</sup>. Difatti da un lato, grazie allo sviluppo economico, le famiglie possono permettersi di offrire ai figli le proprie camere per dormire e studiare; dall'altro l'idea dell'infanzia sta cambiando: i bambini sono sempre più visti come soggetti individuali e indipendenti piuttosto che come oggetti privati appartenenti ai genitori, perciò devono anche avere i propri spazi per dormire e starci dentro. Tale idea dell'infanzia verrebbe dunque trasmessa ai figli che comunque vedono il momento della pulizia personale come un momento di intimità, protetto e riservato solamente a se stessi.

Per rendere i filmati più autentici e accessibili agli spettatori, ho cercato di ottenere le migliori inquadrature possibili, non mosse e con buone angolazioni. Per poter avere una raccolta di scene tipiche della giornata educativa, ho deciso di effettuare riprese diverse degli stessi momenti in cui è scandita una giornata scolastica, in modo da poterli confrontare e scegliere al momento del montaggio. Come scrive Susanna Mantovani, nell'introduzione all'edizione italiana della seconda ricerca del gruppo di Tobin, “i video impiegati sono materiali molto particolari, definiti 'ibridi': da un lato, spezzoni di vita reale; dall'altro, esiti di un montaggio realizzato seguendo criteri e domande precise, in modo da costituire, nel breve arco di venti minuti, una narrazione”<sup>522</sup>.

Con l'obiettivo di far capire come è una giornata educativa tipo nella scuola dell'infanzia, ho scelto di iniziare le riprese con campi totali per mettere in evidenza ogni attività e poi mi sono focalizzata sui singoli dettagli di ogni attività. Tra le numerose sequenze delle attività riprese nella scuola dell'infanzia, ho scelto quelle che potevano essere considerate tipiche del modello educativo della scuola dell'infanzia Yiyi. Alla fine insieme a un collega ho effettuato il montaggio di dette sequenze in modo da costruire un documentario che narrasse una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia Yiyi, appunto dall'entrata (7:30) all'uscita della scuola (16:00). Come scrive Tobin: “I video hanno la funzione di domande di un'intervista, ma allo stesso tempo sono storie ricche di tensione drammatica, che vedono protagonisti molteplici personali: affinché siano efficaci strumenti di intervista etnografica, devono suscitare negli spettatori reazioni non solo sul piano cognitivo, ma anche emotivo.” Il documentario proposto dura circa 59 minuti. Per alcune attività, sono anche stati aggiunti i sottotitoli e le didascalie per guidare lo spettatore facilitandogli la comprensione.

---

<sup>521</sup> Paul Ginsborg, *Il tempo di cambiare: politica e potere della vita quotidiana*, Torino, Einaudi, 2004, p. 117.

<sup>522</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. VIII.

La scelta delle numerose immagini è basata sulle osservazioni non partecipative sul campo nel corso di circa due mesi, dalla fine dell'ottobre 2014 all'inizio di gennaio 2015, non solo presso la scuola dell'infanzia Yiyi, ma anche nelle altre due scuole dell'infanzia di Shanghai, tra cui una a modello pubblico, l'altra privata di primo grado di qualità. L'osservazione nella scuola dell'infanzia Yiyi è partita dall'intervista alla direttrice della scuola dell'infanzia col fine di avere una conoscenza generale della struttura esaminata e del suo contesto. Durante le osservazioni, mi fermavo, quando era necessario, a chiedere alle insegnanti della sezione analizzata di offrirmi le relative informazioni o di chiarire alcuni miei dubbi. Alla fine dell'osservazione, si è eseguita l'intervista alle insegnanti e al personale della scuola Yiyi. L'unione tra il metodo osservazione con "carta-matita" e il metodo di etnografia visuale e multivocale, chiamato da Tobin anche metodo di intervista stimolata da video<sup>523</sup>, può, in un certo senso, mitigare le obiezioni addotte da alcuni antropologi che mettono a confronto la tradizione di ricerca etnografica sul campo, nella quale l'antropologo trascorre un lungo periodo fra i membri della cultura che studia, e il metodo di intervista stimolato da video. A riguardo scrive Tobin: "La sostituzione della ricerca sul campo, tradizionalmente lunga un anno, con un metodo di intervista stimolata da video, potrebbe portare alcuni antropologi a obiettare che il nostro non sia uno studio etnografico nel senso stretto del termine"<sup>524</sup>. Tuttavia, nel mio caso, il documentario, prodotto finale dell'applicazione della videoregistrazione, si basa sulle osservazioni protratte delle attività quotidiane, durante le quali è stato chiesto alle insegnanti di riflettere sulle attività osservate e di spiegarle.

In seguito mi sono resa conto che le riprese hanno privilegiato il gruppo dei bambini al singolo individuo. Ancora una volta mi rifaccio alle parole di Joseph Tobin, "quando la telecamera veniva affidata ai componenti americani del team (Tobin e Davidson) tendevamo, inconsciamente, a riprendere principalmente i bambini che si comportavano male, quelli aggressivi e quelli con una buona competenza linguistica. Nei casi in cui le riprese e la selezione delle scene venivano affidate ai rappresentanti cinesi del nostro gruppo di lavoro (David e Weilan Wu) la ripresa privilegiava il gruppo dei bambini rispetto al singolo individuo"<sup>525</sup>. Secondo lo stesso autore, ciò è "strettamente legato e dipendente dal contesto culturale di appartenenza"; oltre all'aspetto culturale, a mio avviso, tale preferenza ha anche a che fare con la regola educativa, cioè la modalità di organizzazione dell'attività scolastica: nella scuola dell'infanzia Yiyi, la maggioranza delle attività è organizzata o per tutta la classe o per i piccoli gruppi, quindi sarebbe stato difficile focalizzare l'attenzione su un singolo bambino. L'unica inquadratura che metteva a fuoco un singolo bambino era quella di uno scolaro che mangiava velocemente nel momento del pranzo. Poiché come scrive Tobin:

---

<sup>523</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 8.

<sup>524</sup> *Ibid.*

<sup>525</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p.11.

“I video hanno la funzione di domande di un'intervista, ma allo stesso tempo sono storie ricche di tensione drammatica, che vedono protagonista molteplici personali: affinché siano efficaci strumenti di intervista etnografica, devono suscitare negli spettatori reazioni non solo sul piano cognitivo, ma anche emotivo”<sup>526</sup>.

Un elemento che emerge molto chiaramente è che i filmati sono soggettivi e idiosincratici, ma non per questo privi di oggettività e ripetitività, anzi, come già detto prima, uno degli interessi principali che ha guidato la telecamera è stato il desiderio di poter cogliere una serie di scansioni che si ripetono regolarmente con l'obiettivo di “costruire l'ossatura di una giornata, in quanto unità temporale circoscrivibile mediante un inizio e una fine”<sup>527</sup>. Come scrive Anna Bondioli: “Noi ipotizziamo che la giornata scolastica costituisca un'unità temporale naturale in analogia con i ritmi quotidiani scanditi circadianamente (ritmi veglia/sonno) e che, come la giornata, possieda una struttura e una scansione ritmica”<sup>528</sup>. Per raggiungere tale obiettivo, ho dunque selezionato le immagini che rappresentano attività tipiche e ripetitive di una giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia Yiyi.

Inoltre, nel corso delle riprese, ho scelto di filmare alcuni episodi – uno dei quali era il momento del pranzo – che potrebbero, da un lato, suscitare l'introspezione da parte degli educatori e dei pedagogisti cinesi, perché si trattava di un fenomeno riscontrato anche nelle altre scuole dell'infanzia pubbliche di Shanghai dove ho effettuato le osservazioni; dall'altro lato, sollecitare la discussione tra gli interlocutori e gli spettatori dei filmati dei due paesi.

### *L'intervista etnografica: i passi seguiti e le diverse voci*

Data la caratteristica multivocale del metodo che comunque richiede a una pluralità di voci di esprimersi riguardo a uno stesso insieme video, è stato necessario coinvolgere diverse scuole dell'infanzia sia italiane sia cinesi. Nella maggior parte delle fasi della ricerca, si è scelto di organizzare interviste di gruppo, cioè i focus gruppo, anziché quelle individuali. Poiché come sostiene Tobin: “siamo convinti che i significati emergano dal coinvolgimento dialogico dei parlanti; infatti non consideriamo l'intervista come tecnica per svelare posizioni preesistenti dei partecipanti alla ricerca, bensì come opportunità per la co-costruzione del significato sia nell'interazione fra i partecipanti sia fra i partecipanti e noi ricercatori”<sup>529</sup>.

La metodologia ha previsto le seguenti fasi per poter sentire le diverse voci che comunicano i loro punti di vista e le loro riflessioni:

1) si filmano diversi episodi degli stessi momenti per costruire una giornata educativa definita “tipo” nella scuola dell'infanzia Yiyi;

<sup>526</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 15.

<sup>527</sup> Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi*, cit., p. 4.

<sup>528</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>529</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 9.

- 2) si scelgono le immagini più rappresentative e si esegue un montaggio del video per farlo diventare un documentario della durata di circa un'ora, nel quale si narra la giornata educativa tipo;
- 3) si invia il documentario all'insegnante Shen della sezione in cui è stato realizzato per capire se il contenuto può essere considerato o meno autentico;
- 4) si proietta il documentario agli educatori e alle direttrici dei due servizi prescolari della provincia di Sichuan della Cina;
- 5) si proietta il documentario agli educatori e ai pedagogisti delle due scuole dell'infanzia della regione Emilia Romagna, una a Bologna, l'altra a Reggio Emilia;
- 6) si proietta il documentario agli esperti del Dipartimento delle Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e dell'Università Normale della Cina Orientale di Shanghai. Per quanto riguarda le tipologie dell'intervista, ne sono state utilizzate tre, cioè quella personale con gli intervistati italiani, quella telefonica e quella tramite QQ (tipo Skype) con gli intervistati cinesi, dato l'elevato costo del viaggio in Cina.

La proposta di presentare il documentario agli insegnanti, ai pedagogisti e agli esperti nell'ambito educativo prescolare italiano e cinese è stata accolta con piacere dalla direttrice della scuola dell'infanzia Yiyi e dall'insegnante Shen della sezione “grandi”, che nello stesso tempo però ha manifestato qualche preoccupazione.

Ritengo questo elemento particolarmente significativo e ho voluto indagarlo in maniera più approfondita. Ho dunque chiesto all'insegnante di spiegarmi il motivo di tale preoccupazione. Infatti, quando ho posto la domanda sui motivi per cui si fosse preoccupata durante l'intervista individuale, l'insegnante Shen ha risposto:

*“sì, mi ero un po' preoccupata, perché se c'è qualcuno in classe quando faccio l'attività collettiva, di solito mi sento un po' nervosa; però quando hai detto che vuoi far vedere il video agli insegnanti stranieri, non mi sono più preoccupata, poiché il loro punto di vista sarà diverso da quello degli insegnanti del nostro Paese, dato che le nostre teorie pedagogiche sono dissimili. Se lo fai vedere alla nostra direttrice, dirà che qua non va bene, là non va bene indicando i punti negativi. Lavorando nella stessa scuola dell'infanzia, anche gli altri insegnanti fanno come lei; mentre ho visto alcuni insegnanti e direttori delle altre scuole dell'infanzia fare il contrario: ti stimolano di più dicendo qua hai fatto bene, là hai fatto bene e basta cambiare un po' alcune cose per diventare migliore. La stessa cosa detta in diverse parole, potrebbe, in realtà, provocare effetti psicologici diversi in noi insegnanti. Perciò non ho tanta voglia che tu lo faccia vedere ai miei colleghi e alla direttrice, perché sono sicura che mi diranno che qua non va bene, là non va bene”<sup>530</sup>.*

Rispettando la volontà dell'insegnante Shen ho scelto di non proiettare il documentario davanti ai colleghi e alla direttrice della scuola dell'infanzia Yiyi.

La prima persona a esprimersi sul documentario è stata l'insegnante Shen, poi intervistata per tre

---

<sup>530</sup> Shen, Qin Yuan, intervista telefonica, 6 dicembre 2015.

volte. La prima intervista è stata realizzata al termine dell'osservazione, nel giorno in cui ho salutato tutti i bambini e tutte le bambine della sezione “grandi”. La seconda ha avuto luogo tramite QQ all'incirca 10 mesi dopo le riprese, quando ho ritenuto compiuto il documentario e pronto da vedere. L'obiettivo principale consisteva nel capire se le immagini del documentario fossero autentiche rispetto alla realtà della giornata educativa tipo della sezione “grandi” e se le attività svolte nella scuola Yiyi fossero abbastanza rappresentative e tipiche, anche delle altre scuole dell'infanzia pubbliche di Shanghai che più o meno rispecchiano le stesse caratteristiche, dato che quasi tutte le scuole sia pubbliche sia private seguono le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai*. Infine, l'ho contattata dopo avere finito di intervistare gli esperti, i pedagogisti, le insegnanti e le direttrici delle altre scuole dell'infanzia, per darle innanzitutto un feedback sul documentario, poi per avere chiarimenti su qualche punto e per chiederle di fornire una spiegazione più articolata su alcune delle interpretazioni e delle osservazioni da parte degli altri intervistati.

Grazie alla conoscenza personale, il secondo livello di voci presente nello studio è quello del direttore e delle insegnanti dei due servizi prescolari della provincia di Sichuan, zona interna della Cina. A loro ho chiesto di esprimere le proprie idee riguardo la struttura prescolastica ripresa nel video. Prima di fare l'intervista, avevo mandato, sempre tramite QQ, il video alle due direttrici della scuola dell'infanzia che hanno poi organizzato la proiezione per alcune insegnanti delle loro scuole. Dopo la proiezione ho intervistato il gruppo composto dalla direttrice e da alcune insegnanti di ciascuna scuola dando avvio alla discussione con la domanda:

- Che differenze e somiglianze trovate tra la vostra scuola dell'infanzia e quella ripresa nel video?

e passando poi alle seguenti domande generali:

- Che cosa vi ha colpito?
- Che cosa vi è piaciuto e che cosa non vi è piaciuto?
- Subite pressioni per cambiare il vostro metodo d'insegnamento e apprendimento?

Poi in base alle risposte fornite, ho posto ulteriori domande di approfondimento. Ad esempio quando alcune insegnanti dicevano che c'era un'eccessiva rigidità nell'organizzazione della giornata, ho chiesto loro di specificare e spiegarsi meglio. Inoltre, sono state poste domande più specifiche, riguardo a particolari scene del documentario su cui i partecipanti alla discussione di gruppo non si erano ancora pronunciati:

Che cosa pensate del momento del pranzo, soprattutto del bambino che mangia velocemente?

Quali teorie pedagogiche seguite quando fate la programmazione?

Che tipo di formazione avete ricevuto prima di diventare insegnanti?

Nello svolgere attività quotidiane, prendete spunto da principi pedagogici elaborati in altri paesi?

Il terzo livello di voci è rappresentato dagli esperti dell'ambito educativo prescolare. In questo caso,

sono riuscita a fare un'intervista telefonica a Aihua Hua, professoressa del Dipartimento delle Scienze dell'Educazione presso l'Università Normale della Cina Orientale di Shanghai. La prima domanda che ho posto consisteva nel capire se l'organizzazione della giornata educativa tipo della sezione ripresa in video fosse dal suo punto di vista abbastanza rappresentativa anche delle altre scuole dell'infanzia di Shanghai. Le sue osservazioni mi hanno aiutato ad ampliare la visione di ciò che ho osservato e ho sentito sulla scuola dell'infanzia di Shanghai. Inoltre la professoressa mi ha anche parlato dei progetti pedagogici in corso, diretti dall'Ufficio educativo di Shanghai, per risolvere alcuni problemi verificatisi nella scuola dell'infanzia ripresa, ad esempio, il progetto sulla *forza di leadership del curriculum*, la formazione della capacità di osservazione e di interpretazione da parte dell'insegnante, ecc.

Il quarto livello di voci presente nello studio è quello degli outsider, così definiti da Tobin, cioè gli educatori dell'altra nazione che commentano il documentario della struttura prescolare situata in un paese diverso dal proprio<sup>531</sup>. Citando Robert LeVine, il gruppo di ricerca di Tobin riconosce i partecipanti coinvolti nella riflessione sul video come antropologi<sup>532</sup>. Inoltre, lo stesso autore sostiene che: “ogni impressione etnografica, sia nei casi in cui ci venga restituita dalla voce di un dilettante, sia nei casi in cui provenga dalla voce di un antropologo professionista, è il risultato dell'intreccio tra la descrizione di una cultura e la cultura stessa nell'atto di descriversi”<sup>533</sup>. Per questo motivo, riprendendo ancora le sue parole: “i commenti e le affermazioni degli insegnanti, [dei pedagogisti e degli esperti italiani] sulle istituzioni prescolari cinesi ci possono insegnare qualcosa sui valori e le credenze di entrambe le culture”<sup>534</sup>. Grazie al lavoro di ricerca svolto a Bologna e a Reggio Emilia, ho potuto mostrare il documentario organizzando la proiezione per le insegnanti e i pedagogisti di una scuola dell'infanzia bolognese e un'altra di Reggio Emilia, nelle quali avevo effettuato un periodo di osservazione con il metodo di carta-matita. Le domande principali che ho posto loro dopo la visione sono state:

- Che differenza c'è tra la vostra scuola e quella ripresa nel documentario?
- Che cosa vi ha colpito nei filmati?

Quanto scrive Tobin sulle reazioni degli intervistati può anche essere applicato al mio documentario: “nell'esprimere le proprie osservazioni positive o critiche [...], gli intervistati svelano aspetti delle proprie metodologie dell'insegnamento e credenze culturali di fondo”<sup>535</sup>. Ad esempio, tra le osservazioni espresse dalle insegnanti italiane riguardo al ruolo dell'insegnante, le docenti della scuola reggiana trovano sorprendente il ruolo dell'insegnante; come dice una pedagoga poi sostenuta anche dalle altre insegnanti: “[nel documentario] l'adulto è abbastanza

<sup>531</sup> Cfr. Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 22.

<sup>532</sup> Cfr. Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 14.

<sup>533</sup> *Ibid.*

<sup>534</sup> *Ibid.*

<sup>535</sup> Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 22.

*centrale rispetto all'approccio socio-costruttivista, dove l'adulto c'è, è fondamentale, ma è un regista di relazioni di dinamiche tra e con i bambini*"<sup>536</sup>; mentre le insegnanti della scuola bolognese giudicano il modo d'insegnare non molto diverso dal proprio poiché valorizzano la cultura di collettività che è presente nel documentario. L'eterogeneità delle risposte riguardo allo stesso fenomeno ci consente di scoprire alcuni aspetti della metodologia d'insegnamento e di apprendimento nella scuola dell'infanzia italiana, nonché alcuni valori insiti nella metodologia utilizzata.

Infine il quinto livello di voci è rappresentato dagli esperti, dai professori del Dipartimento delle Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, tra cui c'è chi si occupa della psicomotricità, dato che l'attività di motricità svolta ogni mattina nella scuola dell'infanzia ripresa è stato molto interessante e apprezzato da parte delle insegnanti e dei pedagogisti intervistati in Italia.

#### *Apprendere su se stessi e sugli altri: il percorso di confronto e di auto-riflessione*

Se è vero che per le direttrici e le insegnanti, la discussione di gruppo è stata un percorso di confronto tra i propri modi d'insegnamento e quelli presenti nel video, tramite cui conoscono meglio il loro modo di insegnare a scuola e le teorie pedagogiche sia esplicite sia implicite a esso correlate e legate strettamente alle proprie culture, allora tale confronto può anche essere considerato come un percorso di auto-riflessione e una occasione per riesaminare aspetti che sembrano banali ma che in realtà esercitano non meno influenza nel formare il futuro cittadino cinese e italiano. Poiché, come scrive Chiara Bolvi: "Il video consente di rivisitare i fenomeni reali e le proprie esperienze; permette di sollecitare riflessioni metacognitive anche sul processo stesso della visione delle immagini"<sup>537</sup>. In altre parole, come scrive Tobin: "La ricerca interculturale, oltre a rendere familiare ciò che è esotico, può anche contribuire a rendere esotico ciò che ci sembra familiare"<sup>538</sup>.

A riguardo, mi sembra molto interessante addurre un buon esempio citando le risposte dell'insegnante Shen quando le ho chiesto di parlare di ciò che pensava dopo avere guardato il documentario. Infatti l'insegnante Shen ammette di essersi accorta del fatto che nelle attività sportive e nelle routine, il suo modo di relazionarsi con i bambini è diverso da quello dell'attività didattica collettiva. Inoltre, vede il suo comportamento raffrontabile a quello di insegnanti della scuola primaria che mantengono una certa distanza con i bambini e le bambine, ma il suo modo di concepire la scuola dell'infanzia prevede una maggiore vicinanza fisica ai bambini e alle bambine. Difatti dice:

*"Quando rivedo quello che ho fatto, di cui non ero consapevole probabilmente durante il processo, mi sembra*

---

<sup>536</sup> Elena, Qin Yuan, intervista frontale, 19 gennaio 2016.

<sup>537</sup> Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S. J. (a cura di), *Video ricerca nei contesti di apprendimento*, cit., p. XIII.

<sup>538</sup> Cfr. Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 17.

*di non essere così intima e vicina ai bambini e alle bambine. Mi sembra di essermi comportata come una figura superiore nei loro confronti durante le attività di motricità e di routine. E ora se mi chiedi di riflettere su quello che ho fatto, mi sembra di aver dovuto agire in modo paritario con i bambini e le bambine, non come un'insegnante della scuola elementare o superiore, che, anziché fare insieme con i bambini, utilizza solo il linguaggio per guidarli, come una guardia non qualificata che controlla tutto. In questi giorni nella nostra scuola abbiamo organizzato la visione del video di una scuola di Nuova Zelanda per imparare a osservare i comportamenti dei bambini e delle bambine. Ho visto che l'insegnante si comportava più come un'accompagnatrice dei bambini e delle bambine e si focalizzava più sugli aspetti positivi dei bambini e delle bambine da lodare e incoraggiare, che sulle loro carenze da colmare. Mentre io vedevo solo quelli da migliorare e da correggere. Ad esempio, dicevo loro: 'perché non hai messo a posto il tuo bicchiere dopo aver finito la merenda, devi far questo, quell'altro!' ecc. Se facevo il contrario prendendo l'esempio di chi ha fatto bene come un atteggiamento positivo da lodare, potevo dire: 'guardate lei, ha fatto bene: non solo ha finito di mangiare i suoi biscotti, ma ha anche messo a posto il suo bicchiere. Anche gli altri devono comportarsi come lei'. La conferma comporta un effetto più positivo rispetto alla disconferma nei confronti dei bambini e delle bambine. Nell'attività d'apprendimento collettiva, ne sono consapevole e valorizzo maggiormente gli aspetti positivi in modo che diventino fiduciosi di se stessi, mentre nelle attività di routine, facevo diversamente”<sup>539</sup>.*

Quindi, rivedere quello che si è fatto tramite il video potrebbe essere utile, a un certo punto, per sollecitare il cambiamento e il miglioramento e per essere consapevoli dei propri punti di debolezza e di forza.

In alcuni casi, le stesse immagini possono suscitare reazioni molto diverse, anzi contrarie date le differenze culturali. Ad esempio, l'attività della motricità svolta ogni mattina nella scuola dell'infanzia Yiyi per gli spettatori italiani si presenta come una cosa esotica che ha sollecitato molto interesse e numerosi apprezzamenti; mentre gli educatori cinesi della provincia di Sichuan, data la loro familiarità con alcuni aspetti, hanno posto la loro attenzione sui materiali che per loro sono artificiali poiché la loro scuola dà importanza alla naturalità. Il pianto disperato di un bambino di tre anni ha suscitato molta preoccupazione e attenzione negli educatori italiani, molto meno negli spettatori cinesi.

Oltre a suscitare la riflessione degli intervistati, è stata anche un'occasione, per chi ha fatto le interviste, di farsi spiegare in modo più chiaro e di riflettere metacognitivamente sulle esperienze del passato, soprattutto quando le insegnanti hanno fatto delle domande sul modo adottato per fare il video. Infatti, un'insegnante della scuola dell'infanzia di Sichuan mi ha chiesto se durante il lavoro di montaggio avevo tagliato, dato che nel documentario si vedevano poche attività libere svolte dai bambini e dalle bambine. Inoltre, hanno anche chiesto per quale motivo nel video non si vedevano bambini capricciosi. A tali domande, ho dovuto spiegare le ragioni per cui era stato girato il video e la scelta delle immagini, ricostruendo il percorso di lavoro delle riprese.

*La tipicità della giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia Yiyi*

<sup>539</sup> Shen, Qin Yuan, intervista telefonica, 5 dicembre 2015.



Essendo consapevole del fatto che una sola istituzione non sia in grado di rappresentare la grande varietà di pratiche educative nelle strutture prescolastiche di una città, nel mio caso Shanghai, dove ci sono anche scuole private, pubbliche a indirizzo montessoriano e altre pubbliche ma appartenenti a fondazioni cinesi, sono andata a fare osservazione in altre due scuole dell'infanzia di Shanghai, una a modello pubblico e a indirizzo montessoriano e l'altra privata di primo grado di qualità utilizzando lo strumento "carta e matita" e la macchina fotografica. Le osservazioni di tali scuole mi hanno aiutata e guidata a scegliere le immagini tipiche per poter evidenziare il più possibile il modello educativo delle scuole dell'infanzia di Shanghai: ad esempio, il controllo sanitario di mattina da parte dell'insegnante di salute, l'attività di motricità, il momento in cui si fa insieme ginnastica, la "lezione" collettiva mattutina, le attività d'apprendimento organizzate per piccoli gruppi, il gioco simbolico, il debriefing dopo il gioco, ecc.

Oltre a tutto ciò, ho anche posto alla professoressa Aihua Hua la domanda sulla tipicità per capire se la giornata educativa tipo della scuola ripresa fosse abbastanza rappresentativa anche delle altre scuole shanghainesi. Difatti, la stessa professoressa ha risposto:

*"Mi sembra che sia rappresentativa, poiché l'organizzazione della giornata educativa della scuola dell'infanzia è così. La scuola che hai ripreso non è però così conosciuta a Shanghai: ci sono delle scuole dell'infanzia che stanno cambiando e sono più aperte rispetto a quella presente nel video e dove si vedono alcune cose diverse da quelle presenti nel video. Ciononostante, la scuola dell'infanzia Yiyi rappresenta una realtà comune. È una realtà di organizzazione che consiste nel passare da un'attività a un'altra. Ci sono delle attività che si svolgono ogni giorno: l'attività collettiva, l'attività simbolica dove i bambini giocano liberamente e l'attività svolta per piccoli gruppi negli angoli degli interessi tematici prestabiliti dell'insegnante sulla base dell'obiettivo educativo da raggiungere"<sup>540</sup>.*

Successivamente, ha però aggiunto che dal suo punto di vista non c'era la necessità di andare a visitare altre scuole dell'infanzia e a osservare per capire le differenze; infatti, secondo lei anche se si andasse in dieci strutture diverse, si troverebbe la stessa situazione, poiché il potere amministrativo attribuito al ricercatore pedagogico (simile al coordinatore pedagogico delle scuole italiane comunali) è talmente forte che quasi tutte seguono gli stessi ordini ricevuti dal ricercatore pedagogico del quartiere che è sottoposto a quello municipale.

Oltre a ottenere l'approvazione dalla professoressa dell'Università Normale della Cina Orientale di Shanghai riguardo alla tipicità, anche le insegnanti e le direttrici di una delle scuole dell'infanzia di Sichuan hanno dato in modo implicito la conferma della rappresentatività di alcuni aspetti tipici della scuola dell'infanzia Yiyi quando commentavano le immagini del video. Ad esempio, la vice-direttrice He dice: *"nella scuola dell'infanzia di Shanghai, mi sembra che tutto sia più organizzato e più prestabilito, secondo quello che è ripreso nel video."* Inoltre, la direttrice della stessa scuola dice

---

<sup>540</sup> Aihua Hua, Qin Yuan, intervista telefonica, 11 gennaio 2016.

che è molto rappresentativa la giornata educativa tipo presentata nel video, poiché ha visto cose simili nella sua esperienza di visita ad alcune scuole dell'infanzia di Shanghai.

Ciononostante, sono consapevole della parzialità del mio campione.

### *Evitare il rischio di decontestualizzare e atemporare*

La parte introduttiva sulla storia delle riforme curriculari della scuola dell'infanzia della Cina, del municipio di Shanghai e sull'evoluzione dei modelli educativi in Italia, soprattutto a Bologna e a Reggio Emilia, potrebbe contribuire, da un lato, a dare una visione storica e culturale dello sviluppo della scuola dell'infanzia a Shanghai, a Bologna e a Reggio Emilia; dall'altro, a evitare il rischio di decontestualizzare e atemporare le narrazioni fatte dalle voci sia cinesi sia italiane. In proposito scrive Tobin:

“L'etnografia, come metodo di ricerca e modalità di rappresentazione della realtà, può essere facilmente accusata di staticità, a-storicismo, tipicità e conservatorismo nella sua tendenza alla materializzazione dello status quo. Il metodo etnografico, infatti, se da un lato tende a ricercare ordine, scopo e simmetria nelle varie istituzioni, dall'altro tende a tralasciare il conflitto e le disfunzioni; l'etnografia sottolinea rituali, credenze e caratteri particolari di un popolo, mentre presta meno attenzione alle questioni di classe, politica e potere”<sup>541</sup>

Oltre all'introduzione di ogni capitolo che parla in modo generale della storia delle riforme curriculari di tutti e due i paesi, sono stati anche inseriti alcuni riferimenti specifici che riguardano le dimensioni del contesto culturale e sociale cui si collegano sia le scuole dell'infanzia che commentano il video sia quella ripresa. Per lo più, conosco abbastanza bene le due scuole italiane dopo aver effettuato le osservazioni per un periodo col metodo di carta-matita. Ad esempio, le insegnanti della scuola Don Milani raccontano che la scuola è nata negli anni '70 con la sua particolarità voluta in quel modo dai cittadini del quartiere. Era una scuola aperta senza neanche la recinzione e veniva considerata come una scuola di sinistra. L'architettura rifletteva proprio il concetto politico e sociale dell'apertura verso l'esterno. Quindi non mi stupisce il fatto che quando commentano il video, apprezzino l'aspetto culturale la collettività, implicito nell'organizzazione delle attività didattiche che era presente anche nella loro scuola negli anni '70 e '80.

### *Alcuni aspetti da chiarire: il genere del video e il piacere di fare un video*

Come già detto sopra, il video è stato intitolato *La giornata educativa tipo della scuola dell'infanzia Yiyi*. L'obiettivo principale delle riprese consiste nel presentare, in termini più lineari e oggettivi possibili, la fisionomia di una giornata tipica della scuola che inizia con l'entrata alla scuola delle 7

---

<sup>541</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 15.

e mezzo di mattina e termina con l'uscita alle 4 di pomeriggio. In tale prospettiva, il genere del video può essere considerato il documentario, se è vero che il video finalizzato alla ricerca educativa costituisce un genere<sup>542</sup>, come hanno proposto Tobin e Hsueh.

Come affermano gli stessi autori: “Il video può essere straordinariamente piacevole, sia da fare che da guardare”<sup>543</sup>. Sono stata la prima persona a provare tale piacere, soprattutto quando è finito il lavoro di montaggio ed è nato il prodotto finale con i sottotitoli in italiano. La gioia provata era quasi paragonabile a quella di una neomamma che ha partorito per la prima volta un neonato, dopo circa dieci mesi di gravidanza, durante i quali, pur provando malesseri e indisposizioni, la mamma cerca di curare il più possibile il feto. Inoltre, essendo apprendista sul piano tecnico, l'esperienza del filmare, dell'effettuare il lavoro di montaggio sia come assistente sia di persona e di aggiungere i sottotitoli è stata sia piacevole sia preoccupante: preoccupante per non poter prevedere il risultato e raggiungere l'obiettivo prestabilito, piacevole per aver superato diverse difficoltà acquistando abilità tecniche. La gioia è comunque sempre maggiore nello scoprire e riuscire a fare per la prima volta una cosa nuova.

Oltre a provare piacere nel fare il video, è stata per me una soddisfazione ascoltare gli apprezzamenti riguardo la scelta delle immagini sia sul piano estetico sia didattico, infatti alcuni docenti universitari utilizzeranno tale documentario (tutto il documentario oppure alcune scene interessanti del video) come strumento didattico nella formazione di studenti universitari, e/o degli insegnanti della scuola dell'infanzia e dei docenti di ogni ordine e grado che si occupano della *Philosophy for Children*.

---

<sup>542</sup> Cfr. Joseph J. Tobin, Yeh Hsueh, *Poetica e piaceri della video-etnografia dell'educazione*, in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S. J. (a cura di), *Video ricerca nei contesti di apprendimento*, cit., p. 128.

<sup>543</sup> *Ivi*, p. 134.

## **2. Le analisi delle interviste**

### **2.1 Una giornata educativa a Yiyi**

I protagonisti principali delle riprese sono i bambini e le bambine di 5 anni e le loro due insegnanti. In genere sono in 35, ma nel giorno delle riprese ne erano presenti solo una trentina.

Alle 7 e mezzo di una mattina dell'autunno, i genitori o i nonni arrivano con i figli o i nipoti al cancello d'ingresso della scuola, dove li accoglie la nonna di un alunno della scuola dell'infanzia che fa la volontaria per distribuire ai bambini gli asciugamani con le pinze (per ragioni igieniche). I bambini si lavano le mani o da soli oppure accompagnati dagli adulti. Due nonne si fermano a fare due chiacchiere in dialetto shanghaiense mentre una nonna sta aiutando suo nipote a lavarsi le mani. Alcuni genitori o nonni portano anche le lenzuola pulite alla scuola per cambiare quelle sporche.

Dopo la pulizia delle mani, entrano nel salone della scuola, dove li aspetta un *Baojian Laoshi* (*Bao* vuol dire proteggere o curare, *jian* vuol dire salute e *Laoshi* vuol dire insegnante) che effettua un controllo sanitario veloce, di solito chiedendo ai bambini: “Avete dormito bene stanotte? Come stai, ti senti bene?”.

I bambini e le bambine di 5 anni, controllati dalla *Baojian Laoshi*, salgono da soli al secondo piano ed entrano nella loro sezione illuminata al mattino dalla luce del sole. Shen *Laoshi* sta preparando in classe i materiali per l'attività collettiva della mattina. Di solito i bambini e le bambine chiamano Shen *Laoshi*. Due bambine sono interessate al lavoro di preparazione dell'insegnante Shen; altri bambini e altre bambine giocano liberamente in piccoli gruppi attorno ai tavolini: c'è chi gioca a scacchi, c'è chi gioca con la terra fatta di gomma e c'è chi gioca con i blocchi di plastica.

Verso le otto e mezzo, la maggior parte dei bambini e delle bambine di 5 anni sono arrivati alla sezione “grandi”. L'insegnante Shen chiede loro di stare in fila e di scendere insieme con la collaboratrice e l'altra insegnante nel campo sportivo all'aperto per preparare i materiali dello sport. Ci sono vari tipi di materiali finalizzati alle attività sportive per esercitare le diverse capacità del corpo, per esempio mantenere l'equilibrio, arrampicarsi, correre, saltare, ecc. Prima di iniziare le attività sportive, i bambini e le bambine sono concentrati e impegnati a preparare i materiali aiutandosi reciprocamente. Due bambini si siedono a guardare perché non stanno molto bene fisicamente. Mentre la classe è impegnata a preparare i materiali, dall'altro lato del campo arrivano i bambini e le bambine di 5 anni dell'altra sezione, insieme con le loro insegnanti e la collaboratrice.

Prima di svolgere le attività sportive, Shen *Laoshi* mostra ai bambini e alle bambine lo stretching facendolo insieme a loro, mentre l'altra insegnante, insieme alla tirocinante e alla collaboratrice, si

limita a guardarli. Dopo lo stretching, Shen *Laoshi* invita i bambini e le bambine a correre insieme attorno al campo sportivo per fare gli esercizi di riscaldamento. Essa raccomanda anche di chiudere la bocca per non inspirare tanta aria fredda dato che tira vento forte. I bambini e le bambine provano un grande piacere quando corrono. Shen *Laoshi* decide di portarli a correre attorno al palazzo di sezione. Nello stesso tempo, l'insegnante dell'altra sezione "grandi" inizia a correre insieme con i suoi allievi nello campo sportivo.

Fuori dal cancello del campo sportivo, alcune mamme e nonne degli allievi della scuola dell'infanzia si fermano a guardare quello che fanno i loro figli e i loro nipoti.

Dopo la corsa, Shen *Laoshi* spiega ai bambini e alle bambine che non si può fare l'attività di corsa, perché la pista è bagnata dalla pioggia del giorno precedente, invitando i bambini e le bambine a provare tutti gli altri tipi di attività sportiva. Oltre all'insegnante e alla collaboratrice, ogni tanto viene anche la *Baojian Laoshi*, vestita da infermiera, a dare una mano per sorvegliare i bambini e le bambine. Questi ultimi scelgono liberamente le attività da fare: ad esempio c'è chi gioca a pallacanestro, c'è chi si esercita nel volteggio a cavallo, c'è chi cammina sul ponte costituito da un blocco di legno per mettere alla prova il suo senso di equilibrio, ecc. L'esercizio dell'equilibrio è un'attività talmente attraente che molti bambini e bambine fanno la fila per poterla provare, anche se non è così facile per tutti, poiché bisogna concentrarsi ed essere coraggiosi per vincere la paura. Una bambina di 5 anni cammina sul ponte di salita e discesa, con un cappellino in testa, sfidando la sua capacità di stare in equilibrio, mentre un'altra bambina fa fatica a camminarci sopra e ha bisogno dell'aiuto della mano. Wu *Laoshi*, un'altra insegnante della sezione grandi, prova con due bambine e un bambino l'esercizio di coordinamento del corpo, ma quando vogliono provare a camminare sulla salita sfidandosi, sono fermati dalla Shen *Laoshi*.

In un altro angolo del campo sportivo, un'insegnante della sezione adiacente sta con un gruppetto di bambini che imitano i soldati, vestiti in tuta mimetica, addestrandosi in una struttura composta di tubi in cui i bambini e le bambine possono infilarsi.

Sono tutti impegnati in giochi sportivi: c'è chi gioca a pallacanestro, c'è chi si arrampica sulla scala, c'è chi è seduto perché ha male ai piedi, c'è chi si asciuga perché ha sudato. I bambini e le bambine sono liberi nello scegliere le attività da svolgere e l'adulto li osserva e dà loro una mano quando è necessario.

Mentre i bambini di 5 anni si dedicano alle attività sportive, si sente il pianto di un bambino di 3 anni nella sezione che si affaccia sul campo sportivo e, apparentemente, sembra che non ci sia nessuno che lo badi.

Verso le nove, iniziano a fare la ginnastica collettiva con la canzone intitolata: "Come è bello il mondo"<sup>544</sup>, Shen *Laoshi* e Wu *Laoshi* mostrano come si fa davanti ai bambini e alle bambine

<sup>544</sup> Una parte dei contenuti della canzone: "Il grande gallo canta: com'è bello il mondo fuori! Bambini e bambine venite e state in fila per fare ginnastica; mantenete la giusta distanza, tutti debbono essere pronti. Come sono coraggiosi i

disposti in quattro file. Prima di iniziare, Wu *Laoshi* si è accorta che un bambino ha sudato molto e lo chiama a farsi asciugare dalla collaboratrice per evitare di prendere il freddo. La ginnastica dura circa 2 minuti.

Dopo la ginnastica, salgono insieme al secondo piano, dove c'è la loro sezione, nella quale li aspetta la collaboratrice con la merenda della mattina. Nel corridoio della sezione grandi, Shen *Laoshi* suddivide i bambini e le bambine in due gruppi per farli andare in bagno a turno. Wu *Laoshi* sta all'entrata del bagno per controllare se i bambini e le bambine hanno inserito dentro i loro pantaloni i sopra vestiti, in modo da non prendere freddo alla pancia. La maggior parte dei bambini e delle bambine hanno eseguito correttamente le disposizioni. Solo uno viene fermato da Wu *Laoshi*, che gli chiede di tornare indietro a mettersi a posto.

Dopo la pulizia personale, i bambini e le bambine trovano già pronti sui tavolini i biscotti e il latte e li mangiano in silenzio, seduti per quattro. Chi finisce di mangiare, porta nel carrello il bicchiere e la ciotola, fatti appositamente in alluminio per evitare di rompersi. Shen *Laoshi* interviene per chiedere ai bambini di dividersi il latte e i biscotti del compagno di banco assente. Chi finisce la merenda, può giocare liberamente ma seduto sulla sua sedia. Chi finisce per ultimo, pulisce il tavolino con l'asciugamano. Alla fine Wu *Laoshi* controlla se il latte e i biscotti sono stati mangiati tutti dai bambini e dalle bambine: nel caso ne fossero rimasti, li distribuisce a chi sta ancora mangiando.

Finita la merenda, il bambino aiutante dell'insegnante e della collaboratrice prende la cartellina a lui destinata attaccata dietro la porta della sezione. Gli aiutanti fanno diverse cose: ad esempio aiutare la collaboratrice a distribuire le ciotole e le bacchette prima del pranzo, dare una mano agli insegnanti per spostare i materiali e i tavolini, ecc.

Terminata la merenda, i bambini aiutanti spostano automaticamente i tavolini sul balcone della sezione per preparare lo spazio per la didattica collettiva. Altri bambini giocano liberamente seduti e si aggregano in piccoli gruppi. Shen *Laoshi* sistema il computer per preparare la "lezione" collettiva, cui corrisponde a una nuova canzone.

Appena sentita la musica familiare, i bambini e le bambine smettono di giocare e con l'aiuto dell'insegnante, mettono a posto le loro sedie in fila per sedersi uno accanto l'altro. Ognuno ha il proprio posto. Sentendo la musica, iniziano a cantare in coro automaticamente<sup>545</sup>. Prima di iniziare a fare "lezione", Shen *Laoshi* lancia l'argomento "cosa fare per non ammalarsi", dato che tra una settimana si prevede una uscita per visitare il Museo moderno e in questo periodo alcuni bambini sono raffreddati. I bambini e le bambine sono molto attivi e la maggioranza alza la mano per

---

piccoli gabbiani che volano alti e lontani; impariamo a non avere paura delle difficoltà e della fatica come i gabbiani. Il piccolo gatto miao miao, scuote la testa e si lecca il pelo. Abbiate una buona abitudine igienica e siate un buon bambino sano".

<sup>545</sup> Alcune frasi della canzone: "Quando la tua mano tiene la mia, sentiamo reciprocamente la forza della solidarietà e andiamo avanti mano per mano verso una direzione con determinazione e un certo ritmo".

proporre buone idee. Ad esempio, c'è chi dice “quando si fa sport all'aperto, cerca di chiudere la bocca per non fare entrare l'aria fredda”, “non mangiare troppi gelati”, “bere acqua tiepida e non le bevande gassate”, ecc. I bambini hanno proposto molte strategie che implicano divieti di fare certe cose. In questo caso, Shen *Laoshi* li invita a pensare invece cosa si possa fare per non ammalarsi.

Dopo la discussione, Shen *Laoshi* propone il tema della crescita che è predefinito dalla programmazione. La domanda principale è: “Secondo te sei diventato grande? Da che cosa te ne accorgi?” Un bambino dice che è diventato grande perché è diventato più alto, un'altra bambina dice che è cresciuta perché ha cambiato i denti da latte. Oltre ai cambiamenti fisiologici, alcuni bambini si accorgono di essere cresciuti poiché sono capaci e hanno voglia di aiutare l'altro: i genitori, i nonni, gli insegnanti e i bambini più piccoli di loro. Shen *Laoshi*, seguendo il flusso dei vari discorsi pone l'accento sul tema del sostegno dei genitori e dell'essere più autonomo. Dopo la conversazione, Shen *Laoshi* fa una sintesi su quanto detto dai bambini e dalle bambine. Di seguito, tramite il monitor e il computer, invita i bambini e le bambine a collocare le immagini che rappresentano il processo graduale della crescita. Alla fine, con altre immagini che rappresentano situazioni significative del fatto di essere diventati grandi, Shen *Laoshi* chiede ai bambini e alle bambine di descriverle in modo che ripassino quello di cui hanno appena parlato.

Con la fine della “lezione” collettiva che dura circa 30 minuti, si inizia ad allestire lo spazio differenziato modificando la medesima sezione, con i materiali preparati dall'insegnante per il gioco di ruolo. Prima dell'allestimento, i bambini e le bambine portano le sedie nel dormitorio e spostano i tavolini sulla parte a questo riservata della sezione. Dopo di che, gli stessi bambini tirano fuori i materiali che sono “nascosti” in sezione e iniziano a costruire gli angoli specifici: il parrucchiere, la banca, l'ospedale, il ristorante, la casetta, il palcoscenico. Sono tutti impegnati nel fare i loro ruoli: cameriere, cuoco, parrucchiere, medico, mamma, papà, presentatore. C'è però un bambino rifiutato da un gruppetto di compagni poiché ogni angolo ha un numero chiuso dei partecipanti. Shen *Laoshi* interviene per capire cosa è successo.

Di seguito al gioco di ruolo che dura circa 30 minuti, Shen *Laoshi* raduna di nuovo tutti per fare il debriefing, in modo di esplorare la logica che ha condotto a determinate azioni. Basandosi sulle osservazioni durante il gioco di ruolo, Shen *Laoshi* solleva il problema della poca interazione tra loro con la domanda “a che servono i volantini pubblicitari?” e come mai ci sono pochi clienti in alcuni luoghi, anche se vengono distribuiti così tanti volantini. Alcuni bambini propongono di distribuire i volantini per attrarre i clienti, però così non si guadagna nulla. Shen *Laoshi* lancia questo nuovo problema da risolvere.

Il pranzo inizia verso le 11, però si sono riservati circa 20 minuti ai giochi liberi. Approfittando del corridoio, i bambini e le bambine si raggruppano liberamente e giocano, mentre Shen *Laoshi* mostra ad alcuni bambini un nuovo gioco. A volte giocano sul terrazzo. Dentro la sezione, nello stesso

tempo, si prepara il pranzo: la collaboratrice distribuisce il minestrone e la cameriera (una bambina) apparecchia. Prima di pranzare, i bambini e le bambine fanno pulizia personale; chi la finisce prima, può cominciare a mangiare. Per incoraggiarli, la collaboratrice dice che i bambini e le bambine della sezione adiacente stanno “rubando” il riso. I bambini e le bambine non parlano molto tra di loro mentre mangiano. Per essere il primo a finire di mangiare, un bambino ingoia il pranzo in due bocconi. Chi l'ha finito può giocare liberamente nella sezione aspettando gli altri compagni. L'insegnante non mangia insieme a loro ma osserva soltanto.

Dopo il pranzo, è il momento di fare la passeggiata collettiva all'aperto, guidati dall'insegnante: il moto aiuta a digerire, poiché verso mezzogiorno si fa il riposino. Nella scuola è predisposto lo spazio del dormitorio che è separato dalla sezione. Sono letti fatti in legno. I bambini e le bambine si svestono e si rivestono da soli. Durante il sonno, c'è un adulto che li sorveglia. I bambini e le bambine si alzano e vanno in bagno verso le due e mezzo. Wu *Laoshi* pettina e lega i capelli alle bambine dopo la merenda.

Verso le tre, si svolge l'attività d'apprendimento in sezione, caratterizzata per l'individualizzazione, cioè i bambini e le bambine scelgono gli angoli specifici in cui lavorano in piccoli gruppi, di solito in due o in tre. Ci sono svariate attività preparate dall'insegnante, quali verificare il peso di diversi oggetti, la costruzione dei blocchi, disegnare i biglietti di visita, fare l'intervista ai compagni per capire cosa piace e non piace, giocare con gli scacchi, imparare a conoscere gli organi dell'essere umano, giocare con l'ombra della luce di una pila, misurare l'altezza, distinguere la mano destra e quella sinistra, tagliare il foglio, leggere libri.

Wu *Laoshi* riunisce tutti per fare il debriefing dopo circa mezz'ora di svolgimento di tale attività. L'insegnante invita un bambino a raccontare a tutti che cosa ha fatto quando intervistava i compagni, per evidenziare alcuni problemi verificatisi e coinvolgere tutti gli altri nella discussione su come risolverli. Inoltre, le due bambine mostrano a tutti i loro disegni, su cui gli altri esprimono i loro giudizi.

L'uscita da scuola è alle quattro. Qualche minuto prima, i genitori e i nonni aspettano già in corridoio i loro figli e nipoti. È un momento di accoglienza, in cui di solito le due insegnanti e la collaboratrice aspettano all'entrata della sezione chiamando i nomi dei bambini quando entrano i loro genitori. I bambini e le bambine prendono dai loro cassetti personali i disegni e/o i giocattoli da portare a casa. Alcuni genitori si fermano a fare due chiacchiere con la collaboratrice e con le insegnanti. C'è una bambina un po' preoccupata, poiché è rimasta l'ultima in sezione ad aspettare i suoi genitori; nello stesso momento una mamma veste il figlio.



## 2.2 La visita medica, l'accoglienza, la corporeità

Antonio Genovese: *Allora un'osservazione che mi viene, è l'arrivo: non c'è un'accoglienza, tutti i genitori che arrivano scappano, è tutta una corsa. Rispetto al nostro standard, non c'è un'accoglienza affettuosa. Tutti i genitori sono lì e se ne vanno. C'è l'infermiere: quella sanitaria, quindi, è l'unica accoglienza. Insomma anche il luogo mi sembra un corridoio, quindi i bambini vengono accolti solo dall'assistenza sanitaria e i genitori non sono [accolti].*<sup>546</sup>

Mariagrazia Contini: *Per esempio avevo notato che quando arrivavano a scuola non c'era molto il momento dell'accoglienza. Quello per esempio è un aspetto critico che non mi era piaciuto: c'è molta freddezza nel momento in cui arrivano. Mentre da noi, non so, tu hai fatto osservazioni... L'accoglienza è affettuosa.*<sup>547</sup>

Lina: *Al mattino noi siamo più accoglienti mentre vedo una situazione di accoglienza più nello spazio che dell'adulto: cioè entri, l'infermiera verifica ma i bambini entrano, è lo spazio che accoglie [...] mentre noi andiamo sempre verso l'adulto il genitore, il bambino, "benarrivati". Che non significa "giusto" o "sbagliato", ma vedo una prevalenza dello spazio che accoglie, piuttosto che gli adulti che accolgono.*<sup>548</sup>

Come osservato da Antonio Genovese, pedagogista ed esperto in pedagogia interculturale, i bambini e le bambine vengono accolti la mattina dal *Baojian Laoshi*, cioè l'insegnante di cura (visto come l'infermiere in Italia), che è presente in quasi tutte le scuole dell'infanzia di Shanghai e che è lì tutti i giorni. I suoi compiti principali, come già detto precedentemente, consistono nel prendersi cura della salute dei bambini e delle bambine della scuola dell'infanzia: ad esempio, il controllo del mattino, la dieta da seguire, i consigli ai genitori nel caso in cui si verificano problemi di salute durante il controllo fisico, la sorveglianza igienica sul lavoro delle collaboratrici e la preparazione del rapporto sulla situazione della salute, da consegnare ogni giorno al Centro per la prevenzione e controllo delle malattie nel caso in cui ci siano dei bambini ammalati, ecc. Quindi è una figura molto importante dal punto di vista sanitario nella scuola dell'infanzia.

Molta di quest'attenzione sulla cura, compreso il controllo della salute del mattino, secondo Joseph Tobin, "può essere associata direttamente o indirettamente alla politica cinese della famiglia con un figlio unico"<sup>549</sup>. Come dice la direttrice della scuola dell'infanzia, ripresa dal gruppo di ricerca di Tobin negli anni '80: "In un certo senso facciamo un patto con questi genitori: abbiate un solo figlio per il bene e la modernizzazione del paese e in cambio vi garantiamo che il vostro bambino sarà sano e ben curato"<sup>550</sup>. Non è possibile qui verificare se è ancora diffuso tale modo di pensare, cioè se lo scopo della presenza di un'insegnante infermiera in ogni scuola dell'infanzia sia legato alla compensazione dei sacrifici fatti dalle famiglie per il bene collettivo.

<sup>546</sup> Antonio Genovese, Qin Yuan, intervista diretta, il primo dicembre 2015.

<sup>547</sup> Mariagrazia Contini, Qin Yuan, intervista diretta, 26 dicembre 2015.

<sup>548</sup> Focus Gruppo Don Milani, Qin Yuan, intervista diretta, 26 gennaio 2016.

<sup>549</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 105.

<sup>550</sup> Ivi, p. 106.

Tuttavia, la famiglia, la scuola e lo Stato riservano sempre più attenzione alla salute, alla sicurezza e all'igiene. Come già detto, il lavoro che fa l'insegnante di cura della scuola dell'infanzia non consiste solo nel controllare velocemente la salute dei bambini e delle bambine la mattina ma anche nel sorvegliare il lavoro della collaboratrice che presta direttamente i servizi di cura ai bambini e alle bambine. Inoltre, nelle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai*, si specifica che tutte le scuole dell'infanzia dovrebbero offrire due ore di attività svolta fuori della scuola, tra queste un'ora deve essere dedicata all'attività motoria, perciò svolgere l'attività motoria nella scuola dell'infanzia, come attività di routine, fa parte della vita quotidiana dei bambini e delle bambine. Se il clima non permette che l'attività possa essere svolta fuori, la scuola cerca di creare uno spazio interno in modo che i bambini e le bambine possano dedicarsi all'attività motoria ogni giorno. Le scuole dell'infanzia Yiyi e Yilin potrebbero fornirne buoni esempi, mentre nella scuola dell'infanzia Weihailu, oltre a predisporre tale tipo di spazio interno, si è costruita anche una sala da bagno, dove si può fare la doccia calda, poiché è stato mantenuto il principio dei tre bagni (三浴, San Yu), proveniente dalla pedagogia sovietica, cioè il bagno nell'aria, quello sotto il sole e quello nell'acqua. Quindi, quando un bambino ha sudato molto, alla fine dei giochi all'aperto viene portato a fare la doccia per ovvi motivi di igiene e salute.

Inoltre, in alcune scuole dell'infanzia di Shanghai, quali Yilin, Weihailu e Zhongfuhui, si trova anche la figura dell'insegnante per l'educazione motoria, una figura fissa, che mettendo a profitto le sue conoscenze specifiche sull'educazione motoria, organizza quotidianamente insieme con gli insegnanti l'attività motoria dei bambini e delle bambine. Una figura nuova che nel passato non era prevista nella scuola dell'infanzia.

Riprendendo l'argomento dell'importanza della salute e della cura dei bambini e delle bambine, anche se non c'è stata la politica del figlio unico in Italia e nella scuola dell'infanzia bolognese di oggi, come dice Maurizio Fabbri, “è abbastanza separato il piano dell'assistenza sanitario e il piano dell'intervento educativo”<sup>551</sup>, fino agli anni '90 i servizi sanitari si allestivano anche dentro la scuola dell'infanzia bolognese. In proposito dicono Luisa, Lina e Lya<sup>552</sup>:

“Una volta [negli anni '70] dentro le scuole c'erano gli ambulatori e un'infermiera: se stavi male ti mandavano dall'infermiera. Soprattutto quando nell'edificio c'era ancora la scuola elementare. La scuola era strutturata con l'ambulatorio. Una volta per una bambina mia allieva veniva l'assistente e le faceva l'insulina, c'era il lettino, tutto, c'era tutto! Nelle scuole più grandi – diciamo – c'era il medico che tutte le mattine faceva le riammissioni [dei bambini] invece del certificato medico, per tornare a scuola. [Egli] visitava e riteneva il bambino idoneo o non idoneo, se era stato assente alcuni giorni, a riprendere la scuola. Un po' come fa l'infermiera nel video. C'era tutti i giorni, lui rimaneva, faceva un giro per le classi, guardava com'era [fatto] il cibo, delle volte si fermava anche per

---

<sup>551</sup> Maurizio Fabbri, Qin Yuan, intervista diretta, 24 novembre 2015.

<sup>552</sup> Sono tre insegnanti pensionate della scuola dell'infanzia Don Milani di Bologna.

*vedere il cibo, mi ricordo*”<sup>553</sup>.

Come scrive Maurizio Fabbri: “Si tratta di anni febbrili, per i servizi educativi e scolastici di Bologna, caratterizzati da spinte molto forti alla qualificazione dei servizi, con elevato investimento di risorse umane e finanziarie”<sup>554</sup>. Erano gli anni in cui c'era la prospettiva dell'integrazione tra sociale e sanitario. In tale prospettiva, nota ancora Maurizio Fabbri,

“il processo di qualificazione dei servizi educativi e scolastici è stato demandato alla messa a punto e alla generalizzazione di procedure di promozione del benessere, tutele della salute, prevenzione del disagio, valorizzazione delle relazioni, contenimento degli scarti intercorrenti nel passaggio fra un gradino e l'altro dell'istruzione scolastica”<sup>555</sup>.

A causa del problema finanziario, come spiegano le stesse insegnanti, negli anni '80 avevano iniziato a togliere questi servizi e il medico veniva soltanto a fare un giro. Dagli anni '90 è sparito del tutto. Allora cosa succede quando un bambino è ammalato oppure si verifica un problema di comportamenti che sono diversi da quelli degli altri compagni nella scuola dell'infanzia? Se negli anni '70, l'insegnante poteva consultare immediatamente una figura professionale prima di coinvolgere i genitori, oggi li chiama direttamente ancora prima di chiedere l'aiuto dell'assistente sanitario. Come dice Lina:

*“Quando avevamo un problema con un bambino, che tu vedevi che era un po' diverso come apprendimento, passavi dall'assistente sanitario che faceva poi capo al centro pediatrico dove c'era la psicologa e neuropsichiatra. Ma noi passavamo attraverso lei che adesso [...] non c'è più. Allora veniva la psicologa che osservava e riteneva e diceva sì o no, e dopo coinvolgevi i genitori. Adesso invece coinvolgi i genitori ancor prima [di consultare la psicologa o la neuropsichiatra]”*.

La politica dei tagli del finanziamento alla scuola dell'infanzia da parte del comune di Bologna, comporta un cambiamento sul piano culturale, in questo caso il concetto stesso della scuola dell'infanzia. Se la scuola dell'infanzia, come proponeva Bruno Ciari, avrebbe dovuto aprirsi all'esterno, cioè coinvolgere la partecipazione dei genitori alla gestione della vita complessiva della scuola, dall'assunzione di decisioni legate ai finanziamenti a quelle che riguardavano il reperimento di strumenti e materiali,<sup>556</sup> ora la scuola dell'infanzia ha invece a che fare solo con la singola famiglia. Come rivelano Luisa, Lya e Lina:

---

<sup>553</sup> Focus Gruppo Don Milani, Qin Yuan, intervista diretta, 26 gennaio 2016.

<sup>554</sup> Maurizio Fabbri, *Problemi d'empatia: la pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008, p. 80.

<sup>555</sup> *Ibid.*

<sup>556</sup> Cfr. Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, cit, p. 286.

*“Quindi una scelta non è mai singola. La scelta di una nazione che fa un taglio sotto un certo aspetto e privilegia determinate attività anziché altre rimanda o a un pensiero individuale o a un pensiero collettivo che diventa un grande cambiamento culturale. Quindi noi siamo passati da una nazione che faticosamente è arrivata a un concetto di collettività circa nel dopoguerra fino agli anni Settanta-Ottanta e poi a un concetto di individualismo. Quindi io ti dò casomai un bonus ma tu individuo ti devi organizzare. Comunque lì c'è l'insegnante infermiera che controlla i bambini quindi si fa carico un po' anche della salute. Da noi c'era ed è stato tolto e, di conseguenza, viene rimandato al genitore. Quindi non è più il discorso della collettività che nomina una persona che comunque si occupa della salute del gruppo scuola ma è il genitore che, a discrezione, può venire a prendere il bambino, portarlo a casa o dal pediatra e poi magari va riportato il giorno dopo. Quindi vedi che il concetto dell'individualismo, anche in questa organizzazione salta fuori ed è faticosissimo”!*

Faticoso perché la scuola deve lavorare sulla singola famiglia, non più sul gruppo, e la famiglia deve essere la prima ad affrontare da sola i problemi dei figli, non più sostenuta dalla scuola e dai servizi sociosanitari. La scuola è chiusa in se stessa e non è più aperta a tutta la società. In tale prospettiva, l'insegnante deve sempre andare incontro ai bisogni individualizzati di ogni singolo bambino e ogni singola famiglia. Al riguardo dice Lina:

*“Quindi tu hai una storia di 25 bimbi con delle fortissime individualità, mentre prima avevi il fronte e col fronte dialogavi; ora hai una situazione dove tu come adulto devi trovare 25 modi per arrivare a 25 storie. Questo per noi in Italia è il momento più difficile perché hai troppe storie”.*

Sembra che la situazione di cui parla Lina si verifichi non soltanto nella scuola dell'infanzia di Bologna ma anche in quelle di Reggio Emilia. In proposito, dice Barbara, insegnante della scuola dell'infanzia Michelangelo di Reggio Emilia:

*“Una delle cose [difficoltà], che io trovo sempre complicate, riguarda alcuni aspetti del rapporto con le famiglie, e soprattutto, ed è una cosa che sento molto negli ultimi anni, è quella di fare uscire questi genitori da un'ottica molto individuale e portarle a un'ottica più collettiva, in un'ottica che considera il gruppo, che non vuol dire che tu non guardi più il soggetto, però non è una sorta di risposta, un bisogno individuale. Queste qua sono ancora quelle situazioni che mi mettono un po' in difficoltà, perché mi spiazzano, perché è un modo di ragionare che non mi appartiene e [un modo] di pensare anche: visto che io pago, allora devo avere per forza quella risposta individuale, ho un bisogno individuale. Qua i bambini sono inseriti in una collettività, in un gruppo dove davvero noi cerchiamo di prestare molta attenzione alle soggettività per fare sì che queste emergano in tutta la loro ricchezza, in tutta la loro bellezza. [...] È sempre molto sull'individuo, come se tu dovessi solo stare con il loro figlio: avere un occhio solo sul loro bambino, ma tu non ne hai uno, ne hai 26. È vero siamo in due, ma siamo in 2 su 26. Allora questa per me continua a essere la parte che trovo più difficoltosa del mio lavoro. Non è tanto nel rapporto con i bambini. Credo che la molla che mi spinge ogni mattina a venire a lavorare, sono loro [i bambini]. Ma, soprattutto, ripeto, negli ultimi tempi, c'è comunque un cambiamento in atto, secondo me, nella società italiana, che ci ha portato come popolo a essere molto più individualista, piuttosto che pensare in un'ottica di società civile”<sup>557</sup>.*

---

<sup>557</sup> Barbara, Qin Yuan, intervista diretta, 27 maggio 2015

Difatti, il ruolo dell'insegnante della scuola dell'infanzia ha risentito molto di tale cambiamento culturale. A questo proposito, dicono Lya e Lina:

*“La cultura italiana è una cultura individualista, non di gruppo. In Cina hai una struttura più di gruppo, sociale, collettiva; da noi sembra che l'individualismo debba prendere il sopravvento. Allora una struttura scolastica dove il sociale (il cambiamento della famiglia, ecc. ecc.) penetra dentro, ne ha risentito. Il genitore arriva e dice: “questo è mio figlio e voglio per mio figlio questo...”. Questo non c'era una volta. Io ricordo quando tu ti proponevi al genitore, avevi un fronte molto forte di gruppo. Adesso devi andare a individualizzare, trovare una strategia. Quindi pesa molto sull'insegnante, la sua capacità, la sua tranquillità”.*

Lo stesso cambiamento avviene anche per il nido d'infanzia di Bologna. Secondo Maurizio Fabbri,

“negli anni Novanta si impongono priorità di contenimento della spesa e di razionalizzazione dei costi, che spingono le Amministrazioni a privilegiare, laddove sia possibile, i modelli e gli approcci della Qualità Totale: adottando procedure desunte dalla cultura del management, si rivedono i criteri sin lì utilizzati nella gestione e assegnazione del personale, si ridefiniscono, in alcuni casi, le scansioni organizzative degli uffici e dei servizi, si va a verificare l'indice di gradimento espresso degli utenti e, per la prima volta, si innesta un processo di cambiamento culturale che tende a ripensare l'utente medesimo come 'cliente'”<sup>558</sup>.

Quindi, forse è lecito pensare che a causa di tale cambiamento culturale, anche l'educatrice del nido d'infanzia faccia una grande fatica a comunicare con la famiglia, andando incontro ai loro bisogni sempre più individualizzati.

Ritorniamo alle osservazioni sull'accoglienza della mattina, fatte sia da Antonio Genovese e Mariagrazia Contini, sia dalle insegnanti della scuola Don Milani: diversamente dall'Italia, in Cina è la figura del Baojian *Laoshi* (l'insegnante di cura) ad accogliere i piccolini quando arrivano la mattina insieme con gli adulti, tramite l'attenzione sulla salute di ogni singolo bambino. Predisporre tale servizio alla famiglia rappresenta anche un modo di pensare al gruppo, poiché se un bambino ha contratto un virus, c'è il rischio di trasmetterlo anche agli altri bambini. È un tipo di accoglienza che interessa prima di tutto il loro corpo e la loro crescita fisica per garantire il benessere anche agli altri che condividono gli spazi della scuola. Infatti, Baojian *Laoshi* fa il controllo alla bocca e guarda le mani non per appurare se i denti e le mani sono puliti, ma per verificare se sono emersi sintomi di malattia, così da poter adottare le strategie per prevenirla prima ancora della sua manifestazione. Mi sembra pertinente l'osservazione di Wu che scrive: “i cinesi non si limitano a reagire alla malattia; la strappano, la sradicano e in seguito lavorano per prevenirla con educazione e profilassi”<sup>559</sup>. Nel caso in cui si verifichi un problema, Baojian *Laoshi* lo comunica subito ai

<sup>558</sup> Maurizio Fabbri, *Problemi d'empatia*, cit., p. 82.

<sup>559</sup> Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture*, cit., p. 105.

genitori e se è necessario dà loro anche dei consigli mettendo a profitto le proprie conoscenze professionali. La salute dei bambini e delle bambine non è importante solo per la singola famiglia ma anche per tutta la scuola e per tutto il personale: dall'insegnante di cura, all'educatrice e alla collaboratrice di sezione. Nella scuola dell'infanzia Weihailu, ho notato che era Baojian *Laoshi* a portare ai bambini la medicina da prendere dopo il pranzo e quando c'era una bambina che non stava bene, veniva portata nell'ambulatorio della scuola prima di chiamare i suoi genitori.

La prima accoglienza da parte del Baojian *Laoshi* potrebbe in un certo punto offrire una grande sicurezza psicologica ai genitori che lasciano i loro figli, in genere unici, alla scuola, poiché la salute dei figli è sempre la cosa che preoccupa di più i genitori, soprattutto nell'età della seconda infanzia. Quindi succede spesso che, come dice Baojian *Laoshi* della scuola Yiyi: *tanti genitori preferiscono lasciare i figli in scuola quando la malattia non è né grave né infettiva, poiché da un lato tutti e due genitori devono lavorare e a casa non c'è nessuno che li cura, dall'altro lato si fidano dei servizi sanitari della scuola dell'infanzia.*

Nella scuola dell'infanzia di Shanghai, come abbiamo visto, la figura del Baojian *Laoshi* accoglie i bambini e le bambine e i loro genitori tramite il controllo di salute, ma dalle osservazioni sopra evidenziate emerge anche l'aspetto della scarsa affettuosità dell'accoglienza da parte dell'insegnante di sezione verso i genitori e i bambini e le bambine. È lecito criticare questo comportamento facendo un confronto con quello che succede in Italia, tuttavia mi pare sia necessario collocare tale fenomeno nel contesto specifico in modo da comprenderlo meglio. Nella scuola dell'infanzia Yiyi, mentre i bambini dei 3 anni sono accompagnati dagli adulti fino alla sezione, i bambini e le bambine di 4 e 5 anni salgono da soli fino alla loro sezione, con la sorveglianza di un genitore volontario a ogni pianerottolo, e gli adulti vanno via subito dopo il controllo della salute. Tale scelta, cioè che gli adulti non entrino nelle sezioni, dice Shen *Laoshi*:

*“è stata fatta inizialmente per prevenire il più possibile le malattie infettive che di solito si manifestano tra i bambini e le bambine più facilmente nella stagione primaverile: ad esempio la malattia mano-piede bocca, la varicella, la parotite epidemica e la scarlattina, ecc. La scuola ha chiesto ai genitori di non entrare nella sezione per evitare di portare nei limiti del possibile i batteri patogeni. Dato l'alto numero dei bambini e delle bambine nello stesso edificio scolastico, prima di chiudere la scuola, oltre a pulire tutti i mobili con disinfettanti, ogni giorno si esegue anche la disinfestazione a raggi ultravioletti in tutto il palazzo. Con il tempo si è mantenuto tale modo di fare che potrebbe anche aiutare a formare l'autonomia dei bambini e delle bambine”.*

In effetti, tale preoccupazione non è astratta oppure inventata dall'adulto, poiché durante le mie osservazioni tra l'ottobre e il dicembre del 2014 è successo che la maggioranza dei bambini di una sezione “piccoli” della Yiyi ha sofferto della malattia mano-piede bocca. Tuttavia, se i genitori vogliono comunicare con gli insegnanti, come fanno? Shen dice che comunque i genitori possono

chiamare gli insegnanti per comunicare, oppure si fermano al momento dell'uscita nel pomeriggio. Infatti, alcuni genitori si fermano a parlare dopo che gli altri genitori sono andati via. Nel caso in cui il genitore insista per accompagnare il figlio fino alla sezione, la scuola lo lascia andare.

Sarà diffuso questo modo di fare, dato che in genere la scuola dell'infanzia in Cina accoglie un grande numero di allievi (ad esempio, in una delle due sedi di Yiyi, ci sono 200 bambini e circa 30 addetti nello stesso edificio, nella scuola di Weihailu ci sono in totale 11 sezioni ognuna con più o meno 30 bambini e nella scuola di Lilin ci sono circa 8 sezioni in uno dei due edifici scolastici)? Secondo Shen, per lo stesso motivo di igiene, la maggioranza delle scuole dell'infanzia chiede ai bambini mezzani e grandi di entrare da soli nella sezione. Nella scuola dell'infanzia Yilin mi pare di avere notato lo stesso modo di fare, mentre nella scuola dell'infanzia Weihailu i genitori salutano i figli all'entrata della sezione e le insegnanti osservate sono più attente nell'accogliere sia i bambini sia i genitori, poiché l'insegnante racconta ogni tanto ai genitori gli aspetti positivi dei loro figli e i genitori si fermano a raccontare all'insegnante fatti successi a casa.

Quindi potremmo dire che nella scuola dell'infanzia di Yiyi la scarsa affettuosità dell'accoglienza è in parte causata dal fatto che i genitori dei bambini mezzani e grandi non accompagnano i figli in sezione. Tuttavia, se si fa un confronto con la scuola dell'infanzia bolognese, si nota che nella sezione ripresa l'affettuosità tra i bambini e le bambine grandi e l'insegnante è in genere meno manifesta, poiché sembra che l'adulto occupi una posizione spaziale più distante dai bambini e dalle bambine. A riguardo osserva Paola Manuzzi:

*“C'è una cosa che si nota, che mi sembra molto diverso dalla nostra scuola è il ruolo dell'adulto. Il ruolo dell'adulto, in questo caso, è certamente molto presente, molto attento, ma quasi mai si avvicinano ai bambini. Sono i bambini che vanno, se vanno, quando vanno dall'adulto, cosa che è piuttosto diversa da noi. Molto spesso qui da noi c'è un atteggiamento dell'adulto che va verso il bambino. Si rivolge al bambino, si abbassa verso il bambino. Si siede di fianco al bambino, qui [nel documentario] non ho mai visto una cosa di questo tipo. L'adulto sta in una posizione più distante. Quindi c'è un aumento della distanza sia spaziale, che anche, mi sembra potere dire emotiva?”<sup>560</sup>*

Ora mettiamo da parte temporaneamente il ragguardevole discorso dell'emozione e proviamo ad analizzare perché c'è questa differenza e se questa differenza è legata ad alcuni aspetti culturali dei due Paesi. Innanzitutto, riferiamo la spiegazione dell'insegnante Shen, dato che è una dei protagonisti del documentario. In effetti, dice: *“In genere, i miei colleghi e io abbiamo più contatti fisici con i bambini e le bambine di 3 anni, mentre con quelli mezzani e grandi, li diminuiamo gradualmente”*. Shen non ha specificato il perché di questo cambiamento nel contatto fisico con i bambini e le bambine. Basandomi sulle osservazioni effettuate nella sezione, mi pare sia però lecito fare un collegamento tra questa scelta educativa e l'intenzione insita nel modello educativo che

---

<sup>560</sup> Paola Manuzzi, Qin Yuan, interviste diretta, il 14 gennaio 2016

tende a formare l'autonomia dei bambini e delle bambine e a spingerli a diventare grandi. Al riguardo, osserva Maurizio Fabbri: *“C'è un modello educativo [nella scuola dell'infanzia ripresa]: un modello educativo che aiuta a crescere, a responsabilizzarsi e accelera il cammino verso l'adulità”*. Che i bambini e le bambine siano molto autonomi è, infatti, un aspetto che ha colpito quasi tutti gli spettatori del documentario, sia cinesi che italiani. A tale proposito, dice Antonio Genovese: *“Mi sembra che i bambini siano molto autonomi. Questa è la cosa che decisamente mi ha colpito di più”*; anche Paola Manuzzi osserva: *“Mi colpisce l'immagine dei bambini che da soli con grande capacità e autonomia spostano gli arredi, le sedie, i tavoli e gli oggetti, mai rumore, senza strisciare”*. A tali affermazioni, si aggiungono anche quelle degli insegnanti e delle direttrici delle scuole dell'infanzia di Sichuan in Cina. Al riguardo, dichiara He, vice-direttrice della scuola dell'infanzia pubblica Jiguan di Sichuan: *“L'autonomia dei bambini e delle bambine è più alta rispetto a quella della nostra scuola: sistemano loro i tavolini quando mangiano”*<sup>561</sup>. Anche Jiao, insegnante della scuola dell'infanzia pubblica Bayi di Sichuan, nota: *“Dopo avere guardato il documentario, mi ha colpito molto il fatto che l'insegnante ha pienamente valorizzato l'autonomia dei bambini e delle bambine, mentre nella nostra scuola dell'infanzia c'è troppo controllo da parte dell'insegnante”*<sup>562</sup>.

L'intenzione di spingere i bambini a comportarsi da grandi non esiste solamente nella scuola dell'infanzia di Yiyi, ma anche nella scuola dell'infanzia Don Milani. Tuttavia, sembra che le differenze sul piano culturale abbiano determinato la diversità degli atteggiamenti e dei comportamenti dell'insegnante nel relazionarsi con i bambini e con le bambine. Al riguardo, osserva Luisa:

*“Un'altra cosa è che penso che ci sia questa differenza nella nostra cultura, forse, a volte molto materna. Mi sembra che [nella scuola ripresa] ci sia molto la spinta a farli diventare grandi e a fare ragionare sul fatto di essere grandi. Quindi anche il tipo di organizzazione che loro mettono in atto punta molto sul fatto di essere grandi. Anche noi verbalmente lo diciamo, però rimaniamo sempre un po' materne anche con i bambini di cinque anni. Materne nel senso di chiudere anche un occhio su certi atteggiamenti oppure avvicinarsi con un modo fisico di coccola, di accoglienza”*.

Il fatto di essere sempre un po' materne rispecchia una certa idea dell'infanzia insita in una cultura, che, come sostiene Maurizio Fabbri,

*“si chiama puerocentrico. È un'espressione eccessiva, perché non è vero che i bambini sono davvero così al centro. Però potremmo dire più che puerocentrica, infantocentrica, nel senso che, sì, non si può dire che mettiamo proprio il singolo bambino, però c'è più la tendenza di goditi d'infanzia e stacci più a lungo possibile, perché è una bella età della vita, se è bella; poi ci sono delle infanzie brutte, però se è bella, è una bella età della vita. Quindi da*

<sup>561</sup> Focus Group della scuola dell'infanzia Jiguan, Qin Yuan, intervista via QQ, 17 dicembre 2015.

<sup>562</sup> Focus Group della scuola dell'infanzia Bayi, Qin Yuan, intervista via QQ, 23 dicembre 2015.



*questo punto di vista, siamo molto diversi”.*

Se prendiamo in esame solo il modello educativo nella scuola dell'infanzia di Yiyi, mi pare sia lecito evidenziare tali differenze culturali tra i due Paesi. Tuttavia, le osservazioni nelle due scuole dell'infanzia di Sichuan mi portano a pensare che forse le immagini dell'infanzia non sono poi così lontane tra le due culture. In effetti, se analizziamo alcune osservazioni da parte delle insegnanti e delle direttrici della scuola dell'infanzia Jiguan di Sichun e le insegnanti e la pedagoga della scuola dell'infanzia Don Milani, scopriamo l'affinità di alcuni punti di vista. Infatti, si nota che uno degli episodi che non sono piaciuti agli spettatori della scuola Jiguan è proprio la modalità di relazione tra gli insegnanti e i bambini e le bambine della sezione “grandi” di Yiyi. In proposito, He ha rilevato:

*“Sembra che il rapporto tra l'insegnante e il bambino non sia così caldo e dolce. Per esempio, nel momento dell'uscita da scuola, c'è una bambina che, ultima, è rimasta ad aspettare i genitori; è seduta da sola per molto tempo, anche la tua telecamera è focalizzata su di lei, ma non c'è nessun insegnante che interagisce con lei.”.*

L'ultima inquadratura con la bambina che rimane da sola ad aspettare i genitori ha colpito anche le insegnanti della scuola dell'infanzia Don Milani. Dice Luisa: *“Ma poverina! l'avrei presa”*. Inoltre, Deng, insegnante del focus group della scuola dell'infanzia Jiguan, dice:

*“Mi sembra di non avere mai visto il sorriso delle insegnanti nel documentario. Ne vediamo un accenno solo al momento dell'uscita quando un'insegnante parla con i genitori. Dopo avere guardato tutto il documentario, mi sembra che ci sia una distanza della comunicazione emotiva tra l'insegnante e l'alunno, si sente molto questa distanza, sembra che ci troviamo in una scuola elementare oppure in un liceo. L'insegnante non è molto amabile. Inoltre, mi sembra che l'insegnante dia sempre ordini ai bambini e alle bambine e li indichi col dito. Inoltre alle insegnanti piace stare con le mani su fianchi. Non si vede l'insegnante che si china verso i bambini e le bambine. Quando l'insegnante interviene su un gruppo di bambini e bambine durante il gioco di ruolo, utilizza un tono molto duro”.*

Al riguardo, osserva anche Simona, insegnante del focus group della scuola dell'infanzia Don Milani:

*“Poi non c'è mai affettività diretta tra insegnante e bambino. Noi l'abbiamo molto: una carezza, un bacio, una coccola. Però è vero che [nelle immagini] nessuno si lamenta: forse non ne hanno bisogno. Noi, qua spesso lo facciamo per consolare, per ripristinare una situazione, però c'è anche l'affettuosità o comunque il contatto. Ho visto solo in un momento una collaboratrice che toccava i capelli di un bambino: non so cosa gli dicesse durante il pranzo ma era una sollecitazione a mangiare veloce”.*

Dalle osservazioni delle insegnanti della scuola dell'infanzia Jiguan, si vede che sono molto attenti alla comunicazione non verbale e agli indicatori corporei, quali la postura, la mimica, l'espressione del volto, il tono della voce e il tono corporeo. Credo che oltre all'organizzazione del tempo, dello spazio, della modalità di raggruppamento, della gestione sociale e dell'attività, gli indicatori corporei siano molto importanti e possano essere utilizzati per analizzare il modello educativo implicito, poiché influenzano direttamente, ma in maniera non esplicita, la relazione tra l'insegnante e l'alunno, che è uno degli elementi fondamentali per garantire la qualità educativa della scuola dell'infanzia. Come sostengono Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson:

“Ogni nostra parola, ogni nostro gesto o azione, persino la posizione del nostro corpo, indicano sempre qualcosa, quindi sono essi stessi comunicazione. Infatti, ogni nostro comportamento è comunicazione. Anche quando non vogliamo comunicare, lo comunichiamo: con il silenzio, con l'inattività, con l'allontanamento”<sup>563</sup>.

A proposito, osserva anche Paola Manuzzi:

*“Gli indicatori corporei, indicano, rivelano ed esprimono il modo di stare in una situazione, quindi se io ti parlo, sono così e faccio così, vuol dire sono in un atteggiamento aperto e c'è una circolazione. Se io ti parlo così [e non ti guardo, vuol dire un'altra cosa]. Se un bambino viene e mi fa vedere un disegno, e io dico 'che bello! è bellissimo', oppure io dico 'che bello' con lo sguardo sfuggente. Non ti ho guardato, ho detto bello, ma in realtà la modalità con cui ho parlato vuol dire che non mi interessa. Qual è il messaggio che arriva al bambino? È quello corporeo, perché è primario, in cui tutti sono competenti, anzi i bambini sono particolarmente competenti del linguaggio corporeo. È il primo. È quello con cui impariamo a sopravvivere. Ce lo insegna la mamma. È primario, quindi per sopravvivere: noi abbiamo dovuto imparare a decodificare i primi segnali intorno”.*

Se non possiamo comunicare, o anche se non vogliamo comunicare, allora è meglio che l'insegnante della scuola dell'infanzia ne abbia la consapevolezza e utilizzi intenzionalmente gli indicatori corporei nel contenere i bambini e le bambine sul piano emozionale. Tuttavia, si nota che quasi tutti gli osservatori apprezzano la capacità del coinvolgere i bambini e le bambine da parte di Shen *Laoshi* nella “lezione” collettiva di mattina, nella quale c'è un'interazione molto attiva tra loro. Al riguardo, dice Mariagrazia Contini: *“Ho trovato anche l'insegnante brava, l'insegnante seria, molto centrata sui contenuti ma anche molto capace di coinvolgerli”*. Al suo apprezzamento, si aggiungono quelli delle insegnanti e della direttrice della scuola dell'infanzia Jiguan. Difatti, Xie afferma:

*“Le due insegnanti sono di qualità. Sono stata molto attenta al modo di gestire i bambini e le bambine da parte*

---

<sup>563</sup> Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971, p. 25.

delle due insegnanti riprese nelle attività collettive; su questo abbiamo anche discusso insieme tra di noi. Le due insegnanti hanno fatto un buon lavoro e sono molto consapevoli della loro modalità di guida nell'insegnamento e apprendimento”.

Da questi elogi sembra emergere che la comunicazione verbale nelle attività collettive sia molto fluida ed efficace e tramite la stessa le insegnanti protagoniste riescono a tenere tutto il gruppo e contenere affettivamente i bambini e le bambine, poiché la maggioranza degli allievi partecipa alla conversazione parlando del cambiamento del loro corpo, della loro crescita, della loro capacità di aiutare gli altri, insomma, di cosa vuol dire diventare grande.

Mi pare sia importante riportare l'osservazione fatta da Luisa:

*“Ricordo una professoressa che abbiamo avuto nel corso di aggiornamento: lei ci diceva 'dovete imparare a non prendere sempre in braccio i bambini'. 'Avete un ruolo e questo ruolo dovete averlo in mente, dovete tenere un po' di distanza!' Allora, come cultura, e come insegnanti ma anche madri, per noi è difficile. Invece vedo che nel video c'è molto [di questa distanza], che non significa non essere affettivi verso i bimbi, però c'è molto questo ruolo, questo stile. Mi sembra proprio uno stile, il fatto di puntare molto sull'essere grandi, quindi l'organizzazione che viene messa in atto là, è molto sintetica: i tavoli devono essere spostati dai bambini, tutto è consono”.*

Appunto, avere meno contatti fisici con i bambini e con le bambine e coccolarli di meno non vuol dire che gli insegnanti non sono affettivi nei confronti dei piccolini. L'importante è mantenere un equilibrio tra l'adottare ruolo e stile dell'insegnante e il sapere contenere sul piano emozionale i bambini e le bambine quando è necessario, tramite la comunicazione sia verbale sia non verbale.

### **2.3 L'attività motoria**

Dopo la visita medica, i bambini e le bambine vanno in sezione, dove li aspetta e li accoglie l'insegnante. In genere l'insegnante approfitta di questo momento per preparare i materiali per l'attività didattica, lasciando i bambini e le bambine giocare liberamente. Verso le 8:30, l'insegnante unisce tutti i bambini e le bambine presenti in sezione per portarli al campo sportivo a fare l'attività motoria. Quindi la prima attività che si fa insieme la mattina è quella motoria nel campo all'aperto, strutturato e coperto dalla gomma. Dato lo spazio limitato, solo le due sezioni grandi possono svolgerla insieme. Mentre nella scuola dell'infanzia Yilin, verso le 8:30, tutte le sezioni dell'edificio scolastico possono uscire a fare insieme l'attività motoria nel campo sportivo che non è strutturato ma coperto lo stesso dalla gomma.

Diversamente dalle scuole dell'infanzia di Bologna e di Reggio Emilia che possiedono un grande

giardino, nel quale i bambini e le bambine possono giocare liberamente, avendo un contatto diretto con la natura e osservando gli esseri viventi naturali da vicino, molte scuole dell'infanzia di Shanghai predispongono solo il campo sportivo che di solito è coperto dalla gomma, sulla quale anche se un bambino cade, non si fa male. Prevalde quindi l'intenzione di proteggere i piccoli dal pericolo di farsi male. Sappiamo che cadere per un bambino piccolino è una cosa normale. Tuttavia, se un bambino cade facendosi male quando gioca nello spazio all'aperto, le cose si complicano, perché si corre il rischio che il genitore vada dal direttore della scuola, accusando l'insegnante di trascuratezza e scarsa attenzione. Per non danneggiare la reputazione della scuola, il direttore preferisce che in ogni caso l'insegnante chieda scusa al genitore. Quindi sia il genitore che l'insegnante e il direttore preferiscono disporre di uno spazio sicuro dove il bambino non si fa male quando cade; anche se non è detto che se uno cade nel parco naturale si faccia per forza male: anzi se c'è l'erba, cadendo, non ti fai male. Per di più, come già detto in precedenza, dal punto di vista educativo sarebbe meglio che la scuola dell'infanzia avesse anche uno spazio verde e naturale.

Lo spazio verde si trova invece nella scuola dell'infanzia Jiguan di Sichun. Secondo la direttrice Xie, la sua scuola sostiene un'idea ecologica dell'educazione: vale a dire che la scuola è aperta alla natura e la vita quotidiana dei bambini e delle bambine ha un rapporto stretto con la natura. I piccolini apprendono dalla natura tramite la scoperta, il gioco e l'interazione. Difatti dice He, vice-direttrice della scuola Jiguan:

*“[Rispetto alla scuola Yiyi] i nostri bambini sono un po' più vicini alla natura. La maggioranza della nostra sezione è semiaperta, è costruita con la porta e le finestre di vetro trasparente, in modo che i bambini e le bambine possano vedere fuori quando sono dentro. Nella sezione semiaperta, i bambini e le bambine possono respirare l'aria fresca e vedere l'albero che è fuori. Nel nostro campo che è più naturale e senza gomma, abbiamo mantenuto anche delle salite e delle discese, così i bambini e le bambine provano una sensazione più autentica. Quando saltano con la corda nel campo all'aperto, fanno addirittura saltare anche la terra”.*

Tuttavia non è facile mantenere caratteristiche naturali nella scuola dell'infanzia, poiché predisporre un campo coperto di gomma, un materiale artificiale, è una scelta molto diffusa nella scuola dell'infanzia cinese. A questo proposito, Xie rivela che inizialmente anche la sua scuola voleva costruire un campo coperto di gomma sostituendo il giardino verde, poiché quasi tutte le scuole dell'infanzia della sua città lo facevano; grazie all'esperienza di una visita in una scuola dell'infanzia in Giappone, la direttrice Xie ha preso la decisione di non cambiare il giardino naturale mantenendo quella che era la tradizione della scuola da circa più di 40 anni.

Quindi lo spazio sportivo della scuola Yiyi è molto bello, solo che manca il verde, anche se in un angolino c'è un piccolo pezzo di orto. Al riguardo dice anche Antonio Genovese: *“È molto bello questo spazio. Mi fa effetto però che non ci sia verde. Cioè qui è un verde finto, di plastica, c'è solo*

*un albero che si vede in fondo. Non ci sono spazi verdi”.*

Ciononostante, l'organizzazione dell'attività motoria al mattino ha colpito gli insegnanti italiani e viene considerata come un segno dell'importanza data alla cura del corpo e alla crescita del fisico dei bambini e delle bambine. Difatti, dice Lya:

*“La cosa che mi ha colpito molto, invece, come differenza, a parte l'organizzazione della mattina: iniziare subito con un'attività motoria fuori, che ritengo che sia importantissima perché è un modo di scaricare certe energie, di iniziare la giornata. Non so se è un momento pensato per un bisogno fisico di movimento o è un bisogno sanitario perché mi sembra che ci sia quest'attenzione alla crescita del fisico, della mente ma anche al rispetto dell'igienico, della cura, dell'igiene, di come un bambino deve stare nella comunità.*

A tale affermazione si aggiunge quella di Sara, pedagoga della scuola dell'infanzia Don Milani. Al riguardo dice:

*“Mi ha colpito l'aspetto dell'importanza del lavoro sul corpo, quindi all'aperto, esercizi giochi all'aperto, subito al mattino. Quindi il fatto che questo momento non sia una preparazione per l'attività ma che sia una parte integrante in maniera forte, un momento in cui emerge l'importanza del corpo, come se [i bambini] facessero il risveglio mattutino, attraverso il lavoro corporeo, all'aperto, sempre all'aperto. [...] Quindi [...] non è solo un'attività che decido di fare ora, ma è parte integrante proprio della scuola. In effetti, in un qualche modo, anche nella scuola montessoriana, c'è un lavoro sul corpo che fa parte, però non è mai così centrato al mattino per 30 minuti. Comunque è interessante, perché l'inizio della giornata parte da questo”.*

Dalle affermazioni di Lya e Sara, si nota che entrambe valorizzano l'importanza di iniziare la giornata educativa con l'attività motoria, poiché aiuta i bambini e alle bambine a scaricare certe energie e a fare il risveglio. Inoltre, Sara sottolinea l'importanza della ritualità del lavoro sul corpo all'aperto. In realtà l'attività motoria si svolge all'aperto tutte le mattine quando il clima lo permette, nel caso in cui non si possa fare all'esterno, come già si è detto, la scuola la organizza all'interno, nel corridoio, oppure nella sezione.

Il fatto che si organizzi l'attività motoria all'inizio della giornata cambia poi anche la modalità dell'organizzazione del momento degli esercizi nell'aula delle cassettiere (detto anche momento di 'cassettiera') sia nella scuola dell'infanzia Yiyi, sia in quella di Yilin. A proposito osserva Lina:

*“Il fatto che ci sia prima l'aspetto fisico, la ginnastica nello spazio fuori e si metta la 'cassettiera' dopo, ci sta, perché sono atteggiamenti [della scuola]. Per noi [in Italia], diventa una 'cassettiera' più casuale mettendola nel momento dell'accoglienza. Ma quando abbiamo voluto fare delle cose più consone, più significative, mettiamo il ritrovo collettivo dopo, [anziché al momento dell'entrata], come una situazione più chiara, più mirata, più pensata, più ragionata, per cui si modifica a seconda di come collochi il spazio-tempo. Quindi, se tu metti un ritrovo a 'cassettiera' al momento dell'entrata, per forza il bambino arriva e dice 'io voglio dire questo', 'voglio fare questo', allora diventa*

*più un rituale d'entrata, non un rituale formativo. Se tu lo vuoi fare più formativo [come nella scuola ripresa], per forza lo devi collocare in un altro contesto”.*

Mi sembra molto pertinente e interessante l'osservazione di Lina sull'importanza dell'organizzazione del spazio-tempo che influenza in modo implicito la qualità educativa della scuola dell'infanzia e ne rispecchia alcuni aspetti culturali. In Cina è molto diffuso fare ginnastica la mattina, anzi nei parchi pubblici gli anziani la fanno quotidianamente la mattina presto, dalle 5 in poi. Quindi in Cina fare attività motoria fa parte della tradizione e della cultura ed è un costume popolare. Mentre in Italia è più facile vedere gruppi di persone in piazza, nei quali si espongono le proprie idee, esprimendo i propri sentimenti e le proprie emozioni. Perciò, lasciare i bambini e le bambine parlare e condividere le loro cose, i loro pensieri e i loro desideri su cosa fare durante la giornata scolastica diventa un fatto rituale più che formativo. Nella scuola dell'infanzia bolognese e reggiana, questo momento di espressione libera e collettiva c'è sempre e non per forza mira a raggiungere a un certo obiettivo. L'espressione libera ha di per sé un valore educativo per i bambini e le bambine, poiché si tratta di un momento di condivisione, dove parla di se stessi e ci si fa ascoltare dagli altri. Ho assistito a questo tipo di attività nella scuola dell'infanzia Weihailu, nella quale c'era però sempre un argomento specifico da sviluppare.

Oltre che lo spazio del campo sportivo (che è comunque piaciuto agli spettatori italiani), è stata valorizzata anche l'abbondanza dei materiali in esso contenuti, soprattutto da Paola Manuzzi, poiché favoriscono la percezione sensoriali. Al riguardo essa dice:

*“È molto bello lo spazio fuori, molto molto bello, mi è piaciuto molto. È molto interessante, perché è molto articolato, molto vario, ha tante possibilità, tantissime possibilità, anche il materiale. Non è solo plastica, non è solo legno, è tante cose. Anche questo è importante per un bambino per la percezione sensoriale. Quindi va ad attivare la capacità: la discriminazione percettiva, distinguere la percezione. Questa grande varietà di materiali favorisce questa discriminazione percettiva. Nell'allestimento offerto i bambini possono imparare a conoscere la qualità dei materiali: durezza, resistenza, forza, liscio, ruvido, alto, basso, grande, piccolo, e quindi le qualità, i concetti topologici, dentro fuori, grande piccolo, come ti dicevo”.*

Oltre a favorire una discriminazione percettiva, la grande varietà di materiali può anche offrire ai bambini e alle bambine di diverse fasce di età molteplici possibilità di scegliere l'attività da svolgere sulla base delle loro capacità individuali, dato che c'è libertà di scelta. Come osservano l'insegnante Deng e la vice-direttrice He:

*“A me è piaciuto il fatto che i bambini e le bambine si sono divertiti la mattina durante l'attività motoria. Possono scegliere da soli i giochi. Il che è molto positivo. Scelgono i giochi in base alle loro capacità. Ho visto un bambino lanciare i cerchi verso un naso di elefante. Secondo lui, quello che è in grado di fare consiste proprio nel*

*concordare la mano con gli occhi. Quindi ha scelto il lancio dei cerchi. Tale scelta è proprio fatta sulla base della sua capacità”.*

Prima di svolgere l'attività libera, i bambini e le bambine partecipano attivamente in prima persona all'allestimento, spostando, mettendo e disponendo i materiali nel campo sportivo e dando così una mano alle insegnanti. Dato che sono i bambini e le bambine della sezione 'grandi', sanno già come devono fare e prepararli. Non c'è bisogno di un adulto che dia indicazioni. In Cina si dice che assomigliano a piccole api laboriose. L'immagine delle api laboriose rimanda ai bambini montessoriani che lavorano dalla mattina alla sera. Come si è già detto, secondo Maria Montessori, lavorare è espressione dell'istinto vitale, perciò i bambini e le bambine hanno bisogno di fare e di muoversi. Inoltre per i bambini e le bambine, lavorare è come giocare. Al riguardo, anche Paola Manuzzi afferma: *“I bambini esprimono attraverso il movimento la proprio individualità. I bambini imparano nel gioco, attraverso il gioco facendo le cose”.*

Avere la possibilità di agire, allestire e spostare i materiali nello spazio è un'opportunità per i bambini e le bambine, tramite la quale modificano anche se stessi. Come dice Paola Manuzzi:

*“Il modo di rapportarsi dei bambini con lo spazio, [...] ha molto a che fare con l'identità e con la formazione del senso dell'autonomia. In fondo, lo spazio è una rappresentazione anche di se stesso. Un bambino quando comincia a essere più autonomo, un ragazzino, cosa fa come prima cosa nella sua stanza? Cambia l'arredo della stanza, mette un poster su un muro, dice 'Mamma non entrare, quando entri, devi bussare', cioè lo spazio rappresenta noi stessi, la nostra autonomia, anche la nostra identità, diventa anche spazio personale. Nelle nostre scuole, i bambini occupano lo spazio, ma non vivono nello spazio.”*

Vivere nello spazio vuol dire avere possibilità di modificare lo spazio. In una giornata educativa, i bambini e le bambine ripresi hanno molte possibilità di intervenire sullo spazio: dallo spostamento dei materiali nel campo sportivo, al portare i tavoli sulla parte a questo riservata della sezione per potere svolgere l'attività collettiva, all'allestimento degli angoli differenziati in sezione, di mattina e di pomeriggio. La possibilità di modificare lo spazio, secondo Paola Manuzzi può *“dare a un bambino un'idea molto forte di potere agire sulla realtà e modificare la realtà”.* Mentre nelle scuole dell'infanzia bolognesi, secondo la stessa professoressa, *“i bambini spesso subiscono la realtà”*, poiché hanno poche possibilità di modificare lo spazio che è già predisposto dalla scuola. Tale fenomeno si verifica anche nella scuola dell'infanzia Michelangelo di Reggio Emilia e quella Bayi di Sichuan. Al riguardo dice Jiao Laoshi:

*“La sezione [della scuola dell'infanzia Yiyi] è piccola, però non hanno predisposto tutti gli angoli differenziati. C'è un'alta plasticità e utilizzabilità. I bambini possono creare subito i giochi che vogliono fare. La sezione non è come la nostra dove c'è tutto stabilito in precedenza: i bambini trovano già tutti gli angoli differenziati”.*

Effettivamente lasciare fare e agire i bambini e le bambine è proprio quello che deve fare un insegnante della scuola dell'infanzia, poiché tramite il fare, i bambini e le bambine formano la loro autonomia e la loro identità. Quasi tutti gli spettatori apprezzano l'autonomia dei bambini e delle bambine ripresi. Se vogliamo chiedere il perché, uno dei motivi può essere legato all'idea di lasciare fare e agire.

Riprendiamo l'argomento dell'attività motoria ripresa nel documentario: vediamo che quando hanno finito di preparare tutti i materiali nel campo sportivo, iniziano a fare il riscaldamento collettivo, nel quale l'insegnante mostra davanti a tutti i bambini e le bambine come si fa lo stretching e poi li porta a correre attorno all'edificio scolastico. Il riscaldamento collettivo dura qualche minuto e successivamente passano ai giochi individuali. Alla fine di questi giochi, si uniscono di nuovo per fare la ginnastica collettiva. Secondo Paola Manuzzi, il fatto che dal momento di riscaldamento collettivo, si passi al momento di gioco individuale e si ritorni ancora al momento collettivo, è una scansione che *“dà l'idea di aprire e chiudere una situazione”*. Tale scansione, secondo la stessa professoressa,

*“segnala dei passaggi da una situazione a un'altra. Il che è importante. Nel modello, insomma, in questa ripresa che tu mi hai fatto vedere, sempre durante la giornata, la scansione dei passaggi da una situazione a un'altra è sempre molto chiara. E spesso c'è l'adulto che fa da filtro e da controllo, ma fin dall'inizio”*.

Tale osservazione è condivisa anche da Luisa. Come si è già detto nella prima parte della tesi, secondo Luisa, la chiarezza della ritualità e della scansione dei passaggi da una situazione a un'altra contribuisce a dare tranquillità sia all'insegnante che ai bambini e alle bambine, perché sanno prevedere quello che viene dopo e in questo caso, riescono anche ad anticipare il tempo. Secondo Paola Manuzzi, nelle scuole dell'infanzia italiane, non si ritrova questa caratteristica nell'organizzazione dello spazio-tempo. Rileva, infatti, la stessa professoressa:

*“Da noi in Italia mi sembra carente la segnalazione dei passaggi da un'attività a un'altra e dei passaggi sia spaziali che temporali, nel senso che, a volte, i nostri bambini qui da noi ricevono tante proposte, tante, ma se non c'è una scansione precisa di inizio e di chiusura di un'attività, data da una delimitazione spaziale e/o temporale, a volte si corre il rischio di dare molti stimoli ai bambini facendo un gran minestrone, una grande marmellata, troppe cose non ben segnalate, e questo crea confusione mentale.”*

Per non creare confusione mentale sono necessari riti e rituali che servono a segnalare una ricorsività nello scorrere del tempo. Al riguardo scrivono Luigi Boscolo e Paolo Bertrando: *“Il rituale è un atto che unisce un significato simbolico a un definito aspetto formale: la sequenza e*



l'ordine degli atti è importante almeno quanto i significati espressi”<sup>564</sup>. Quindi, il fatto che l’attività motoria “*si apra in un certo modo ma anche poi si chiude*”, secondo Paola Manuzzi, “*è una ritualità*” che potrebbe aiutare a “*definire temporalmente e anche spazialmente*”.

Tuttavia, dai materiali predisposti nel campo esterno, sembra che l'attività motoria della scuola dell'infanzia Yiyi si limiti a essere educazione fisica, oltre che il gioco senso-motorio che, secondo Paola Manuzzi, è “legato appunto ai diversi materiali, altezze, spazialità diverse, verticalità”. Il fatto che ai bambini e alle bambine ripresi venga consentito di arrampicarsi fino a una certa altezza è valorizzato dalla stessa professoressa, poiché in Italia la libertà di movimento è molto più limitata per i potenziali problemi di sicurezza. La proposta di verticalità viene però avanzata nella scuola comunale dell'infanzia Marsili nel quartiere Navile di Bologna. Inoltre, per quanto riguarda i materiali, in Italia, per le norme igieniche, si proibisce il gioco con pneumatici, mentre nella scuola dell'infanzia Yiyi e Yilin, sono materiali fondamentali che possono essere utilizzati in diversi modi dall'insegnante per organizzare insieme con i bambini e le bambine i giochi. Al riguardo dice Paola Manuzzi: “*Noi siamo arrivati a un eccesso opposto. Una volta si usavano da noi i pneumatici, adesso non si può più: come materiale da gioco è splendido. In qualche scuola lo usano stesso perché è bellissimo, ma in genere le gomme non si possono più usare*”. Quindi nello spazio esterno della scuola dell'infanzia Yiyi, si trovano, in prevalenza, gli oggetti che riguardano l'equilibrio, l'educazione del movimento, del salire e dello scendere, mentre secondo Antonio Genovese, “*nello spazio esterno, non si fa solo l'educazione fisica, ma anche l'educazione emotiva e l'educazione cognitiva*”, l'obiettivo pedagogico non deve essere solo indirizzato all'educazione fisica.

Il gioco senso-motorio, secondo Paola Manuzzi, “è un investimento diretto tramite il corpo verso l'azione, in una perenne dialettica e mediazione tra propri desideri, intenzioni, capacità e il mondo, che oppone ostacoli, confini e aperture”<sup>565</sup>; tramite questo tipo di gioco i bambini e le bambine utilizzano il corpo e “si gioca a sperimentare la perdita e il ritrovamento, a mettere alla prova tutte le sensazioni che questo può produrre, a trovare e affinare le competenze motorie utili a entrare in contatto con l'ambiente”<sup>566</sup>. Tuttavia, data la tipologia e la qualità dei materiali, il compito principale dell'adulto consiste proprio nel sorvegliare e sostenere i bambini e le bambine durante i loro giochi, poiché si corre il rischio che i bambini e le bambine si facciano male fisicamente giocando. Al contrario le insegnanti riprese prestano scarsa attenzione sul mondo psichico e interiore che i bambini e le bambine esprimono tramite il gioco motorio. Poiché esse non vedono che un salto fatto da un bambino, come osserva Paola Manuzzi, “*non ha solo una valenza funzionale, non è solo sapere fare un salto, ma è l'espressione, l'esplosione della propria voglia di esserci, di dire 'so fare*

---

<sup>564</sup> Luigi Boscolo e Paolo Bertrando cit. in Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito*, cit., p. 117.

<sup>565</sup> Paola Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessione teoretiche e tracce operative*, Milano, Angelo Guerini, 2009, p. 118.

<sup>566</sup> *Ivi*, p. 119.

*questo', di prendere possesso di una verticalità, 'guarda come vado in alto, guarda quanto lontano arrivo' ". Infatti, mentre riprendevo con l'iPad due bambine che stavano arrampicando sulla scala verticale, fatta di rete, una delle due gridava con gioia verso me: "Guarda, maestra!". Con questa frase, lei voleva dire che "guarda come sono brava a essere arrivata così in alto". Possiamo dire che una simile espressione proviene da un mondo emotivo, ma ha anche una valenza identitaria.*

La trascuratezza dell'insegnante nei confronti del mondo psichico e interiore dei bambini e delle bambine durante il gioco senso-motorio, secondo Paola Manuzzi, ci porta a pensare che ci sia una maggiore attenzione all'aspetto funzionale cognitivo rispetto all'aspetto emotivo. Se ci riferiamo alle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di Shanghai*, si nota che le attività motorie includono, ad esempio, la ginnastica, le attività motorie con gli attrezzi e gli esercizi naturali, ecc, con l'obiettivo di migliorare la qualità della salute e rafforzare la capacità di coordinamento dei movimenti del corpo e di adattamento dell'ambiente da parte dei bambini e delle bambine, edificando per loro base di un fisico sano. Quindi dalle *Indicazioni* emerge che l'attività motoria non fa riferimento alla psicomotricità che vede l'espressione motoria come espressione di un mondo psichico e interiore e richiede all'insegnante di rassicurare, incoraggiare e riconoscere emozionalmente i bambini e le bambine.

Per evidenziare tale aspetto, la telecamera ha scelto appositamente due bambine, di cui una è coraggiosa nel salire e scendere da sola il ponte costituito dall'asse di legno, mantenendo l'equilibrio del corpo in modo che il cappello non cada dalla testa; l'altra, invece, ha paura quando scende dal ponte, ce la fa solo con l'aiuto della mano. In questo caso, in Italia sarebbero venute le insegnanti a fare dei complimenti alle due bambine coraggiose. Nella scuola dell'infanzia italiana, anche i bambini e le bambine sarebbero venuti a far loro un applauso. Come dice Luisa quando fa riferimento all'incontro corporeo: "*c'è questa bimba con la cappello [sulla testa] che fa questo esercizio di equilibrio ma nessuno la guarda tranne l'insegnante. Gli amici, no, nessuno. I nostri bambini avrebbero reagito, l'avrebbero accolta, "brava, brava" con un applauso*". Non c'è stato alcun applauso da parte degli amici poiché neanche l'insegnante l'ha fatto. Nella scuola dell'infanzia Yilin, mi pare invece che l'insegnante ponga più attenzione all'aspetto emozionale dei bambini e delle bambine durante l'attività motoria, poiché spesso li incoraggia.

Per svolgere l'attività psicomotoria, occorre anche avere a disposizione materiali non strutturati che permettono ai bambini e alle bambine di esplorare da soli il mondo e di potere anche creare il disordine dello spazio. Tuttavia nelle scuole osservate, la maggioranza dei materiali sono strutturati e preparati da parte dell'insegnante, inclusi quelli negli angoli specifici. Con molti materiali strutturati, ricchi di proposte e offerte, si corre il rischio che i bambini e le bambine si sentano "obbligati" a fare certe cose con un'organizzazione ben precisa e abbiano poco spazio per organizzare da soli giochi interamente creati da loro con nuove regole. A proposito, dice Barbara:

*“Noi, ad esempio, quando andiamo fuori in giardino, abbiamo molti meno giochi rispetto a quelli che abbiamo visto: capita di osservare alcuni bambini che si organizzano dei giochi da soli e quindi c’è da mettersi d’accordo su chi fa cosa. Se uno scappa e l’altro insegue c’è da mettersi d’accordo su chi scappa e chi insegue, su come si scambiano i ruoli. Ci sono tante cose per noi interessanti da osservare proprio su questa cosa, non tanto sul gioco in sé, ma su come fanno i bambini a mettersi d’accordo e a condividere comunque delle regole di gioco che si sono dati loro. Anche queste regole, come gli aeroplanini – sono delle regole che loro conoscono perché le hanno già viste in altri giochi e le portano dentro. Sono delle regole che invece noi non abbiamo mai visto, quindi nascono in quel gruppo”.*

Il modello educativo applicato nella scuola dell'infanzia Yiyi, secondo Paola Manuzzi, è un modello in cui *“è importante che un bambino vada a scuola per imparare”*. Tuttavia, come si è già detto, praticare attività motoria è elemento costitutivo della cultura cinese, poiché aiuta a rafforzare il fisico e la salute che sono primari per la vita. In Cina, si dice che la salute è la risorsa di base per potere condurre la rivoluzione, nel senso che se uno non ha una buona salute, non può fare quasi nulla. Perciò, si organizza l'attività motoria più per prendersi cura della salute che per fare imparare i bambini e le bambine.

## **2.4 L'attività didattica collettiva**

Antonio Genovese: *“Invece di metterli con le seggioline come in un’aula nella quale la maestra è di fronte e loro sono seduti, tutti stanno in cerchio. È una disposizione che rende molto: sono più tranquilli, i bambini si possono tenere per mano, l’insegnante sta insieme a loro, può cambiare punto, tutto viene visto da tutti, i bambini possono parlare fra di loro. E lì puoi anche fissare le regole che si parla uno alla volta, si alza la mano, bisogna ascoltare bene quello che ha detto l’altro. Sono molte le cose in cui si fa ascoltare: parla un bambino, allora si chiede agli altri ‘cos’ha detto quel bambino lì?, cos’ha voluto dire? Parliamo di questo?’ Un altro modo di acquisire delle regole: parlare delle regole senza che ti vengano imposte. Tu impari a vivere insieme, in maniera ordinata, pacifica, senza che nessuno ti imponga niente, sono tutti alla pari. Insomma il cerchio è proprio il simbolo di questa situazione qua. Non c’è nessuno che è a capotavola, nessuno con la sedia più alta, nessuno che si trova nell’angolo. Tutti sono centrali rispetto al cerchio. Quindi ci sono delle piccole metodologie che si possono utilizzare per provare; è chiaro che non è che funzionano sempre, funzionano per tutti, però possono funzionare e rendere migliore anche il lavoro dell’insegnante”.*

Simona: *“Ma il momento dello stare insieme non è circolare: il pensiero circola perché anche se hanno questa posizione frontale rispetto all’insegnante e a quello che è la lavagna, il tabellone, loro hanno il computer. Ma il pensiero circola se l’insegnante gli dà l’opportunità. Con quelli di cinque anni, siamo in una situazione circolare e siamo noi – insegnanti della scuola dell’infanzia – a chiedere a quelle della scuola primaria di riportare la circolarità alla scuola elementare”.*

Barbara: “Poi è chiaro che noi cerchiamo di creare più circolarità; ad esempio essendo due insegnanti, anche noi sullo stesso argomento dividiamo in due gruppi. Decidiamo di proporre la stessa domanda, ad esempio la crescita, però per lavorare meglio, creare più circolarità tra i bambini, magari un piccolo gruppo lo prendo io, l'altro gruppo lo prende l'altra insegnante. Perché riesci anche a farlo meglio, è difficile anche per lei riuscire a gestire i bambini tutti insieme”.

Le osservazioni che riportiamo più sopra riguardano la modalità dell'organizzazione dell'attività didattica collettiva della scuola Yiyi che si svolge in genere di mattina verso le 9 e mezzo e dura circa mezz'ora. L'attività didattica collettiva si organizza in gruppo e tutti i bambini sono seduti in fila. Contrariamente a tale modalità di organizzazione, gli insegnanti e i pedagogisti italiani preferiscono quella in circolo per fare circolare anche i pensieri e fare sentire tutti centrali. Tale tipo di attività potrebbe essere paragonata con l'esercizio svolto nel momento di ‘cassettiera’ nella scuola dell'infanzia di Bologna e di Reggio Emilia, nel senso che fa parte della routine della vita scolastica della scuola dell'infanzia. Tuttavia, se il momento di ‘cassettiera’ (chiamato anche il momento di assemblea nella scuola di Reggio Emilia) si presenta come una routine che si ripete quotidianamente, l'attività didattica collettiva, secondo Xiaoxia Feng, professore del Dipartimento delle Scienze dell'Educazione dell'Università Normale di Pechino, “è coordinata con l'attività svolta in angoli specifici in piccoli gruppi. Questi due tipi di attività costruiscono insieme la vita quotidiana dei bambini e delle bambine nella scuola dell'infanzia”<sup>567</sup>. Nello specifico, l'attività didattica collettiva, chiamata dall'insegnante anche la “lezione” collettiva, è organizzata dall'insegnante che introduce un tema specifico coinvolgendo tutti bambini e le bambine di sezione. Il tema può essere predefinito dal programma oppure emerge al momento dai bambini e dalle bambine. L'attività può essere svolta in collettivo o contemporaneamente in piccoli gruppi.<sup>568</sup> Nelle tre sezioni osservate, ce ne sono due in cui si organizza in collettivo, mentre nell'altra si svolge in piccoli gruppi, poiché è una sezione eterogenea, composta di bambini e bambine di 3 e 5 anni.

Tornando ai pareri espressi sulla modalità di stare insieme nella “lezione” collettiva, durante le mie osservazioni ho notato che non tutti gli insegnanti fanno sedere in fila i bambini e le bambine, ad esempio nella scuola dell'infanzia Yilin il momento di stare insieme è circolare, nella scuola dell'infanzia Weihailu e Yiyi l'insegnante fa sedere in cerchio i bambini e le bambine di 3 anni, ecc. Shen *Laoshi* confessa di non sapere il motivo per cui fa sedere tutti in fila nell'attività didattica collettiva, ma lo attribuisce al fatto di avere seguito lo stile di un'altra insegnante più esperta, con

---

<sup>567</sup> Xiaoxia Feng, *Zai Jiti Jiaoxue Huodong Zhong Shiyon “Zhinan”*, in Jimei Li, Xiaoxia Feng (a cura di), “3-6 Sui Ertong Fazhan”, cit., p. 264.

<sup>568</sup> Cfr. *Ibid.*

cui ha lavorato per due anni, specificando che ci sono diverse modalità di stare insieme, quali disporsi in un rettangolo nel momento di danza e di musica e formare piccoli gruppi nel momento della pittura. Ciononostante, mi pare che l'idea di fare stare insieme in fila, anziché in circolo, i bambini di sezione grandi, possa avere a che fare con la preparazione al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, dove i banchi e le sedie sono disposti in fila e la cattedra si trova di fronte agli alunni.

Anche se non apprezzano la modalità di stare insieme in fila, gli spettatori del video sono comunque colpiti dal fatto che nell'attività didattica collettiva, i bambini e le bambine ripresi sono molto ordinati e rispettosi delle regole e della disciplina. Inoltre sono tutti seduti composti e non si danno neppure spintoni tra di loro. In alcune scuole dell'infanzia osservate a Bologna, è impossibile vedere gli stessi comportamenti da parte dei bambini e delle bambine. Riguardo a questo, Mariagrazia Contini rileva:

*“C'è moltissima partecipazione con molto entusiasmo, però anche con molta disciplina di nuovo. Quando lei non dice di parlare nessuno parla, parla chi viene invitato da lei, alza la mano e lei dice 'dimmi tu' e allora lui dice, ma gli altri stanno zitti. Mentre per esempio, da noi, in Italia, i bambini si mettono e parlano tutti quanti. Dicono tutti insieme quello che vogliono dire”.*

A tale osservazione si aggiunge quella di Paola Manuzzi che dice: *“Questi bambini non fanno rumore, poi mettono in fila tutte le sedie perfettamente, perfette come se fossero state tracciate in linea. Questo presume una grande capacità organizzativa e da noi non è neanche immaginabile una cosa di questo tipo”.*

Ci sono molti motivi alla base di questa differenza, uno dei quali potrebbe avere a che fare con lo stile dell'insegnamento. Difatti, quello di Shen *Laoshi*, che conduce la “lezione” collettiva ripresa, è molto apprezzato da quasi tutti gli spettatori, sia cinesi, sia italiani. Al riguardo osserva Moira<sup>569</sup>: *“Secondo me la cosa bella è il mettere in dialogo i bambini, il tenerli su argomenti, il chiedere a loro, il farli dichiarare: questo lo apprezziamo anche noi”.*

A quest'osservazione si aggiunge quella di Lya che dice:

*“Lo spazio e le sedie probabilmente servono per un'abitudine a un ordine futuro di scuola, ma quello che rimane e che effettivamente è uguale all'esperienza che abbiamo fatto noi, è la circolarità del pensiero che mi ha colpito molto perché è l'insegnante che fa la lezione, ma il tema e la modalità che lei usa è una modalità molto democratica. Non dà mai una risposta e mi ci ritrovo molto come modo di lavorare del nostro gruppo, la scuola Don Milani: quindi il rimandare sempre al gruppo, la riflessione, il ragionamento e la ricerca della soluzione. L'altra cosa che mi ha colpito fra le similitudini è quella di affidare ai bambini un'eventuale soluzione da trovare anche assieme, quindi il concetto di gruppo come sostegno”.*

---

<sup>569</sup> Focus group dell'insegnante della scuola dell'infanzia Michelangelo, intervista diretta, 19 gennaio 2016.

Effettivamente, il ruolo dell'insegnante nella discussione collettiva è cruciale nel coinvolgere tutti i bambini e le bambine. La sua modalità di elaborare le informazioni e/o rilanciare le proposte non è mai spontanea e naturale ma professionale, come una competenza che va acquisita tramite la formazione e le esperienze pratiche. Ad esempio, Shen *Laoshi*, anziché scegliere casualmente i bambini e le bambine che alzano la mano per prendere la parola, li seleziona sulla base del loro livello di capacità e la complessità della proposta. Infatti, spiega: “*Se è una proposta difficile, tendo a non scegliere dei bambini che faranno molta fatica a parlarne, perché non si sentano frustrati. L'obiettivo consiste nel coinvolgere tutti in riflessione e in partecipazione*”. Oltre ad applicare dei criteri di selezione dei bambini che devono parlare, secondo Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio:

“Gli interventi degli insegnanti, infatti, si devono caratterizzare in primo luogo per la forte accentuazione metodologica, nel senso di fare attenzione ai modi di elaborazione dell'informazione, alla rimessa in circolo di aspetti importanti che non hanno ricevuto abbastanza attenzione da parte degli interlocutori: insomma non devono affrettarsi a fornire “risposte” che possono essere premature né a risolvere il problema in discussione sul piano oggettivo, ma su quello che è veramente comprensibile agli alunni”<sup>570</sup>.

Secondo le autrici, nell'ottica della scuola storico-culturale, il ruolo dell'insegnante può definirsi essenzialmente “con due diversi costrutti teorici, quello relativo alla teoria dell'attività e quello dello *scaffolding*”<sup>571</sup>. La prima riconosce “nella generale attività dell'insegnante un'azione finalizzata che è quella di promuovere l'acquisizione di certi contenuti/abilità mediante la messa in campo di specifiche operazioni”<sup>572</sup>. Sulla base di tale definizione, mi pare che Shen *Laoshi* interpreta proprio questo tipo di ruolo nell'organizzare l'attività didattica collettiva. In effetti, essa mira a trasmettere e fare acquisire certi contenuti/abilità tramite le specifiche operazioni che, secondo le mie osservazioni periodiche, includono, in genere, quattro tappe: a. lanciare ai bambini e alle bambine una specifica domanda e chiedergli di parlare delle loro esperienze individuali; b. con l'aiuto della nuova tecnologia, fare vedere immagini per dare conferma alle loro risposte o verificare se hanno capito una certa cosa; c. fare raccontare ai bambini e le bambine le immagini in modo che ripassino quello di cui si è parlato prima; d. lanciare una nuova domanda su cui riflettere dopo l'attività. Seguendo tali tappe, Shen *Laoshi* approva quasi tutte le risposte e ne sceglie intenzionalmente alcune fra le diverse interpretazioni, per potere rilanciare le nuove domande. Ad esempio, dalla domanda “Siete diventati grandi e da cosa ve ne accorgete?” a quella “Quando sarete diventati grandi, cosa potrete fare per aiutare i vostri genitori?”, alla fine arriva a fare capire che possiamo

<sup>570</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, cit., p. 132.

<sup>571</sup> *Ibid.*

<sup>572</sup> *Ibid.*

aiutare tutti gli altri a fare delle cose che siamo in grado di fare, ad esempio i bambini più piccoli, la collaboratrice, l'insegnante, ecc. Quindi c'è un obiettivo da raggiungere nella "lezione" collettiva.

Al riguardo, dice Elena, pedagoga della scuola dell'infanzia Michelangelo: *"C'è un adulto che si sente dalle domande che fa, che ha già in tasca la soluzione, e sa dove vuol arrivare, come dire, è abbastanza programmatario"*. È predefinito, poiché come già detto precedentemente, diversamente dalle assemblee organizzate al mattino nelle scuole reggiane, il momento dell'attività didattica collettiva è un momento programmato dall'insegnante che unisce appositamente tutti i bambini e le bambine per discutere insieme su un certo tema. Durante la discussione, l'insegnante si comporta con un regista che valorizza quasi tutto ciò che dicono i bambini e le bambine, guidandoli però verso una certa direzione, dopo avere organizzato in un sistema tutte le conoscenze sporadiche provenienti dalle esperienze individuali dei bambini e delle bambine. In tale prospettiva, nell'attività didattica collettiva, certi contenuti/abilità vanno acquisiti dalla maggioranza dei bambini e delle bambine, poiché parlano tra di loro per capire qualcosa che non è chiaro e per "risolvere un problema". Ad esempio, discutono insieme su che cosa bisogna fare per non ammalarsi all'inverno, poiché alcuni bambini della sezione hanno preso il raffreddore. È un tema riguardante la vita reale di tutti. Dopo la discussione, capiscono che, per non ammalarsi, oltre a non rimpinzarsi di troppi gelati, bisognerebbe coprirsi bene con la sciarpa, con il cappello e mangiare più verdure e frutta che sono piene di vitamine. Al riguardo, mi sembra molto interessante l'osservazione di Mariagrazia Contini che dice:

*"L'altra cosa che mi aveva interessato era che i temi che trattava l'insegnante erano temi che avevano a che fare con la vita, con cosa vuol dire diventare grande. Ma anche per esempio quando lei dice 'cosa si fa quando fa freddo per non ammalarsi?' Anche questo l'ho trovato interessante perché con i bambini di quell'età ci deve essere sia lo spazio per il fantastico, per l'immaginazione, per la fantasia, per qualcosa anche che non esiste, che fai finta: il simbolico. Però mi sembra interessante che ci sia anche questo collegamento con la vita reale, che loro vanno a casa e dicono 'la maestra ha detto che devo bere l'acqua calda se ho mal di gola'. Non c'è separazione tra il momento della scuola e il momento della vita, ma la scuola si occupa della vita sia nei suoi aspetti più semplici, come cosa fare quando hai il raffreddore, sia in quello invece un pochino più complesso che è cosa vuol dire diventare grande. E anche lì le risposte sono belle: quando loro dicono cosa vuol dire diventare grande. Mi hanno molto colpito anche quelle risposte perché, sempre pensando ai nostri bambini, per i nostri bambini diventare grande vuol dire avere gli oggetti del consumo dei grandi, cioè diventare grande vuol dire avere la macchina, vestire in un certo modo per le bimbe. C'è molto la proiezione nel mondo degli adulti, però il mondo degli adulti che hanno cose. Quindi diventare grande vuol dire avere delle cose e fare delle cose. E lì per esempio mi è piaciuto quando loro invece dicono 'diventare grande vuol dire avere più coraggio', 'diventare grande vuol dire aiutare i genitori'"*.

Sono risposte importanti e generose fornite durante la discussione in collettivo che è un processo di co-costruzione delle conoscenze più avanzate rispetto a quelle precedenti, da quelle concrete a

quelle astratte, dai cambiamenti fisici alla maturità sul piano psicologico. Senza l'interazione reciproca tra i bambini e le bambine e la guida intenzionale da parte dell'insegnante, sarebbe difficile promuovere e sostenere lo sviluppo verso il livello avanzato. In altre parole, come sostiene Lev Vygotskij, “sono le relazioni sociali che sono primarie e che poi si trasformano in funzioni psichiche”<sup>573</sup>. Cosa intende questa asserzione che è differente da quella di Piaget, secondo cui, “la direzione dello sviluppo va dall'individuale al sociale, quindi dalle operazioni alle co-operazioni”<sup>574</sup>? Spiegano Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio:

“La priorità dei processi sociali su quelli individuali, intesa come l'emergere delle funzioni psicologiche del bambino nelle interazioni con gli adulti o con i coetanei più competenti, si manifesta nel ruolo della zona di sviluppo prossimo, definita come quell'area di funzionamento psicologico che è possibile al soggetto se è sostenuto dall'aiuto di un altro, e quindi da una forma di interazione e di regolazione, che sostiene e attiva quelle funzioni che non operano ancora da sole, ma che hanno bisogno del supporto esterno”<sup>575</sup>.

Quindi, discutendo si impara. Oltre a favorire l'interazione sociale tra i pari, nella quale i bambini e le bambine imparano a stare insieme, condividendo le loro esperienze e provando la gioia di stare in gruppo, secondo Xiaoxia Feng, l'attività didattica collettiva può anche aiutare a formare il senso di collettività e di comunità<sup>576</sup>. Al riguardo dice anche Antonio Genovese: *“È la costruzione di una sorta di collettività, di gruppo. C'è un gruppo, in cui sono tutti uniti. Fanno parte della stessa comunità, dello stesso gruppo. Poi ognuno è attivo all'interno di questo gruppo quando ci sono delle domande”*.

Tuttavia, dato il grande numero dei bambini di una sezione, in cui in genere sono in 30 o 35, con un insegnante che svolge l'attività didattica collettiva, si corre il rischio di lasciare qualcuno indietro, quello più timido, meno coinvolto e meno interessato all'argomento. A proposito, osserva Antonio Genovese:

*“Non è mai chiaro, almeno da questo che ho visto io, non è proprio chiaro se tutti partecipano, se tutti capiscono. È un bel numero questo, per cui sono in tanti che alzano la mano, non so se tutti poi rispondono, interagiscono, capiscono. Mi ha fatto effetto, per esempio, quel bambino che alza la mano in continuazione, però la maestra non lo fa mai parlare: può darsi che abbia già parlato, abbia già fatto qualcosa, quindi c'è più il senso di una buona capacità di tenere insieme il gruppo classe, però non so fino a che punto. Poi sono veramente attività di gruppo, nel senso che alla fine c'è una comprensione da parte di tutti di quel gruppo delle cose che si sono fatte?”*

Quindi, sarebbe meglio suddividere in due gruppi, dato che ci sono due insegnanti compresenti in

---

<sup>573</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>574</sup> *Ibid.*

<sup>575</sup> *Ibid.*

<sup>576</sup> Xiaoxia Feng, *Zai jiti jiaoxue huodongzhong*, cit, pp. 265-266.



sezione. Inoltre, anziché fare sedere gli allievi sempre in fila, l'insegnante della scuola dell'infanzia ogni tanto può decidere una disposizione circolare per questo momento in cui si sta insieme. Come consiglia Antonio Genovese: *“Questo genere di lavoro lo vedrei meglio organizzato per piccoli gruppi a cerchio. Sono due maestre, quindi possono fare due piccoli gruppi a cerchio, così in cerchio vedi anche più facilmente se tutti parlano e alcuni rimangono indietro”*.

Tuttavia, secondo Aihua Hua, a Anji, una contea situata nella parte nordoccidentale della provincia del Zhejiang, alcune scuole dell'infanzia organizzano l'attività didattica collettiva in maniera diversa. Il cambiamento è legato alla modalità di organizzazione del gioco. In effetti, rispetto alle altre scuole dell'infanzia cinesi, nella scuola di Anji, il gioco sta diventando l'attività fondamentale nel promuovere lo sviluppo dei bambini e delle bambine, mentre il compito principale dell'insegnante consiste nell'osservare e documentare le azioni e i comportamenti dei piccolini. Difatti dice la stessa professoressa: *“Dato il cambiamento dell'organizzazione del gioco, anche quella dell'attività didattica collettiva è cambiata, poiché l'insegnante inizia a imparare a osservare. Così i temi che discutono insieme nell'attività collettiva emergono più dai giochi e provengono meno dalla programmazione predefinita”*. Possiamo quindi affermare che l'attività didattica collettiva organizzata in alcune scuole dell'infanzia di Anji tende a diventare meno predefinita e più mirata a seguire gli interessi dei bambini e delle bambine e i problemi verificati durante i loro giochi. Tutto ciò si basa sulla capacità di osservazione da parte dell'insegnante. Si può però dire che la strada che sta percorrendo la scuola dell'infanzia di Anji rappresenti una direzione di riforme dell'educazione prescolare in Cina? Dice Aihua Hua: *“Sì, sì, ora speriamo di incamminarci in tale direzione. Molte persone stanno facendo ricerca su questo campo. Incontriamo però molte difficoltà. C'è chi si preoccupa della sicurezza dei bambini che giocano in un certo modo; c'è chi dice: ‘se i bambini giocano ogni giorno, cosa impareranno?’”*.

Nonostante le molte difficoltà, secondo la stessa professoressa, i genitori iniziano ad apprezzare il valore educativo del gioco nella scuola dell'infanzia, poiché l'insegnante, basandosi sulle osservazioni e interpretazioni professionali, è capace di comunicare loro i cambiamenti, la crescita, lo sviluppo rinvenuti nei piccolini durante i loro giochi; così si migliora anche il rapporto tra l'insegnante e i genitori.

## Conclusione

Dopo avere visitato le scuole dell'infanzia di Shanghai, Bologna e Reggio Emilia, mi chiedo: è possibile integrare i modelli e l'approccio educativi prescolastici, osservati, indagati e analizzati in queste tre città, ovvero è fattibile accogliere gli aspetti migliori insiti in ogni modello/approccio educativo per potere ipotizzare un modello a nuovo indirizzo, senza però trascurare la sua adattabilità della cultura locale e violare la logica culturale implicita di ogni Paese?

C'è comunque da notare che, un fattore potente d'innovazione culturale è sempre stato costituito, come scrive Massimo Baldacci, “dal contatto con altre esperienze e tradizioni: i cortocircuiti euristici e le contaminazioni che ne derivano agiscono da antiossidante del pensiero, garantendone la vitalità”<sup>577</sup>. Inoltre, ogni tradizione si mantiene vitale e feconda soltanto quando è in grado di auto-riflettere e auto-trasformarsi.

Per rispondere alla domanda posta inizialmente, occorre però dare risposta a un quesito preliminare: che tipo di modello educativo adotta la scuola dell'infanzia di Shanghai? Si può dire che tale modello educativo possa ispirare l'orientamento pedagogico della scuola dell'infanzia di altre città, per esempio, la scuola dell'infanzia di Chengdu della provincia di Sichuan?

Dalle osservazioni degli spettatori del video sia cinesi sia italiani, si nota che è un modello educativo che caratterizza per i seguenti aspetti:

- Da un lato, è un modello educativo che tiene molto alla cura di salute e alla crescita fisica dei piccolini, per cui la prima accoglienza che al mattino offre la scuola dell'infanzia è la visita medica; subito dopo si organizza quotidianamente l'attività di motricità che dura circa mezz'ora; dall'altro lato è però un modello educativo, per dirlo con le parole di Mariagrazia Contini, con “*un po' di freddezza, di distacco, non di relazione affettuosa*”, concetto condiviso anche dalle insegnanti e dalle direttrici della scuola Jiguan e della scuola Baiyi della provincia di Sichuan.
- Tale modello educativo è caratterizzato da una buona organizzazione e una buona gestione delle regole che invece faticano a imporsi nella scuola italiana e nella scuola dell'infanzia Jiguan; questo modello educativo prevede però solo un tipo di bambino, quello standardizzato: un bambino ordinato, come emerge anche dalle parole delle insegnanti e delle direttrici della scuola Jiguan: “*sembra di non avere visto nessun bambino 'capriccioso', sembra che tutti i bambini siano ordinati, non come da noi dove si trovano i*

---

<sup>577</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia*, cit., p. 136.

*bambini un po' particolari che sono tutti diversi tra di loro, sembra che i bambini di tutta la sezione facciano la stessa cosa. Non si vede l'attenzione che l'insegnante dovrebbe porre sulla personalizzazione”.*

- È un modello educativo che, da un lato, aiuta, dice Maurizio Fabbri, “*a crescere, a responsabilizzarsi e accelera il cammino verso l'adulità*”, a condizione che alla base non ci sia una cultura del dovere essere che fa sentire il bambino vincolato ad aiutare l'adulto; dall'altro lato, si corre però il rischio di adultizzazione, nel senso che, secondo Mariagrazia Contini, “*[le insegnanti li] trattano come se fossero bimbi già un po' più grandi; le bimbe hanno un modo di muoversi nello spazio, che è deciso e molto disinvolto. Molto preciso, molto rispettoso delle regole. Ecco tutte cose un po' da grandi*”.
- È un modello educativo che valorizza sia il vantaggio insito nell'attività didattica organizzata in collettiva, sia la formazione del senso di collettività nei bambini e nelle bambine, per cui si organizza quotidianamente l'attività didattica collettiva; nello stesso tempo, non trascura però il sostegno allo sviluppo personale di ogni singolo individuo, perciò sono predisposte in sezione “aree tematiche” suddivise per “materie”, finalizzate agli interessi/esigenze individuali dei bambini e delle bambine. Tale modalità dell'organizzazione dell'attività si trova anche nelle due scuole dell'infanzia della provincia di Sichuan.
- È un modello che non trascura la valenza educativa delle attività di routine, nelle quali l'insegnante tende a formare la capacità di auto-organizzazione e auto-gestione dei bambini e delle bambine, poiché è dalla loro vita che i bambini e le bambine apprendono e si sviluppano; al contempo essi apprendono per vivere meglio, quindi devono essere uniti l'apprendimento, lo sviluppo e la vita.
- È un modello educativo che valorizza il debriefing, il processo educativo che si usa dopo un gioco, per aiutare i bambini e le bambine a riflettere sulle loro precedenti esperienze al fine di ricavarne significati *insight*; tale modalità di organizzazione del dopogioco viene particolarmente apprezzata dalla scuola dell'infanzia Baiyi della provincia di Sichuan.
- È un modello educativo che richiede alla scuola dell'infanzia di rispettare le *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia di municipio di Shanghai*, sul piano dell'organizzazione del tempo educativo e delle attività: ciò comporta una scelta del curriculum prevalentemente predefinito per garantire la qualità della scuola dell'infanzia, mentre Xie, direttrice della scuola dell'infanzia Jiguan, dice che le insegnanti più esperti devono godere di maggiore libertà nel progettare le attività basandosi sulle osservazioni sui bambini e sulle bambine.
- È un modello educativo che tende a creare l'unità familiare tra i bambini d'età eterogenea per aiutare i figli unici a superare la difficoltà a socializzare, ad abituarsi a stare con gli altri

e ad aprirsi davvero agli altri.

Dalle caratteristiche sopradescritte, si vede che le due scuole dell'infanzia della provincia di Sichuan condividono alcune modalità dell'organizzazione educativa insite nel modello educativo presente nelle scuole dell'infanzia osservate a Shanghai, quali la cura medica di mattina, l'organizzazione dell'attività di motricità e quella didattica collettiva, la predisposizione di “aree tematiche” suddivise per “materie” e finalizzate agli interessi/esigenze individuali dei bambini e delle bambine. Riguardo alla modalità di rapportarsi con i bambini e con le bambine e all'elaborazione del curriculum scolastico, si comportano invece diversamente.

Allora che idea di bambino traspare dietro questo modello educativo verificato nella scuola dell'infanzia di Shanghai, oppure come sono questi bambini e queste bambine? Dice Paola Manuzzi: *“Qui è come se io vedessi dei bambini molto giudiziosi. Mi sembrano tanti bambini molto organizzati, molto capaci, molto giudiziosi, saggi, che sanno comportarsi bene”*. A tale osservazione si aggiunge quella di Mariagrazia Contini che dice: *“Si comportano un po' come i soldatini, ma sono anche sereni e contenti. Non posso dire che sono bambini che, mamma mia!, devono stare così se no prendono le frustrate. Le bimbe, tutte con i capelli a coda, si muovevano tutte con un'aria di grande efficienza, di grande sicurezza, di grande prestazione”*.

Quindi, sono bambini autonomi, saggi, autorganizzati, sereni, sanno comportarsi bene e sono rispettosi delle regole e degli altri. Tutto ciò è incluso nei contenuti delle *Indicazioni del curriculum per la scuola dell'infanzia del municipio di Shanghai* che sottolineano appunto la convivenza, uno dei tre campi di esperienza. Quando si parla di convivenza, si intende che i bambini e le bambine partecipino attivamente all'ambiente preparato da insegnanti, comunichino attivamente con i loro compagni e i loro insegnanti e partecipino alla costruzione della vita di convivenza, acquisendo la propria autonomia e l'abitudine a fare da solo, valorizzando implicitamente il percorso verso l'emancipazione. In più, mi pare sia molto importante che, tramite la comunicazione con più persone circostanti, i bambini e le bambine sperimentino l'importanza e la gioia della reciproca comprensione e comunicazione in modo da percepire la relazione tra sé e l'altro, da poter ascoltare le opinioni dell'altro, interessarsi dell'altro ed essere empatici nei confronti dell'altro. Il concetto di convivenza assume una particolare valenza educativa in un momento in cui sembra che i conflitti etnici stiano portando allo scoppio della terza guerra mondiale.

La capacità di ascoltare l'altro, comprendere l'altro e di essere empatici nei confronti dell'altro richiede innanzitutto la capacità di tolleranza, di accettazione dell'altro, che è diverso, di ammettere l'esistenza dell'altro, anziché ridurla. Confucio dice: *己所不欲，勿施于人 (Jisuobuyu, wushiyuren: non fare ciò che vuoi che l'altro non faccia a te stesso)*. Ciò richiede una capacità di empatia che è la capacità di comprendere a pieno lo stato d'animo degli altri, ad esempio, mettersi

nei panni degli altri. Inoltre, il filosofo sostiene che 己立立人, 己达人人 (Jililiren, jidadaren: una persona morale non solo realizza se stesso ma aiuta anche l'altro a realizzarsi.), che è diverso dal 立己立人 (Lililiren: Realizza te stesso realizzando l'altro). Rispetto alla capacità dell'empatia, la persona morale adotta un atteggiamento più attivo nel comprendere e nell'aiutare l'altro a realizzarsi, poiché ciò richiede non solo la capacità dell'empatia ma anche la voglia di aiutare l'altro a diventare migliore.

Se nella scuola dell'infanzia, l'insegnante presta attenzione a trasmettere ai bambini e alle bambine la cultura di convivenza tramite l'organizzazione dell'attività didattica collettiva, mi sembra tuttavia molto pertinente l'osservazione di Mariagrazia Contini sul tema delle regole che porta a pensare alla cultura tradizionale cinese che riguarda la figura del maestro. Ora vediamo come. Difatti, la stessa professoressa nota: “[i bambini] sono tutti, tutti sul pezzo [durante l'attività didattica collettiva]. Ti viene da dire: ma come mai che questi qua stanno tutti così, che nessuno si muove, che nessuno parla quando non deve parlare. Può darsi che a casa loro hanno già l'educazione che li porta a rispettare le regole”. Ma non è normale che i genitori raccomandino ai figli di ascoltare l'insegnante e rispettare le regole della scuola? Il maestro di scuola non è forse da considerare una figura più professionale nell'educazione dei figli? In Cina si intende considerare il maestro come il padre che è simbolo del potere e dell'autorevolezza. Secondo la professoressa Contini, nella scuola italiana il vero problema dei bambini è che in famiglia non sono educati a essere rispettosi delle regole. Al riguardo dice: “Per me questo tema delle regole sta diventando in Italia veramente un problema grosso perché dicono tante insegnanti che quando dicono “non fare, non si fa questo, non bisogna fare quello” i bambini è come se non sentissero, non sentono “il no”. Perché in famiglia non hanno regole”. Ma perché in famiglia non hanno regole? Perché i genitori sono incapaci di dare ai figli delle regole, perché si sentono in colpa quando gli dicono “No” seguendo delle regole? Al proposito rileva la professoressa Contini:

*“Infatti, noi abbiamo fatto una ricerca e tutte le insegnanti, le educatrici, mi hanno detto tutte la stessa cosa cioè “qual è il principale problema dei bambini in questo momento?”. Il principale problema dei bambini sono i loro genitori perché sono incapaci di dare loro delle regole. E dopo quando [i bambini] vengono a scuola, [i genitori] si aspettano che diamo noi le regole. Ma se non c'è anche a casa, non è possibile”.*

Non è possibile poiché non c'è alleanza tra la scuola e la famiglia. Ma è sempre stato così? No, nel passato non era così. Come dice Mariagrazia Contini:

*“Un tempo, in Italia, se tu andavi a scuola e l'insegnante ti sgridava o diceva a tua mamma 'oggi si è comportata male', la mamma ti sgridava, ti picchiava perché la maestra aveva detto così. Adesso la mamma, dice 'ma, no...' alla maestra 'perché dice questo della mia bambina, ma insomma...' Si arrabbia con la maestra se la maestra dice*

*qualcosa di male sulla bambina. Ecco allora il problema è questo, che è un problema molto grosso”.*

Ci sono tanti motivi per cui in famiglia non si definiscono le regole, tra cui uno potrebbe avere a che fare con il vistoso cambiamento nella dinamica demografica che produce una marcata denatalità. La sua causa si trova, secondo Massimo Baldacci, nei mutamenti della struttura della famiglia e della cultura dei ruoli di genere che si uniscono all'incremento dei costi di crescita dei figli.<sup>578</sup> In questo caso, il bambino è diventato, come è successo in Cina nel periodo della politica del figlio unico, qualcosa di prezioso, su cui viene compiuto un investimento altamente significativo, tanto in termini affettivi quanto economici. Perciò i genitori fanno fatica a dire ai figli “No”.

Oltre che al calo demografico, il nuovo atteggiamento della famiglia è però dovuto, secondo Baldacci, “a un mutamento del sentimento dell'infanzia, che se in parte è legato a tale propensione, è tuttavia connesso a un più complessivo cambiamento culturale”. Ma che cosa si intende questo complessivo cambiamento culturale? Al riguardo, scrive lo stesso Baldacci: “secondo Aries, le idee dei moralisti del Seicento si erano sedimentate nel senso comune, portando a sentire il bambino come un essere da moralizzare, o addirittura come macchiato dal peccato originale e quindi incline a sbagliare, e perciò bisognoso di sorveglianza, di correzioni e di castighi”<sup>579</sup>. Seguendo tale senso comune sull'infanzia, la famiglia cosa avrebbe fatto per educare i figli? In effetti, l'idea di una educazione familiare volta, prosegue Baldacci, “a imporre al bambino modelli morali e a piegarlo a essi 'per amore o per forza' ha allungato la propria ombra anche su larga parte dello scorso secolo, ma oggi sembra fortemente attenuata”. Quindi oggi, come vedono i genitori i loro figli? Che tipo di educazione tendono a dargli? Oggi, i genitori vedono piuttosto il bambino come dolce e buono, come il proprio, a dirla con le parole di Pietropolli Charmet, “cucciolo d'oro”<sup>580</sup>. Allora questo cucciolo d'oro, epiteto che potrebbe essere paragonato al “piccolo imperatore”, il soprannome attribuito al figlio unico cinese, appare, scrive lo stesso Baldacci, “come uno scrigno di potenzialità da curare, assicurandone la piena espressione”<sup>581</sup>. Quindi, i genitori fanno fatica ad accettare le critiche che vengono avanzate dall'insegnante ai propri figli e anziché dare ragione all'insegnante, difendono i figli, poiché sono così preziosi e competenti. Se i figli non si sono comportati bene, sarà l'insegnante ad assumersi tutta la responsabilità. Inoltre, tale percezione del figlio, unita all'investimento affettivo ed economico sulla sua realizzazione, tende, secondo Baldacci, “a creare un atteggiamento di chiusura verso influenza esterne, sentite come indebite interferenze su questioni di stretta pertinenze dei genitori”. In altre parole, i genitori di oggi tendono

---

<sup>578</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., p. 115.

<sup>579</sup> *Ivi*, p. 116.

<sup>580</sup> Pietropolli Charmet, cit. in *Ivi*, p. 117.

<sup>581</sup> Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., p. 117.

a ritenere che le decisioni inerenti all'educazione del figlio siano una propria prerogativa, una propria questione privata, quando una volta tutto era inserito in una rete parentale. Dato che l'educazione dei figli è una questione privata, ognuno pensa di fare quello che gli conviene senza crucciarsi del gruppo. Le regole, teoricamente condivise da tutti i bambini e tutte le bambine per convivere meglio, possono anche non essere rispettate poiché non conviene. Non si pensa che se un bambino non le rispetta, potrebbe creare i problemi anche ai suoi compagni di classe.

La tendenza alla privatizzazione dell'infanzia apporta anche il cambiamento del rapporto tra l'insegnante e i genitori, poiché legittima l'ideologia dei servizi a domanda individuale e i genitori diventano consumatori dei servizi educativi, come se fossero i clienti della scuola e dell'insegnante. Se nel passato, l'insegnante era considerato una figura professionale e autorevole nell'educare i bambini e le bambine, oggi, sembra che i docenti debbano offrire i servizi migliori ai clienti genitori soddisfacendo solo i bisogni di questi ultimi. Su quanto si è appena detto, si esprime, con un giudizio concorde, anche Mariagrazia Contini:

*“Prima c'era uno stile educativo molto autoritario, poi abbiamo avuto il '68. Il '68 è stata la messa in crisi dello stile educativo autoritario con molti ideali di democrazia, di libertà, di libero sviluppo dei bambini, di creatività, molti ideali! Poi, gli ideali son caduti perché dopo alcuni anni, quella che era stata tutta la conquista del '68 è andata persa e cos'è venuto avanti? È venuto avanti il mercato, è venuta avanti proprio l'ideologia dell'avere, del benessere, del consumo, dello spreco e dell'individualismo, per cui per ognuno è importante il suo bambino e lo difende da tutti. E in famiglia, siccome i genitori hanno un figlio, non ce l'hanno generalmente presto ma ce l'hanno più in età avanzata. Poi siccome vogliono dargli molto in termini di cose, di ricchezza, cosa fanno? Lavorano tutti e due, il padre e la madre; quindi hanno poco tempo da dedicare ai figli. E quel poco tempo vogliono passarlo non in modo conflittuale per cui tutto quello che il figlio vuol fare va bene. Vogliono renderlo felice, e quindi dicono: “vuoi fare questo? , vuoi questo?” Deve sempre essere il bambino che fa le scelte. Quindi è il contrario della regola”.*

Tale fenomeno si verifica anche nella scuola dell'infanzia privata di Shanghai. C'è però ancora il pensiero diffuso che vede comunque il maestro come una figura da rispettare. C'è un'alleanza abbastanza forte tra la famiglia e la scuola, come nota anche la professoressa Contini: *“I genitori hanno rispetto per le maestre della scuola e quindi fanno passare ai figli questo messaggio “quello che ti dicono di fare è importante”. Cosa che non c'è in Italia. Da noi, arriva che ha un potere, il bambino, enorme”.*

Fin qua è chiara l'immagine del bambino che coincide più o meno con il modello educativo di Shanghai. Ora vediamo come viene visto un bambino in Italia, e con quest'immagine dell'infanzia, cosa si privilegia nelle scelte educative della scuola prescolastica. Ereditando il sentimento montessoriano di un'enorme capacità di assimilazione e di sviluppo del bambino, il bambino malaguzziano è un bambino che, secondo lo stesso Malaguzzi, “un bambino già al nascere così

avido di sentirsi parte del mondo, da utilizzare attivamente una complessa (e non del tutto ancora avvalorata) rete di capacità e di apprendimento e di organizzare relazioni e mappe di orientamento personale, interpersonale, sociale, cognitivo, affettivo e persino simbolico". È un bambino ricco di potenzialità, è capace di sviluppo creativo. Tutto ciò fa capo, scrive Massimo Baldacci, "a una visione ottimista permanente crescita, e quindi a una enorme fiducia nelle possibilità dell'educazione, il cui ruolo è quello di espandere costantemente le possibilità di esperienza del bambino, e dunque le sue opportunità di sviluppo"<sup>582</sup>. Ciò porta l'insegnante "a non stancarsi di offrirgli opportunità di crescita, anche quando non sembra compiere progressi evidenti"<sup>583</sup>. Tale idea trova una convergenza con l'attuale sentimento familiare dell'infanzia che vede il bambino come "cucciolo d'oro" con molteplici potenzialità. Tale convergenza può promuovere un'alleanza formativa tra la scuola e la famiglia, poiché la condizione per l'alleanza tra la scuola e la famiglia è costituita, scrive sempre Baldacci, dalla condivisione di un certo sentimento dell'infanzia, che fa sì che i genitori possano vedere nella scuola una vera alleata. Se da un lato, c'è una simile idea del bambino competente, capace di sviluppo creativo, dall'altro lato c'è però la sottolineatura di portare l'educazione prescolare a misurarsi sempre più sul singolo, perché il singolo competente e pieno di potenzialità deve realizzarsi e l'insegnante non deve stancarsi di promuoverne la capacità e sostenerne il pieno sviluppo. Al riguardo, dice anche Mariagrazia Contini:

*"Noi abbiamo una cultura molto individualista, molto centrata sul singolo, con tutti i limiti che questo comporta perché tutto è a misura del singolo. Il singolo deve realizzarsi, il singolo deve essere felice, il singolo deve avere tutte le cose. E c'è poca attenzione all'altro, al rapporto con l'altro, molta poca attenzione. Infatti le maestre dicono che i bambini hanno molta difficoltà a rapportarsi tra di loro. Hanno molta più facilità a rapportarsi con gli adulti ma perché? Perché, con l'adulto non devono competere invece coi compagni... Dicono che i bambini sono più bravi a comunicare con gli adulti che tra di loro. Tra di loro hanno difficoltà perché sono già ciascuno centrato su sé stesso, con la mancanza però di questo sguardo collettivo. Non hanno l'idea del gruppo, del rapporto, fanno molta fatica ad acquisirlo. E quindi perché? Perché noi siamo una società veramente individualista, invece voi siete una società più collettivista, ecco. Necessariamente".*

Quando la cultura individualista prende il sopravvento, anche se si condivide lo stesso sentimento dell'infanzia, la scuola fa fatica a "soddisfare" i bisogni di tutte le singole famiglie, poiché in classe ci sono 25 bambini con solo un insegnante oppure 26 con due.

Quindi è interessante integrare questi due modelli: uno centrato più sul gruppo e l'altro più sul singolo.

---

<sup>582</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>583</sup> *Ivi*, p. 138.



## Bibliografia

### *Testi e articoli in cinese*

- Aihua Hua, *Xueqian, jiaoyu gaige qishilu*, Shanghai, Shanghai shehui kexueyuan chubanshe, 2009.
- Aimin Deng (a cura di), *Chuan xi lu zhushu*, Shanghai, Shanghai Guji Chubanshe, 2012.
- Heqin Chen, *Chen heqin jiaoyu sixiang duben: youzhi Jiaoyu*, Nanjing, Nanjing Normal University Press, 2012.
- Jiaxiong Zhu, *Huanglv xiangjian yinxingshu*, Shanghai, Shanghai jiaoyu chubanshe, 2012
- Jimei Li, Xiaoxia Feng (a cura di), *3-6 Sui ertong xuexi yu fazhan zhinan jiedu*, Beijing, Renmin jiaoyu chubanshe, 2013.
- Jin Huang, *Youeryuan quyu huodong de laiyuan yu tiaozhan*, in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, n.238, 2014.
- Juntao Shi, *Xueqian jiaoyu kechenglun*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014
- Leshan Lu, *Lu Leshan Wenji*, Beijing, Beijing Shifan daxue chubanshe, 2002.
- Liu Xiaodong, *Zhongguo chuangtong wenhua zhong de ertongguan jiqi xiandaihua*, in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, agosto, 1994.
- Liyan Huo, Xiaotian Qi, *Dangqian woguo jiejian mengtaisuoli jiaoyufa de zhuyao wuqu, guanjian wenti yu jiben silu*, in “Youer jiaoyu (Jiaoyu kexue) [Early Childhood Education (Educational Sciences)]”, 2008.
- Minghui Li, *Cong kangde de shijian zhexue lun Wang yangming de [Zhi xing heyi] shuo*, in “Zhongguo wenzhe Yanjiujikan”, marzo, 1994.
- Nengxiu Cao, *Shangshiji 80 niandai yilai woguo youer jiaoyu kecheng gaige shuping* in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, n. 9, 2003.
- Ping Chen, *Mengtaisuoli xueqian jiaoyu sixiang zai zhongguo de yinjing jiqi yingxiang (Introduction and Influences of Montessori's Pre-school Educational Idea in China)*, tesi di laurea magistrale, 2008
- Qifa Liao (a cura di), *Zhongguo youer jiaoyushi (The History of Chinese Preschool Education)*, Tai Yuan, Shanxi jiaoyu chubanshe, 2011.
- Wang Chunyan, *Zhongguo xueqian kecheng bainian fazhan yu biange de lishi yanjiu*, Beijing, Jiaoyu kexue chubanshe, 2004.
- Weiming Du, *Rujia yu ziyou zhuyi*, Beijing, Sanlian shudian, 2001.
- Weiming Tu, *Rujiao (Confucianism)*, Shanghai, Shanghai Guji Chubanshe, 2001.
- Weiming Tu, *Xiandai jingshen yu rujia chuantong*, Beijing, Sanlian shudian, 2013.
- Weiming. Tu, *Ershiyi shiji de ruxue*, Beijing, Zhonghua shuju, 2014.
- Wen Liu, *Hongxia Lin, mengtaisuoli jiaoyu moshi zhongguohua tansuo*, in “Journal of Educational Science of Hunan Normal University”, n. 6, novembre, 2013.
- Xi Zhu (a cura di), *Sishu Zhangju Jizhu*, Beijing, Zhonghua Shuju, 2011, p. 5. Il testo è stato tradotto in italiano e si trova in Fausto Tomassini (a cura di), *I Quattro libri di Confucio*, Torino, UTET, 2003.
- Xi Zhu (a cura di), *Sishu zhangju jizhu*, Beijing, Zhonghua Shuju, 2012
- Xiaoxia He (a cura di), *Jianming zhongguo xueqian jiaoyushi*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014.
- Yang Bo, *Chou e de zhongguoren*, Taiwan, Taiwan linbai chubanshe, 1985.
- Yaoyou Wang, *Woguo chuxian mengtaisuolire de yuanyin*, in “Shenzhou”, n. 2, 2011.
- Youhua He, *Tuijin xueqian kecheng gaige cujing xueqian ertong fazhan*, in “Xueqian jiaoyu yanjiu”, n.1, 2002.
- Yuandong Qin, Chunyan Wang, *Youeryuan quyu huodong xinlun: yizhong shengtaixue de Shijiao*, Beijing, Beijing shifan daxue chubanshe, 2014.

Yunshu Li, *Mengtaisuoli quyu huodong yu zonghexing zhuti huodong xiangjiehe de tansuo*, in "Shanghai Jiaoyu Keyan (Shanghai Research on Education)", n.8, 2006.

### **Testi e articoli in italiano**

A. Russo, *Le rovine del mandato: la modernizzazione politica dell'educazione e della cultura cinesi*, Milano, Franco Angeli, 1985.

Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadattata*, Roma, Junior, 2006.

Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadattata*, Roma, Junior, 2006.

Amy Chua, *Il ruggito della mamma tigre*, Milano, Sperling & Kupfer, 2011.

Andrea Canevaro, *Janus Korczak, Educazione. Contraddizione e paradosso*, in Carla Tonini (a cura di), *Janusz Korczak, educatore, letterato, filosofo*, Trento, Erikson, 2014.

Anna Bondioli, *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna*, in Gli insegnamenti pedagogici del dipartimento di filosofia dell'università di Pavia (a cura di), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1993.

Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2007, p. 38.

Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2007.

Asha Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2006.

Augusto Scocchera, *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Basil Bernstein, *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in Egle Becchi (a cura di) *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.

Battista Quinto Borghi, *il metodo e il suo labirinto: Le metodologie: gabbie o sguardi sul protagonismo del bambino?* In "Bambini", dicembre, 2013.

Battista Quinto Borghi, *Il nido prima del nido. Motivi montessoriani in relazione all'educazione per i piccolissimi*, in "Infanzia", luglio-agosto, 2007.

Battista Quito Borghi, *Le buone pratiche in educazione*, in "Bambini pensati", n. 8, 2007.

Battista Quito Borghi, *Le buone pratiche in educazione*, in "Bambini pensati", n. 8, 2007.

Carla Rinaldi, In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

Carla Rinaldi, *La costruzione del progetto educativo*, in Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2004.

Cfr. Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.

Cfr. Edgar Morin. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello, Milano, 2015.

Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

D.L. 5 giugno 1989, n. 2, in materia di "Norme del lavoro nella scuola dell'infanzia".

Edoardo Giusti, Claudio Manucci, *Figli unici. Psicologia dei vantaggi e dei limiti*, Roma, Armando Editore, 1999.

Egle Becchi, *Il sapere che entra nella scuola*, in *Riforma della scuola*", n. 6/7, 1978.

Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci, La nuova Italia, 1994.

Enzo Catini (a cura di), *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, intervista a Loris Malaguzzi in "Bambini", dicembre, 1988.

Focus Group delle insegnanti della scuola dell'infanzia Don Milani, Qin Yuan, intervista diretta, 26 gennaio, 2016.

Franca Pinto Minevra, *Mente, corpo, movimento*, in "Innovazione educativa", n. 5/6, novembre 2004.

Gabriella Nigito, *Per una pedagogia della temporalità*, in Anna Bondioli, Gabriella Nigito (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti : un dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (DAVOPSI)*, Azzano San Paolo, Junior, 2008.

Giacomo Cives, *Programmazione e "Metodo Montessori"*, in "Vita dell'infanzia", n.7, settembre 1995.

Giovan Francesco Lanzara, *La progettazione come indagine: modelli cognitivi e strategie d'azione*, in "Rassegna italiana di sociologia", luglio-settembre, n.3, 1985.

Giovanna Vandelli, *La progettazione per concetti*, in "Vita dell'infanzia", n.7, settembre 1995.

Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1970.

Giovanni Maria Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1975.

Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S. J. (a cura di), *Video ricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Henri Laborit, *Elogio della fuga*, Milano, Mondadori, 2014.

*Il progetto educativo Montessori*, in "Vita dell'infanzia", n.6, luglio-agosto 2000.

Illaria Cavallini, Claudia Giudici (a cura di), con la collaborazione di Michela Bendotti, Lorella Trancossi, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

Illaria Cavallini, Rolando Baldini, Vania Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini: memorie di una storia presente*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2010.

J.Tobin, Y. Hsueh, M.Karasawa, *Infanzie in tre culture, vent'anni dopo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

John Dewey, *Il mio credo pedagogico: analogia di scritti sull'educazione*, Firenze, la Nuova Italia, 2004.

Joseph Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, *Infanzia in tre culture : Giappone, Cina e Stati Uniti*, Milano, R. Cortina, 2000.

Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa, *Infanzia in tre culture : vent'anni dopo*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

Karl Jaspers, *Origine e senso della storia*, Milano, Edizione di Comunità, 1965.

*Le Case dei bambini di Bologna*, Il Quaderno Montessori, Castellanza, n. 34, 1992.

Lev Vygotsky, *lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori riuniti university press, 2010

Lev Vygotsky, *lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori riuniti university press, 2010.

Loris Malaguzzi, *La scuola riapre: gli spazi organizzati*, in "Zerosei", settembre, 1977.

Loris Malaguzzi, *L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo*, in "Bambini", aprile, 1992.

Loris Malaguzzi, *L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo*, in "Bambini", aprile, 1992.

Loris Malaguzzi, *Un'immagine dell'infanzia*, in "Bambini", febbraio, 1995.

Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano Garzanti, 2014.

Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 2014.

Maria Montessori, *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993

Maria Montessori, *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993.

Maria Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1953.

Maria Montessori, *La mente del bambino: mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1953.

Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2013.

Maria Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1992.

Mariagrazia Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, CLUEB, 2009.

Mariagrazia Contini, Maurizio Fabbri, Paola Manuzzi, *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, R. Cortina, 2006.

Massimo Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI° secolo*, Roma, Carocci, 2015.

Maurizio Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano, Angeli, 2012.

Maurizio Fabbri, *Problemi d'empatia: la pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008.

Milena D'Ascenzo, *Le scuole per l'infanzia a Bologna in età giolittiana e l'avvio delle prime esperienze montessoriane*, in "Infanzia", luglio-agosto, 2007

P. Ginsborg, *Il tempo di cambiare, politica e potere della vita quotidiana*, Torino, Einaudi, 2004.

Paola Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessione teoretiche e tracce operative*, Milano, Angelo Guerini, 2009.

Paolo Marcato, Cristina Del Guasta, Marcello Bernacchia, *Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, Molfetta : La meridiana, 1996.

Paul Ginsborg, *Il tempo di cambiare: politica e potere della vita quotidiana*, Torino, Einaudi, 2004.

Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.

Rossella D'Ugo, Ira Vannini, *Osservare le prassi didattiche nella scuola dell'infanzia. Il PraDISI come opportunità di formazione e sostegno della professionalità*. In "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Education Research", n. 13, 2014.

Rossella D'Ugo, *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Silvia Kanizsa, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci, 2013.

Silvia Leonelli, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, Bologna, CLUEB, 2003.

Silvia Vegetti Finzi, cit. in Edoardo Giusti, Claudio Manucci, *Figli unici. Psicologia dei vantaggi e dei limiti*, Roma, Armando editore, 1999.

Urie Bronfenbrenner, cit. in Antonio Gariboldi, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2007.

## **Testi e articoli in inglese**

Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, New York, Oxford University Press, 2008.

Giacomo Cives, *l'insegnante Montessoriano: una figura trascurata quanto complessa*, in "Scuola e Città", n. 8, 1996,

Jiaxiong Zhu, *Early Childhood Education and Relative Policies in China*, in "International Journal of Child and Education Policy", n. 1, 2009.

Jiaxiong. Zhu, X.C. Wang, *Contemporary Early Childhood Education and Research in China*, in "International Perspectives on Research in Early Childhood Education", vol. 7, 2005

Laura Galelli, *Pedagogia e didattica alla prova dell'educazione democratica. L'esperienza della scuola dell'infanzia Don Milani*, tesi di laurea, Anno Accademico: 2004-2005.

Maria Montessori, *Il compito preciso del nuovo maestro*, in "Montessori", n. IV, 1931.

Maria Montessori, *Il maestro*, in "Vita dell'infanzia", n. 1, 1971

Maria Montessori, *Programma*, in "Montessori", n. 2, 1932.

Walter Fornasa, Viviana Tanzi e Alessandra Vanni, *Progettazione "versus" progettazione*, in "Bambini", marzo, 1989.

Xinzhong Yao, *An Introduction to Confucianism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.  
Y. Hsueh, J. Tobin, M. Karasawa, *The Chinese Kindergarten in its Adolescence*, in "Prospects", vol. XXXIV, n. 4, 2004.

## Sitografia

<http://edu.people.com.cn/n/2013/0802/c1006-22415860.html>

[http://epaper.jinghua.cn/html/2014-09/10/content\\_124362.htm](http://epaper.jinghua.cn/html/2014-09/10/content_124362.htm)

<http://www.chinanews.com/gn/2015/06-14/7342457.shtml>

[http://www.jyb.cn/china/gnsd/201304/t20130420\\_535015.html](http://www.jyb.cn/china/gnsd/201304/t20130420_535015.html)

[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201507/t20150730\\_196698.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201507/t20150730_196698.html)

<http://www.treccani.it/enciclopedia/introspezione/>

<https://corpibambini.wordpress.com/>

Paolo Trabalzini, *Montessori, ingrandire la personalità umana*, in <http://metis.progedit.com/anno-iv-numero-2-122014-suggerimenti-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia/133-saggi/615-montessori-ingrandire-la-personalita-umana.html>.

