


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
174-177
**Gennaio-Dicembre 2016
n. 1-4 TRIMESTRALE**
Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Piazza della Radio 14 – 00146 Roma

SOMMARIO

1. Crisi e creatività: analisi e proposte pedagogiche
2. Vita delle Sezioni

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti

Direttore responsabile

Emilio Lastrucci
Gabriella Aleandri
COMITATO SCIENTIFICO
**A. Ia. Marca, C. Sirna, B. Grasselli,
G. Zago**
REDAZIONE
**Armando editore, A. Carapella,
M. Rossi, A. Vecchio Ruggero**
CRISI E CREATIVITÀ: ANALISI E PROPOSTE PEDAGOGICHE

GABRIELLA ALEANDRI

Introduzione

Tenuto conto delle più recenti e incalzanti istanze educative scaturite in seguito ai profondi cambiamenti e alla lunga e profonda crisi che ci stanno attanagliando oggi, molte riflessioni e dibattiti si sono sviluppati in ambito pedagogico per elaborare analisi, strategie e proposte di metodi e strumenti utili per sviluppare al meglio il pensiero creativo, e per far sì che esso poi possa realizzarsi in termini di azioni trasformative e innovative.

Quadro concettuale di riferimento

Dal 2007-2008 le società contemporanee globalizzate e a capitalismo avanzato sono state colpite, come ben sappiamo, da una forte crisi economica e finanziaria, che sta tuttora producendo ripercussioni. Nonostante siano percepibili segnali di ripresa a seguito dei molteplici sforzi da parte di organismi transnazionali e delle politiche economiche adottate in seno ai vari paesi coinvolti, permangono segni di debolezza, quali ad esempio disavanzi fiscali insostenibili che hanno spinto alcuni paesi a sospendere il pagamento del debito pubblico, o condizioni del mercato del lavoro all'interno del quale si riscontrano alti livelli di disoccupazione oppure una diminuzione del reddito dei lavoratori (OCSE, 2016) a fronte di una spesso parallela diminuzione del potere di acquisto.

Per rispondere a tale situazione “oscillatoria” e problematica sul versante economico e finanziario, tuttavia, le nostre attuali società, che, come sappiamo, non a caso vengono definite anche knowledge societies, hanno ormai riconosciuto la centrale importanza di conoscenze e competenze al fine di condurre uno stile di vita attivo, partecipativo e improntato al benessere. Per uscire o, meglio, per trovare vie di uscita a tali situazioni di crisi, allora, processi educativi realizzati fin dalla più tenera età ma anche rivolti agli adulti, in una prospettiva di lifelong e lifewide learning, si riveleranno efficaci anche in quanto metteranno gli studenti nelle migliori condizioni per stimolare il loro spirito critico, il problem solving, la cooperazione e, soprattutto, la loro creatività. È fondamentale allora cercare strategie educative volte a sviluppare non soltanto le abilità cognitive e metacognitive in senso stretto, ma anche quelle che fungono da stimolo, quali ad esempio le lifeskills. La creatività si rivela pertanto cruciale ai fini di trovare soluzioni nuove e nuove forme di sapere, innovazione e sviluppo. Altrettanto fondamentale è prendere in considerazione non soltanto l’educazione formale, ma anche quella non formale e informale.

“La creatività può essere descritta come quella capacità umana che consente regolarmente di risolvere problemi, o modellare prodotti in campi specifici, in modo tale che inizialmente risulta nuovo, ma alla fine accettabile entro una data cultura” (Gardner, 1991, p. 43).

La creatività trova un clima favorevole in contesti che favoriscono il dialogo, il confronto, lo scambio di idee e opinioni, lo spirito critico, la collaborazione. Il contrario accade in contesti autoritari basati sulla rigidità e impenetrabilità. Occorre pertanto porre fine a ogni forma di chiusura e di barriera per dare impulso alla creatività. La creatività è quindi strettamente legata al concetto di potere, da intendersi in senso democratico. Dal punto vista filosofico, Guardini ci lascia un’arguta riflessione: “L’energia diviene potere quando una coscienza la riconosce, quando un essere capace di decisione ne dispone, indirizzandola a determinate mete” Il potere è la capacità di mettere in moto il reale... L’uomo resterà tale se sarà capace di dominare il potere, mentre soccomberà ad esso e rovinerà se non ne sarà capace... (Guardini, 1993, 11, 12, 2).

Progetto di ricerca

Sulla base degli assunti sopra esposti, è stato dato avvio da alcuni anni al progetto di ricerca “Scritture di una vita. Scritture per...”. Si è scelto di utilizzare i metodi autobiografici a fini educativi e autoeducativi, per verificare se questi risultassero utili per stimolare e esprimere la creatività dei soggetti che hanno partecipato a numerosi sotto-progetti di scrittura autobiografica realizzati dal nostro team di ricerca negli ultimi anni, attraverso la somministrazione di un format originale a campioni di età e caratteristiche diverse. È stata scelta la scrittura autobiografica in quanto essa consente di creare un setting di intimità e di autogestione del tempo e contemporaneamente di favorire il dialogo, la riflessività, la progettualità e la creatività con se stessi e con gli altri. Alla fine dell’esperienza autobiografica è stato somministrato un questionario conoscitivo finale. Per l’analisi dei dati è stata utilizzata una metodologia sia quantitativa sia qualitativa, utilizzando un modello di analisi originale basato sulla Grounded Theory di Glaser e Strauss (1967) e dai successivi sviluppi di Merrill e West (2009).

Tra i risultati più significativi, abbiamo riscontrato come il format di scrittura autobiografica abbia sollecitato la riflessione sulle esperienze vissute nel passato in modo tale da orientarsi meglio nel presente e stimolare la progettualità, la proiezione nel futuro e la creatività intesa

innanzitutto come promotrice di cambiamento e di innovazione: La creatività va di pari passo con le possibilità di innovazione e trasformazione (Demetrio 1990). Per ulteriori dettagli si rimanda a altre pubblicazioni in merito.

La creatività non è altro che un'intelligenza che si diverte
(Albert Einstein)

Bibliografia essenziale

- Aleandri, G. (2012), *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sè*, Roma, Armando editore.
- Demetrio, D. (1990), *L'età adulta*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Gardner, H. (1991), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, tr. it., Roma, Armando editore.
- Guardini, R. (1993), *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Roma, Morcelliana.
- Merril, B., West, L. (2009), *Using biographical methods in social research*, Sage, London.
- OCSE (2016), *Employment Outlook 2017*, Parigi.

CONTRIBUTI DELLA SEZIONE DI CATANIA

CONVEGNO/DIBATTITO

La sfida educativa nelle periferie

“La città dei valori”

13 maggio 2015

FRANCESCA PULVIRENTI

Professore ordinario di Pedagogia

Università degli Studi di Catania

Oltre l'indifferenza: l'esercizio critico delle emozioni per educare alla legalità

*La bellezza
delle cose esiste
nella mente
di chi le osserva*

David Hume

Se l'educazione al sentire si pone, oggi, come sfida educativa della postmodernità, il modello educativo dell'Oratorio merita, oggi più che mai, di essere attualizzato e rilanciato, in quanto è un modello formativo che si basa su una 'strategia affettiva' centrata sulla persona intesa nella sua unità e totalità.

Molte indagini scientifiche, dalla psicoanalisi alle neuroscienze, hanno auspicato il superamento della dicotomia pensiero-affetti, vita razionale-vita emozionale e hanno proposto una loro composizione e sinergia. La vita mentale, infatti, è fortemente condizionata dalla vita affettiva; i grandi pensieri, come ci ricorda Nietzsche, vengono dal cuore, i piccoli pensieri vengono dalla testa. Per cui, la specificazione dell'*homo sapiens*, oggi, come sottolinea Morin, non è più sufficiente. La maturità di una persona corrisponde al suo sentire e, dunque, alla capacità di “sentire il proprio sentire” e di “sentire l'altrui sentire”: sentire diversamente è, come molti hanno evidenziato, conferire singolarità alla propria esistenza (Rossi, 2006, p. 18). È infatti l'affettività a far sì che l'essere umano non sia un semplice zimbello degli eventi, ma una persona che, parafrasando Minkowski, riesce a “prender piede” personalmente nell'esistenza. E allora, come ci ha insegnato Sant'Agostino, bisogna guardare al cuore come alla natura più intima della persona, alla sua stanza segreta, all'insondabile “abisso” dove è riposta la sua verità.

Educare ed essere educato ad aver cura della propria vita emozionale, apprendere la grammatica del linguaggio affettivo, prendere consapevolezza delle regole culturali di manifestazione delle emozioni, padroneggiare i termini e le espressioni relative agli affetti diventa, allora, imperativo categorico di ogni processo formativo, in cui la cura di sé interseca necessariamente la cura degli altri. Chi educa ha il non facile compito di accompagnare il soggetto in formazione a farsi protagonista responsabile di esperienze dal chiaro contrassegno meta-affettivo, aiutandolo a ridefinire la propria soggettiva identità affettiva, per raggiungere quello che, come sostiene Arendt, è il compito ultimo dell'essere umano: il “diventare soggettivo”. E allora, l'attivazione

di una pratica dell'affettività, presieduta da un'intenzionalità che la gestisce e la controlla, che ne governa intensità e direzione, si pone come un'impresa educativa responsabile da considerarsi sempre più irrinunciabile in una stagione, come quella odierna, in cui diventa sempre più estesa la consapevolezza della (presunta) correlazione tra ben-essere e affetti senza legami, tra ben-essere e legami senza affetti, dove appaiono marcate l'indifferenza verso l'altro e l'ansia solipsistica di gratificare soltanto le proprie "voglie" e i personali desideri immediati (Rossi, 2006, pp. 23, 28). Purtroppo, non si può ignorare che ancora oggi perdura, proprio nei luoghi deputati all'educazione, "l'errore di Cartesio", ossia il prevalere della tirannia della ragione, la dicotomia tra mente e corpo, tra intelletto e passioni, tra cognizione e affezione. Da più parti è denunciata una scuola "senza cuore", poco sensibile alla cultura delle "necessità affettive", alla cura come vicinanza, ascolto, accompagnamento, sostegno; una scuola, quindi, troppo orientata a considerare l'alunno "dal collo in su" (Rogers, 1976); ad ignorare lo stretto rapporto tra contenimento emotivo e autodirezione conoscitiva, tra stile affettivo e stile cognitivo, tra variabili affettive e percezione di sé come soggetto, adeguato o inadeguato al compito apprenditivo (Winnicott, 1970). «L'affettività e l'individualità – sottolinea Colombo – sono dimensioni con cui i servizi fanno ancora molto fatica a confrontarsi, per la loro natura istituzionale e per la loro cultura organizzativa e ciò che si muove in questa direzione sembra ancora essere un movimento personale di singoli operatori in tal senso motivati, più che un indirizzo di servizio» (Colombo, 2004, p. 127).

In un recente convegno sulla *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, organizzato dall'Università degli studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, il 20 e il 21 novembre 2009, la pedagogia accademica si è interrogata sui molti disagi della società contemporanea, sul moltiplicarsi delle periferie, sul declino della tensione etico-ideale, sulla caduta della ricerca di senso, sulla strisciante apatia politica, sulla coscienza inquieta dei soggetti nella formazione attuale. Insigni pedagogisti si sono confrontati su come ricostruire percorsi di senso, su come educare alla democrazia e alla politica, su come riconsegnare alle giovani generazioni il senso dell'appartenenza comunitaria al proprio territorio socio antropologico, di fronte a ciò che si palesa come 'sfarinamento' dello spazio pubblico, come allarmante disinteresse delle regole, come apatia 'idiota' che ci circonda, come inquietudine che alberga in ciascuno di noi, con i relativi disagi economici, psicologici ed esistenziali ad essa connessi.

È emersa come riflessione condivisa che compito della comunità pedagogica è rilanciare e rivisitare il nesso democrazia-educazione-affetti-politica, in quanto se educare è certamente un "prendersi cura" e un "prendere in cura", educare è anche – o forse soprattutto – un sapiente e trasgressivo "esercizio critico-riflessivo" delle emozioni che può generare inedite capacità di stabilire legami e di costruire politica. Politica, non riduttivamente interpretata come una semplice "amministrazione delle cose" ma intesa, in senso aristotelico, come azione intelligente delle faccende sociali e, pertanto, come capacità di scegliere responsabilmente ciò che serve per una buona qualità della vita (Pulvirenti, 2004). In tal senso la politica è qualcosa che riguarda tutti i soggetti che devono rimettere al centro la questione della responsabilità politica come responsabilità individuale e sociale per ogni soggetto di essere presente nel proprio territorio con un pensare e con un sentire impegnato nell'agire quotidiano.

Ed è proprio sul nesso democrazia-educazione-affetti-politica, nesso che, non a caso, Papa Francesco pone come punto focale nel suo messaggio evangelico, che l'Oratorio lancia la sua sfida nelle periferie. Il modello educativo dell'oratorio si alimenta, infatti, della democrazia degli affetti, non scinde l'educazione dalla cura di sé, tende a ricondurre ogni cosa ad un centro unitario di significazione, ossia al centro della persona – irripetibile, inviolabile, irriducibile –, persona che si fa trasparente a se medesima e responsabile di ogni propria scelta (Paparella, 2005, p. 102).

Esso si pone, pertanto, come un modello di formazione affettiva che, certamente, merita, oggi più che mai, di essere rivisitato come un modello di formazione capace di combattere l'emarginazione, l'ignoranza, la malavita, di contrastare la tendenza a schiacciare nel presente il passato e il futuro, di impugnare i valori dell'intenzionalità, dell'impegno, della solidarietà, della progettazione esistenziale, che dà voce ai soggetti, liberi di testimoniare il proprio disagio identitario e la propria energia creativa, la propria disponibilità socioaffettiva e la propria opzione morale, la propria sensibilità estetica e la propria utopia valoriale. Un modello – quello dell'oratorio – che si pone come sfida per un'impresa educativa responsabile, dedita alla incessante missione di trasmettere amore e armonia sociale, di aiutare bambini e bambine, ragazzi e ragazze, uomini e donne a capirsi e a capire (Demetrio, 2009, p. 42), a narrare e a narrarsi per andare oltre l'indifferenza, per vivere insieme in quella democrazia riflessiva illuminata da tre fari: il cuore apprendista, il cuore amante, il cuore solidale. Il primo, il cuore apprendista, è il cuore che apprende a dialogare con le proprie emozioni per far sì che l'essere umano possa essere attore affettivo e non esecutore affettivo. Il secondo, il cuore amante, è il cuore che ama Sé, ama l'altro, ama la vita, perché ogni vita è tutta la vita. Il terzo, infine, il cuore solidale è il cuore che vive con gli altri e per gli altri, perseguendo l'ideale formativo non tanto della autorealizzazione quanto dell'ulteriorizzazione di Sé e dunque il traguardo della noit  e della cittadinanza solidale.

Un modello questo che, nell'oratorio "Giovanni Paolo II di Librino" di Catania che ci ospita, ha trovato e trova la sua piena applicazione, grazie all'opera tenace dell'ispettrice Suor Anna Razionale e di Suor Lucia, alla loro apertura al sociale e alla rete e al coinvolgimento di tutte le Istituzioni e di molte realt  sociali non solo della citt  di Catania ma anche delle varie parti d'Italia e d'Europa. La realizzazione del libro *La citt  dei valori* scritto dai ragazzi dell'oratorio, e disegnato da alcuni giovani dell'IPM Bicocca di Catania testimonia come educare sia sempre possibile e come l'educazione possa cambiare il mondo. Tutte le periferie potrebbero trasformarsi da *STIV*, citt  senza valori, triste e grigia, a *SVIT*, citt  gioiosa, piena di valori e di luce, citt  in cui   possibile mettere in atto quella nuova cultura emozionale che ci permette di far ragionare le nostre passioni, di far appassionare la ragione, di proiettarci fuori di noi per diventare homo reciprocus e crescere nella legalit  e nella condivisione dei valori sociali, culturali e religiosi in un mondo sempre variopinto, in un mondo senza periferie, in un mondo in cui, come ci avverte Isabel Allende,

*La sola cosa che si possiede
  l'amore che si d .*

Riferimenti bibliografici

- Colombo G., Coccever E., L. Bianchi, *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*, Roma, Carocci 2004.
- Demetrio D., *L'educazione non   finita. Idee per difenderla*, Milano, Cortina 2009.
- Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Roma, Armando 2005.
- Pulvirenti F., *Responsabilit  e formazione. Epistemologie personali in reti d'incontro: Bateson, Lipman, Novak*, Pisa, ETS 2004.
- Rogers C.R., *I gruppi d'incontro*, trad. it., Roma, Astrolabio 1976.
- Rossi, B. *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci 2006.
- Winnicott, D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando 1970.

CONVEGNO/DIBATTITO
La sfida educativa nelle periferie
“La città dei valori”
13 maggio 2015

TERESA GARAFFO
Insegnante e Dottore di ricerca
Università degli Studi di Catania

Educare nelle periferie: la “cura” dei minori come valore sociale

*Le culture che valorizzano e
celebrano i bambini
per quello che sono, oltre che per ciò
che diverranno, possono
meglio guidarci nel nuovo millennio*

W.A. Corsaro

Se nel XX secolo Ellen Key poteva a ragione parlare di *secolo del fanciullo* per le numerose ricerche che svilupparono e modificarono l'idea di infanzia, oggi non possiamo dire la stessa cosa, anche se abbiamo molte leggi e carte di dei diritti, e sappiamo molto di più su come funzionano i nostri bambini e di cosa avrebbero bisogno. Per questo motivo occorre innanzi tutto una premessa: sebbene in questo convegno ci occuperemo di bambini della periferia, intesa come zona esterna ai limiti della città, rifletterei sul fatto che nella nostra società sempre più frequentemente tutti i bambini sono delegati “in periferia”, a margine della società, privi della possibilità di dar voce ai loro bisogni e di essere adeguatamente accompagnati e seguiti nel percorso della crescita.

Molti governi stanno potenziando gli interventi di sostegno, non solo economico, per questa fascia di età, ma nel nostro paese una tale consapevolezza non si è ancora tradotta in adeguate politiche, servizi e interventi. In questo periodo critico, che possiamo definire di grandi opportunità e al tempo stesso di particolare vulnerabilità, andrebbe invece dedicata una speciale attenzione per garantire il diritto di tutti i bambini a un pieno sviluppo del proprio potenziale. La qualità di vita dei bambini deve essere vista in maniera diffusa e riguarda essenzialmente il rapporto tra famiglie, istituzioni e territorio: in che modo cioè la collaborazione fra reti di servizi destinati all'infanzia può migliorare la qualità della vita non solo dei bambini, ma di tutto il mondo degli adulti.

Quale idea di infanzia abbiamo in mente oggi? In che modo lavorare per lo sviluppo e la crescita dei bambini a partire dai contesti di complessità in cui stiamo imparando a vivere? Lo scenario di *emergenza educativa* all'interno del quale si situano le nostre azioni ci suggerisce di pensare a strategie e modelli che possano sostenerli nell'affrontare con consapevolezza il loro stare al mondo insieme ad altre persone, in famiglia, a scuola, con gli amici? Più grande ed esteso sarà il dialogo, lo scambio e la collaborazione tra le diverse istituzioni che si occupano dei bambini e della loro crescita, maggiore sarà la possibilità di realizzare una cultura dell'infanzia

e per l'infanzia: il processo di sviluppo del bambino è da considerare unitario, visto nella totalità delle dimensioni di crescita (cognitiva, affettiva, sociale) e necessità di approcci che valorizzino la continuità tra scuola famiglia e territorio. Arricchire le infanzie dei nostri figli – afferma Corsaro (1997) – significa prepararli al futuro.

Le neuroscienze confermano che, nei primi anni di vita, la straordinaria capacità del cervello umano di apprendere e modellare il suo funzionamento, in rapporto agli stimoli e alle esperienze che riceve, sia massima; e come sia proprio in questo periodo, durante il quale si definiscono funzioni cognitive e relazionali decisive, che condizioni socio-economiche o psico-sociali carenti producono le conseguenze più gravi sullo sviluppo generale del bambino.

Nella Raccomandazione della Commissione Europea del 20 febbraio 2013, intitolata *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, così leggiamo: “la prevenzione si realizza in modo efficace quando si concretizza attraverso strategie integrate che associano misure di supporto all'inserimento professionale dei genitori, un sostegno finanziario adeguato e l'accesso a servizi essenziali per il futuro dei minori, come un'istruzione prescolare di qualità, l'assistenza sanitaria, servizi nel settore degli alloggi e servizi sociali”.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'UNICEF e tutta la comunità scientifica, sostengono con crescente forza l'importanza degli interventi a supporto della funzione genitoriale nei primi anni di vita come direzione essenziale per promuovere il diritto di tutti i bambini allo sviluppo del proprio potenziale e per ridurre le disuguaglianze nella salute, come nell'educazione e nella vita sociale. Nati nel mondo della ricerca e della società civile, alcuni programmi come *Genitori più, prendiamoci più cura della loro vita* (sostenuto dal Ministero della salute) e *Nati per leggere*, che ha l'obiettivo di promuovere la lettura in famiglia sin dalla nascita, ci dicono che ogni bambino ha diritto ad essere protetto non solo dalla malattia e dalla violenza ma anche dalla mancanza di adeguate occasioni di sviluppo affettivo e cognitivo. E, tuttavia, troppi bambini in Italia, vedono negato il loro diritto a un “buon inizio” di vita poiché manca un programma complessivo di investimento e risorse in grado di sostenere le conoscenze, le competenze, le pratiche genitoriali che riguardano la salute e l'educazione dei figli.

I contesti ambientali non sono marginali ai fini degli esiti dello sviluppo. Apprendimento, conoscenza, processi di crescita sono *situati*: i luoghi in cui si cresce diventano risorse o vincoli; possono stimolare azioni complesse e intelligenti quando diventano spazi di condivisione emotiva in cui la relazione si crea grazie al coinvolgimento reciproco tra adulti e bambini.

L'organizzazione sociale che caratterizza ciascun ambiente di vita (interazioni, relazioni, significati, regole, valori) costruisce allora una sorta di impalcatura (*scaffolding*) che *dà corpo e forma* (Emiliani, 2002) alle potenzialità dello sviluppo e della crescita di ogni bambino e con esso si intreccia saldamente. Ecco perché la struttura base dell'organizzazione della vita quotidiana, come ci dimostrano molte ricerche, è fondamentale per costruire questa impalcatura. In termini tecnici la crescita può essere definita una co-costruzione tra adulto e bambino in ogni contesto di vita e in tutti i momenti della quotidianità, che possiamo definire come “un processo sociale all'interno del quale si verifica l'inserimento dei bambini nel proprio mondo” (Emiliani, 2002, p. 14). La responsabilità degli adulti, in famiglia, nei servizi per l'infanzia, nelle città, diventa un fattore essenziale di questo processo.

Sono le pratiche quotidiane, i luoghi di cura in cui il bambino viene accolto ed ascoltato, in famiglia, a scuola, nella società, a indicarci nuove direzioni e modelli educativi rispettosi di ciò che il bambino è, dei suoi ritmi, del bisogno di contatto e di relazioni emotivamente significative: «cura rispetto ai bisogni, ai diritti, alla tutela. Una cura complessa fatta innanzitutto di atteggiamenti mentali da parte dell'adulto, di pratiche di aiuto/sostegno/stimolazione, di creazione

di contesti di esperienza (ambientale, sociale, cognitiva) che stimolino, nutrano e sviluppino la personalità infantile» (Cambi, Di Bari, Sarsini, p. 19). La cura educativa è assunzione di responsabilità verso colui di cui ci si prende cura; quindi bisogna molto lavorare sui protagonisti adulti, sulla capacità di aver cura innanzitutto di se stessi per aver cura dei bambini.

Bowlby, che ha studiato in prospettiva relazione la diade madre-bambino, considera questo spazio interattivo come organizzatore del pensiero e regolatore della qualità delle relazioni che i bambini saranno in grado di attivare. Più intensa e profonda sarà la capacità della madre di entrare in sintonia con il figlio in termini affettivi e comunicativi, maggiore diventa la possibilità che il bambino sviluppi stati mentali di comprensione di sé e degli altri, e che si percepisca come soggetto attivo che entra in relazione con tutto quello che lo circonda, con curiosità e stupore, sostenuto da chi lo sta crescendo.

Quindi quando lavoriamo con i nostri bambini, quando li cresciamo come famiglia, come scuola, come società, non stiamo crescendo solo loro, ma stiamo costruendo il futuro, pensando ad altri bambini di cui loro saranno i genitori, gli insegnanti, la società che li accoglierà. Oggi conosciamo tanto dell'apparato mentale, emotivo e relazionale dei nostri bambini. Ora ci tocca tutelarli e valorizzarli.

Riferimenti bibliografici

Corsaro W., *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press; trad it., 2003, *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 1997.

Emiliani F., a cura di, 2002, *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma 2002.

Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., *Il mondo dell'infanzia*, Apogeo, Milano 2012.