

# Il bambino al centro del mondo?

Riccardo Massa

I bambini continuano ad essere al centro del mondo adulto. Ciò non significa che siano più felici e più evoluti, ma soltanto che il mondo adulto ha bisogno di questo luogo immaginario dell'infanzia per proiettarvi le proprie angosce e i propri desideri. Che sia oggetto di sollecitudine educativa o di investimento affettivo, di sfruttamento consumistico o di progettazione didattica, di violenza sociale o di impotenza prescrittiva, il bambino è sempre più come il fuoco di una ellissi di pratiche e di discorsi che assegnano diffusamente all'agire contemporaneo la forma di un agire pedagogico in crisi e mistificato. D'un agire pedagogico perché il problema educativo, rimosso disinvoltamente dalla scuola, [...] torna a spostarsi all'interno della famiglia o nell'esteriorità sociale. In crisi e mistificato perché è rimasta invece ferma l'istanza più debole e puberale della stagione contestataria, di combattere cioè l'illusione pedagogica tradizionale attraverso un'antipedagogia ancor più retorica e moraleggiante, lasciando d'altra parte cadere quella volontà di trasformazione sociale educativa ed esperienziale che non può essere ulteriormente accantonata. Infatti come liberarsi a un tempo di spontaneismo e pedagogismo se non tramite un determinismo curriculare che espunga però tutto quanto dell'evento educativo non è limitato a istruzione e che viene così rinviato oltre che a una psicologia clinica e sociale alla casualità dell'antipedagogico? [...]

Al nuovo pedocentrismo scolastico degli obiettivi di apprendimento cognitivo e delle tecniche docimologiche, corrisponde pertanto quello ormai straripante dei giocattoli industriali e delle nevrosi da vacanza, di un cosiddetto territorio da adibirsi velleitaria-

mente all'infanzia, dei *cartoons* televisivi, della moda *casual* per i più piccoli e delle merendine nutrienti, delle attività sportive o espressive di tempo libero, quanto più forsennate e schizoidi. E il bambino ne risulta estraneo, frustrato o fagocitato, continuando a rimanere vittima e complice dell'ineguaglianza sociale ed economica. [...]

Perché il bambino sia al centro intricato e confusivo di progetti editoriali ed aziendali, di preoccupazioni domestiche politiche, e via dicendo, non vuol dire rispecchiarne l'identità e i bisogni reali, ma estinguere appunto il profilo problematico e irrecusabile del suo essere al mondo, della sua spaccatura libidica nell'inconscio, della sua richiesta di venire simultaneamente riconosciuto, accettato, confermato, integrato, costruito, differenziato e trasceso verso un'immagine adulta del proprio sé. Allora perché l'infanzia non muoia occorre annunciarne la morte come emergenza diretta di intenzioni, di pratiche, di discorsi, occorre decentrarsi da essa nel pubblico e nel privato, recuperando quel terreno nascosto di mediazioni ed immediatezze che sta nel mezzo e al di sotto degli intenti del formatore dell'esito formativo che avviene nel bambino, del rapporto pedofilo tra formatore e bambino del contesto istituzionale in cui si svolge. [...] Una regione pedagogica ecco, una terra di frontiera e di passaggio, al confine tra mondo adulto e mondo infantile, o meglio, tra i confini di essi, e dunque pur quella una terra di permanenza e di vita, dotata di propri confini. La regione in cui ricostruire, con silenzio e distacco, una sintassi metodologica per l'infanzia, non monolitica e integralista, ma nella cui dispersione e demarcazione, nel cui

azzeramento delle componenti etiche umanistiche e teologiche, sia possibile riassumersi responsabilmente un ruolo non ansiogeno e non incoerente, laicizzato e professionale, di condizionamento educativo e istruttivo (pp. 227-229).

La scoperta del bambino, la sua centralità, la sua comparsa come positività capace di aggregare pratiche discorsive di vario tipo, l'ipostatizzazione d'una identità che si tratta invece di costruire attraverso la differenza e la trascendenza di chi è immaturo nell'orizzonte di un modello adulto, tutto ciò non ha forse rinforzato anziché dissolto l'alienazione, la sofferenza dell'infanzia? Non è forse facendo del bambino un mito consolatorio e uno stereotipo di proiezioni umanitarie, curandosi di esso in modo confusivo, sottoponendolo a una specie di panoptismo, trasformandolo in problema politico, che si è continuato a integrarlo nel l'ordine esistente, a normalizzare la diversità e la divergenza infantile, a difendersene inconsciamente? Non sono state queste le tecniche ideologiche, la "microfisica del potere", la falsa coscienza di cui ha avuto bisogno la società industriale avanzata quando non poteva più controllare a livello diffuso e informale la socializzazione infantile? Al secolo del bambino non potrebbe forse seguire quello della sua estinzione come figura umana specifica? Alla formazione di un sapere intorno a esso non sembra corrispondere forse la sua ulteriore dispersione nell'universo omologante dei *mass media*, e nella mercificazione dell'infanzia? (p. 235).

Ora, quali che siano le tipologie, le esperienze e le modalità essenziali di continuità educativa con agenzie di educazione non formale, con occasioni e con

risorse educative informali, nel quadro di un sistema formativo integrato, bisogna sottolineare che si tratta di rivendicare anzitutto per ognuna di esse una generale e specifica funzione pedagogica, magari nel momento stesso in cui questa si svolge come indispensabile "de-pedagogizzazione" dell'investimento educativo sull'infanzia. Dove l'attributo di "educativo" non vuole avere alcun sapore moralistico o di solo controllo sociale, ma sottolineare in prima e ultima istanza un'assunzione di responsabilità rispetto alla qualità della vita infantile, alla restituzione per essa di spazi di libertà, di gioco e di autonomia. Non prima d'aver sottolineato pertanto che proprio la tendenza a una configurazione di microcosmo esperienziale nel nido e nella materna, di per sé insita nelle istituzioni per l'infanzia, richiede di essere equilibrata, ancor più che nella scuola elementare e in quella secondaria, da una molteplicità di integrazioni e di relazioni aperte sul territorio, di libero movimento e di libera esplorazione dell'ambiente, con cui opporre all'inflessione centripeta delle prime quella centrifuga delle seconde. Fermo restando però, sia per esigenza di irrinunciabile coerenza esperienziale, progettuale e operativa, sia per concreta accessibilità organizzativa, che il perno di questo movimento d'apertura e d'integrazione non possono essere che la stessa famiglia e le stesse istituzioni di educazione infantile formale. E dunque che per far questo il territorio deve continuare a rivolgersi ad esse la sua ineludibile provocazione (pp. 343-344).

Testi tratti da R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1986.

# L'infanzia nel tempo del puerocentrismo

Francesca Antonacci

Docente di Pedagogia del gioco, Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Università Milano-Bicocca

Dobbiamo certamente a Riccardo Massa una delle riflessioni pedagogiche più incisive e provocanti sulla pedagogia dell'infanzia. Ripartire dall'immagine di bambino che il mondo adulto si costruisce è fondamentale per pensare oggi ogni progetto educativo. Prima ancora di ipotizzare metodologie, di rivoluzionare i contesti, di istituire programmi di formazione per educatori e di teorizzare culture educative, è necessario incidere nel solido immaginario sul quale la società adulta poggia idee, giudizi e precomprensioni, per far emergere cosa maggiormente può rispecchiare le bambine e i bambini di oggi, che sono corpi, pensieri, sogni e idee determinati e reali. Siamo così invitati a riflettere sulle nostre immagini di infanzia, che danno una struttura e una direzione ai comportamenti di tutti gli attori in gioco: le famiglie, gli insegnanti, gli educatori e i pedagogisti.

Il bambino in quest'epoca di puerocentrismo è al centro, certo, ma forse al centro ci siamo più noi da bambini che non i bambini con cui interagiamo, e questa proiezione rende più complesso ogni pensiero educativo. Così l'infanzia viene riconosciuta come un luogo immaginario, nel quale ogni adulto proietta il proprio mondo interno. Da un lato un luogo che ciascuno ha bisogno di proteggere, perché rinvia alla propria parte più fragile, interiore, spesso confusa in un cumulo di angosce

e desideri rimasti sepolti e inespressi. E dall'altro un luogo che ciascuno ha bisogno di risarcire, con strumenti compensativi, per riparare ciò che è rimasto ferito o per riabilitare e ricordare ciò che ha appagato e reso gratificante l'esperienza.

Se il mondo adulto è in crisi, questo spiega anche la crisi dell'educazione nel contemporaneo. Se il futuro è sempre più un confuso orizzonte problematico, se viene spesso avvertito come una minaccia, più che come una promessa di benessere materiale, sociale, emotivo, culturale, quale idea progettuale si può mettere in campo per pensare le nuove generazioni e il loro spazio vitale? La sofferenza degli adulti, spesso bilanciata e contenuta con la compulsione al consumo (di abiti, vacanze, alimenti, esperienze tutte "energizzanti"), per essere sostenuta, ha bisogno di un luogo buono e sicuro ove porre una base idealizzata, uno spazio intimo e protetto nel quale ricaricarsi, come per soddisfare la necessità di dare energia quotidiana alla batteria del proprio cellulare. Allora l'età infantile può sclerotizzarsi in *ideale*, diventare un bacino di ricordi inautentici, una proiezione falsificante che serve solo a compensare il dolore di una perdita troppo grande: la propria capacità di rigenerarsi, in ogni momento, per vivere pienamente il presente. Per chi si affida solo alla preservazione di un benessere materiale per sedare un

vuoto interiore incolmabile, l'infanzia può diventare un bacino da riempire: di "merendine", attività frenetiche, corsi di lingua, di musica, di sport. Per chi non ha saputo o voluto rielaborare i propri vissuti, l'infanzia diviene un'oasi da preservare a tutti i costi per poter sostenere il presente, oppure rimane come passato da dimenticare, oppure diventa un terreno da aggredire, per far tacere demoni troppo aggressivi, e obiettivo per incursioni di agiti violenti e maniacali: c'è anche questo aspetto che non dovremmo mai dimenticare.

Per altri, maggiormente disposti a rimettersi sempre in gioco, l'infanzia può dispiegarsi come promessa, come luogo in cui tornare ancora e ancora, per attingere alle energie del cominciamento, per sperimentare dinamiche e relazioni rinnovate, per riprendere in mano la propria vita.

L'educazione deve in ogni caso ripensarsi e ricominciare, in ogni progetto, in ogni pensiero, senza essere sepolta sotto ideologie di un ritorno all'autorità e all'autorevolezza di un "supposto" passato migliore, oppure sotto analoghe ideologie di progresso contestatario per un futuro maggiormente libertario. Entrambe le direzioni rievocano il ricorso a mentalità "moraleggianti", che poggiano poco su un fondamento conoscitivo ed etico e maggiormente su pregiudizi e agiti scomposti. Pensare una "trasformazione sociale educativa ed esperienziale" è invece oggi quantomai necessario, per far fronte alle sfide del contemporaneo, allo sfilacciamento del tessuto connettivo comunitario, alla regressione del pensiero politico, alla rarefazione del sostegno economico alle famiglie e ai singoli, alle realtà sempre più ostacolate da energie distruttive, che vedono il riemergere di forme acute di nazionalismo, razzismo, sessismo, meritocrazia d'accatto, causate dall'esacerbarsi "dell'ineguaglianza sociale ed economica". Pensare l'educazione vuol dire accantonare sogni illusori di "spontaneismo pedagogico" o di un ritorno tecnico della mera "istruzione" come fossero panacee per tutti i mali.

Crediamo da un lato che gli ideali libertari dell'antipedagogia non abbiano come obiettivo l'espandersi della libertà individuale e sociale, poiché questa può consolidarsi solo entro una struttura

che ha un progetto e una direzione, con strumenti di consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, poiché la libertà può crescere dove è sostenuta dalla responsabilità verso se stessi e gli altri, in una cultura comunitaria della condivisione. Allo stesso modo crediamo che un mero ritorno al "determinismo curriculare", uno schiacciamento sulle competenze dei saperi o dei contenuti non sia più in grado di rispondere alle esigenze di un presente e soprattutto di un futuro incerto, complesso, flessibile con tutto ciò che comporta tale "liquidità".

Bisogna per questo ripartire dal desiderio di "riassumersi responsabilmente un ruolo non ansiogeno e non incoerente" come adulti impegnati in ogni ambito educativo, per non rischiare di procedere "all'estinzione" stessa del bambino come soggetto specifico. Il rischio più grande che corriamo, soffocando l'infanzia reale dentro le nostre "angosce", è quello di sottrarre al bambino il suo potenziale rivoluzionario, poiché il bambino è costitutivamente sempre un nuovo cominciamento, sempre il portatore di una nuova promessa.

Restituire innanzitutto all'infanzia i suoi "spazi di libertà, di gioco e di autonomia" è un preciso dovere educativo, proprio in un momento storico in cui il bambino è oggetto di pratiche di controllo, di sorveglianza, di securizzazione nevrotica. E ancora consentirgli degli spazi di esperienza irrinunciabile, "di relazioni aperte sul territorio, di libero movimento e di libera esplorazione dell'ambiente" promuovendo un'alleanza educativa tra famiglia (in tutte le sue declinazioni) e agenzie educative che sappia superare la diffidenza e la competizione. Per scongiurare la fine dell'infanzia come periodo materiale e simbolico colmo di sogni, desideri, bisogni reali siamo chiamati a ripulire e quindi rinnovare il nostro immaginario e tentare di divenire degli osservatori, genitori, educatori sempre più fedeli e rispettosi.

Le citazioni virgolettate in corsivo si riferiscono al brano di Riccardo Massa riportato in "Radici".