

# Coltivare la "giusta distanza"

**Per non perdere di vista il bambino reale nella sua interezza**

**di Elisabetta Musi, Professoressa Associata di Pedagogia della prima infanzia, Università Cattolica di Piacenza, e Antonella Arioli, Docente a contratto di Pedagogia, Università Cattolica di Piacenza**

“Esperti in umanità”. È con questa espressione che un pedagogo era solito definire – nelle aule universitarie di Scienze della formazione – chi si occupa di educazione, a partire dalla convinzione che al di là delle competenze “tecniche” siano necessarie quelle propriamente “umane” quelle legate al modo-di-essere, di relazionarsi con gli altri (siano bambini, genitori e/o colleghi) e di stare nel mondo.

Molteplici sono le “competenze umane” che richiede il compito certamente difficile di educare, tra le quali la capacità di porsi alla “giusta distanza” dai bambini, per vederli nella loro interezza, al di là di possibili pregiudizi che ne riducano la complessità e ne opacizzino l’originalità, come questa vicenda – raccontata dalla coordinatrice pedagogica del plesso – mette in luce.

«In una scuola dell’infanzia di una piccola frazione di campagna, sono presenti solo due sezioni. Le famiglie si conoscono tutte, e i bambini sono spesso imparentati tra loro. Le insegnanti sono quattro: formalmente due per sezione, ma, come dichiarano le insegnanti stesse, si lavora in modo “aperto” e insieme, mescolando i pic-

coli alunni. Non esistono “bambini miei” e “bambini tuoi”, insomma. Infatti, come viene spiegato ogni anno ai genitori nella riunione di accoglienza, i bambini vengono abituati a cooperare in sottogruppi a seconda del laboratorio o dell’attività didattica, interagendo con tutti i compagni e con tutte le insegnanti. E, nei limiti del possibile, scegliendo a quale laboratorio partecipare sulla base dei propri interessi e delle proprie propensioni. Fin qui tutto bene, dunque. Almeno sulla carta, poiché a ogni inizio di anno scolastico si compie, purtroppo, un triste rituale: i bambini di tre anni – quelli prossimi a essere inseriti – vengono “catalogati” prima ancora di essere visti e conosciuti. A partire dall’elenco dei nominativi, essi vengono pre-giudicati sulla base dei fratelli o cugini che hanno frequentato in precedenza la stessa scuola (“questo è il fratello di quello? Oddio, prepariamoci...”), oppure sulla base della famiglia di appartenenza (“ne ho conosciuti di quella famiglia: sono tutti uguali!”). Ad dirittura, poiché una delle quattro insegnanti – con una certa anzianità di servizio – è stata la maestra della generazione precedente, il suo metro di giudi-

zio non è il bambino attuale, ma il bambino o la bambina che è stato (o che è stata) la mamma o il papà. La si sente quindi mormorare: “La mamma di questa bambina è stata mia alunna: sarà brava anche lei a disegnare, ci scommetto...”; o anche: “Suo papà non stava mai fermo... me lo ricordo bene. Sarà così anche suo figlio!”.

Che cosa accade, dunque? Che, di fatto, i bambini vengono suddivisi nelle sezioni non in modo casuale (o secondo un insieme di criteri il più possibile oggettivi e neutri), né rispettando il loro diritto a scegliersi<sup>1</sup>, bensì secondo la percezione soggettiva dell’insegnante: in base a ciò che si prefigura rispetto a soggetti che, di fatto, almeno all’inizio non si conoscono e che non vengono affatto accompagnati in percorsi di avvicinamento e scoperta reciproca, e quindi di scelta.

<sup>1</sup> Trattandosi oltretutto di due sezioni soltanto, i bambini potrebbero essere lasciati abitualmente liberi di frequentarsi tutti e, sulla base di osservazioni documentate, potrebbero essere suddivisi in gruppi assecondando le loro preferenze. O ancora, potrebbero essere organizzati in gruppi che si strutturano e si decostruiscono in base a diversi criteri (interessi, competenze, affinità, amicizie...). Si tratta di proposte che sono già sperimentate da tempo, che rispondono a un principio di maggiore rispetto dei bambini e che là dove sono state realizzate hanno favorito contesti più sereni e scambi più interessanti tra i bambini.

Contrariamente a quanto le insegnanti dichiarano presentando la scuola e comunicano ai genitori, il lavoro a sezioni aperte e “permeabili” è poco rispondente alla realtà, e troppo spesso – seppur implicitamente – inficiato da chiusure, limitazioni e pre-comprensioni.

I bambini si trovano inseriti nei sottogruppi non in base ai propri interessi o a scelte personali, ma vengono “orientati” a stare nell’uno o nell’altro laboratorio in base a come le insegnanti pensano che essi *siano*».

Com’è intuibile, il pericolo del pre-giudizio affiora in modo particolare quando ci poniamo a un’eccessiva distanza dal bambino. Nel caso delle insegnanti di cui si è riferito poc’anzi, la fretta di “incasellare” i bambini, di assumerne frettolosamente la conoscenza collegandoli ai famigliari già noti, ha fatto sì che quegli stessi bambini non venissero visti nelle loro peculiarità e potenzialità, ma sussunti in conoscenze e schemi preesistenti, secondo un processo eticamente scorretto e lesivo della dignità e del valore del singolo, al quale deve essere garantito anzitutto il diritto di essere riconosciuto come unico.

## Mettere a fuoco il bambino...

La presunzione di essere arrivati a una maturità professionale per cui si sa ormai tutto, così come la certezza di riuscire a mettere a fuoco una situazione nella sua complessità a partire da un singolo elemento (l’appartenenza a una fami-

glia, ad esempio) è il peggior modo di far uso dell’esperienza. Avere tanti anni di insegnamento alle spalle, infatti, non esime dalla sforzo di comprendere ogni bambino in “carne e ossa”, nella sua specificità e nei suoi aspetti imprevedibili. Ciò significa lasciarsi sorprendere dalla presenza dell’altro, mettendo in atto lo “strumento” fenomenologico dell’*epoché*, mettendo fuori gioco il già noto, il già conosciuto, il già dato. Tutti elementi, questi ultimi, che allontanano dall’altro e pongono a una eccessiva distanza: quella che non permette di individuare le singole risorse, di intravedere gli spazi di autonomia, di far emergere le potenzialità. *Formare* un soggetto nel rispetto delle sue caratteristiche (che vanno anzitutto “messe a fuoco”) non può scendere nel *conformarlo* secondo un modello prestabilito di bambino (o, peggio ancora, in base a un pregiudizio).

Se la finalità del processo educativo è, come sosteneva Maria Montessori, l’autonomia (ovvero, «rendere l’essere spirituale [...] capace di trovar da solo la sua strada»<sup>2</sup>), ciò presuppone che l’educatore/insegnante debba tirar-fuori il meglio da ciascuna persona, scoraggiando ogni tentativo di uniformare le peculiarità. Lo sguardo di chi educa deve riferirsi al soggetto concreto e unico, deve essere uno *sguardo pedagogico*, capace di superare modi di vedere spesso distratti, affrettati, incostanti e dunque superficiali. Chi educa

<sup>2</sup> Montessori M. (2009). *Dall’infanzia all’adolescenza*. FrancoAngeli, Milano, p. 46.

deve essere consapevole di non sapere mai abbastanza: per questo ha bisogno di tenere gli occhi ben aperti<sup>3</sup>, affinché nulla di ciò che un bambino ha in sé gli sfugga. Si tratta di uno sguardo capace non solo di cogliere ogni bambino nella sua unicità, ma anche di intuire ciò che quel bambino ancora *non è*: ciò che può diventare. Uno sguardo “profetico”, dunque, che va alla ricerca di interessi, aperture e possibilità di crescita.

In questa prospettiva, chi ha scelto il mestiere di educare ha il difficile compito di porsi a una “giusta distanza” per alimentare lo *stupore* di fronte al mondo dell’infanzia, e *affinare il proprio sguardo*. Un po’ come accade di fronte a un’opera d’arte: la si può apprezzare meglio se la si osserva non troppo da vicino (per non perdere di vista l’insieme), né troppo da lontano (per cogliere la preziosità dei particolari). Una “misura”, dunque, che di volta in volta va riscoperta e ritarata, per approssimarsi con equilibrio alla presenza dell’altro senza trincerarsi dietro certezze che, inevitabilmente, allontanano.

## ... per coglierlo nella sua unicità e interezza

Porsi a una “giusta distanza”, dunque, è quanto mai necessario per saper vedere i molteplici bisogni dei soggetti che stanno crescendo, senza ingigantirli né sminuirli. Di quali bi-

<sup>3</sup> Per usare un’espressione di E. Stein, si tratta di avere «occhi spalancati sul mondo» [Stein E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Città Nuova, Roma, p. 37].

sogni si tratta? Di quelli legati alla dimensione fisica (ad esempio, il bisogno di muoversi, di sperimentare le diverse posture del proprio corpo, di esplorare l'ambiente circostante con i sensi ecc.); di quelli legati alla dimensione psichica (come il bisogno di scoprire, comprendere, conoscere, relazionarsi, appartenere a un gruppo, sentirsi sicuri ecc.). A questi si aggiungono altre esigenze che non sempre vengono "viste" e di cui sovente non si ha ri-guardo: ovvero, quelle legate alla *dimensione esistenziale* (o spirituale) dei bambini, che ha a che fare con il senso e il significato che essi intuiscono o cercano nelle esperienze che vivono. Essi, infatti, non si accontentano di spiegazioni "di comodo" ed esprimono autentici quesiti filosofici capaci di mettere in difficoltà gli adulti. I bambini cercano il senso di ciò che accade mediante linguaggi legati al movimento, iconici (il disegno) e analogici (il gioco simbolico), che differiscono da quelli simbolici (maggiormente impiegati dal mondo adolescenziale e adulto) e che richiedono agli insegnanti e ai genitori lo sforzo di cogliere la portata di significatività che hanno tali modalità pre-simboliche. Particolarmente nell'infanzia, il rischio è che si sottovalutino i bisogni di senso dei bambini, non considerando che le esperienze che essi vivono (anche quelle difficili, come ad esempio la perdita di qualcuno, o la separazione della coppia genitoriale) interpellano la loro esigenza di dare un significato agli eventi.

L'educazione può e deve far leva sull'*esigenza di senso* dei bam-

bini, legittimandone gli interrogativi e incoraggiandone la ricerca di risposte. Senza contare che, come talvolta si sente dire dai genitori o dagli stessi insegnanti, "ai bambini non si possono tenere nascoste le cose, perché capiscono più degli adulti", e hanno già maturato dentro di sé delle risposte. Il compito dell'educazione, in un'ottica *maieutica*, è di aiutarli a prendere coscienza dei loro significati, incitandoli a esplicitarli.

## Coltivare uno "sguardo pedagogico"

Vedere i bambini nella loro specificità e andare al di là di quanto appare sono atteggiamenti educativi che non si improvvisano. Si guadagnano, invece, attraverso una formazione professionale che guidi a un'attenta riflessione su di sé, allenando a mettere "fuori causa" le precomprensioni che vengono dal senso comune, dall'abitudine, dalle certezze scientifiche consolidate, dalla chiacchiera, persino dalla propria esperienza pregressa. Nel lavoro educativo l'esperienza si configura come una ricerca di senso. «Il senso – come scrive Vanna Iori – è ciò che emerge dalle sovrastrutture, dai pregiudizi e dalle imposizioni dell'ovvietà dominante. Il *Si* della dimensione impersonale, non si preoccupa, nel suo 'prendersi cura incurante' del senso dei fenomeni. È invece fondamentale il recupero del senso del rapporto educativo come evento che offra un *telos*, che indichi una direzione, che sia

carico di intenzionalità»<sup>4</sup>. Per arrivare a questa profondità di sguardo occorre trattenere precomprensioni che limitano la percezione della realtà e dei soggetti che la abitano. L'altro può essere custodito come tale se ne conserviamo la novità, il mistero, l'imprevedibilità, la differenza rispetto a ogni altra presenza, che sia un genitore, un fratello o una sorella. Coltivare questa sapienza contrasta gli automatismi e il rischio di assumere, nella quotidianità, un fare insensato, costellato da gesti che si ripetono in modo irriflesso, dove si conferisce più importanza a ciò che si-fa rispetto a ciò che si-è.

<sup>4</sup> Iori V. (1988). *Essere per l'educazione*. La Nuova Italia, Firenze, p. 6.

