

Pikler

EMMI PIKLER E LA PEDAGOGIA DEL XX SECOLO

(Emanuela Cocever)

Introduzione

1. La pedagogia nella prima metà del XX secolo

2. L'educazione attiva

2.1 Excursus

2.2 Un momento forte: i trenta punti di Calais

2.3 Il ruolo dell'educatore

2.4 Emmi Pikler e l'educazione attiva: la condivisione

Intermezzo

3. Emmi Pikler e l'educazione attiva: il contributo originale

3.1 Stare in presenza dei bambini 0-3 anni: l'osservazione

3.2 Mettersi in relazione con un bambino piccolo attraverso la sua competenza:
il movimento

3.3 La quotidianità come processo di costruzione sociale del bambino

Introduzione

Il tema che tratto, una persona e il suo apporto in un ambito disciplinare è una figura su uno sfondo, un filo in una trama che, oltre ad essere, come tutte le trame, un intreccio, è, nel nostro caso, un tessuto variopinto in cui ogni filo ha una visibilità variabile. Seguirlo implica una attenzione che deve essere mantenuta fra molte prospettive e deviazioni possibili, e non è detto che il filo individuato di nuovo, dopo una zona di assenza, abbia seguito proprio il tracciato che chi guarda immagina.

Il tempo di parola a disposizione implica invece scelte drastiche ed è indicandole che inizio il mio intervento.

La prima scelta riguarda lo sfondo.

Dopo una semplice enunciazione delle principali elaborazioni in ambito pedagogico significative nella prima metà del XX secolo, mi concentro su quella che ritengo la più

vicina alla vicenda di EP e all'interesse della maggior parte di noi qui oggi, per l'educazione: quella che riguarda le esperienze dell'educazione attiva.

La seconda scelta riguarda i modi dell'accostamento fra EP e la pedagogia.

Per quanto mi risulta, EP non si è mai presentata sulla scena pubblica come rappresentante di una in particolare delle scienze dell'educazione. Era una pediatra e, come alcuni pediatri o medici a buon titolo presenti nella storia dell'educazione (da Itard a Korczak, da Montessori a Decroly...) ha praticato un'idea di salute intesa come benessere del soggetto e ha applicato attenzione, preoccupazioni, interventi e suggerimenti a tutti gli ambiti e gli attori che il benessere dei bambini implica. Per questo si può con altrettanta fondatezza parlare della sua pratica in termini di cura, clinica, educazione. Quella che colgo e sviluppo come attinente l'educazione e la pedagogia nell'esperienza di EP è quindi una figura in un disegno nel quale sono certamente leggibili altre figure.

La terza scelta riguarda il materiale che utilizzo, cui applico la scelta precedente.

Mi sono accostata al materiale non come una biografa, ma da operatrice - quale sono - nell'ambito della formazione. La documentazione, i testi e le informazioni su cui lavoro sono gli scritti di Emmi Pikler o su di lei e su Loczy disponibili in lingua francese e qualche informazione e considerazione raccolte in conversazioni non sistematiche con le sue collaboratrici.

Personalmente ho incontrato Emmi Pikler una sola volta, all'inizio del mio rapporto con Loczy, in un momento in cui ero ancora lontana dall'aver capito quanto interessante fosse la situazione con cui entravo in contatto.

.

1. La pedagogia nella prima metà del XX secolo

[da sviluppare]

2. L'educazione attiva

2.1 *Excusus*

Educazione attiva è il termine che designa un insieme di riflessioni, ma soprattutto di esperienze educative diverse per riferimenti teorici, intenzioni, condizioni di realizzazione, collocazione nel tempo e nello spazio, accomunate dal considerare il

bambino e la bambina o un qualsiasi interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo educativo, oggi diremmo protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento. P. Bovet riassume quello che distingue i pensatori e gli operatori di questo orientamento nella considerazione *qu'au lieu de s'attacher à profiter des facultés receptives de l'enfant pour graver sur cette cire molle des connaissances et des habitudes [...]ils voyent aussi et surtout, dans l'enfant, l'organisme eminnement actif dont toutes les facultés ne se developpent que par l'activité* (D.HAMELINE, A.JORNOD, M.BELKAID 1995).

Rousseau, Pestalozzi, Froebel , Kerschensteiner, Freinet, Dewey, Baden Powell sono i nomi di riferimento quando si vuole ricordare chi ha sviluppato nel dibattito teorico e pratico sull'educazione questa prospettiva. Ma l'idea che il bambino sia attore del suo sviluppo è all'opera in esperienze anche molto precedenti: Erasmo da Rotterdam, Comenius, le Petites Ecoles di Port Royal... Se i maestri e le maestre di Port Royal aderivano all'idea della necessità dei bambini di essere 'messi in forma' per evitare le tentazioni mondane, realizzavano però una didattica fortemente centrata sulla necessità di attivare e cercare collaborazione nell'interesse dei bambini all'oggetto di studio e una organizzazione di vita quotidiana che teneva in gran conto l'opportunità che i bambini si sentissero benvenuti e invitati da aspettative positive.

Parlare di questo passato non è una digressione retorica, serve a sottolineare il nostra implicazione con fatti anche lontani, a ricordare come 'niente succede per la prima volta e niente si ripete'. La presenza o l'assenza delle ricerca di cooperazione nella pratica educativa non è da pensare tanto scandita in un prima o un dopo, ma da un apparire scomparire in ordine tanto diacronico quanto sincronico. Se questa prospettiva ci interessa dobbiamo essere consapevoli che non si è realizzata né si realizza una volta per tutte, che deve essere attivata settanta volte sette e che siamo ancora e sempre responsabili della sua esistenza.

Le esperienze dell'educazione attiva con la fine della prima guerra mondiale diventano un movimento che conosce un impulso particolare, mosso da due fenomeni, uno di carattere politico sociale, l'altro di carattere scientifico e culturale.

L'esperienza dell'ingiustizia nella detenzione del potere e delle tragiche conseguenze che questa comporta nella vita quotidiana di uomini e donne, in particolare quella della imperizia delle gerarchie militari, quindi dell'ingiustizia sociale di fronte ai rischi mortali della guerra è decisiva per l'affermazione di una esigenza di giustizia sociale

che si afferma esplicitamente in movimenti politici e azioni di diverse organizzazioni sociali. Fra le categorie più attive c'è quella degli insegnanti e la scuola è al centro di molte rivendicazioni. Freinet, in una lettera degli anni venti, scrive: *Un peuple qui s'est uni dans la guerre ne peut être divisé dans la paix...les pères ont veillés dans les memes tranchées [...] les fils peuvent s'asseoir sur les memes bancs* (H. PEYRONIE 1999)).

La diffusione fra insegnanti ed educatori di quanto i primi psicanalisti stavano scoprendo circa aspetti fino allora trascurati dello sviluppo, le prospettive aperte dei lavori di S.Freud e dei clinici e ricercatori suoi collaboratori, senza trascurare l'interesse suscitato da quelli di Binet, confermano, a proposito della costruzione della personalità, del carattere, dell'intelligenza, l'intuizione di molti educatori che educazione ed apprendimento non sono fenomeni lineari riducibili all'effetto di un emittente A su un ricevente B. Sono fenomeni complessi nei quali l'attività del ricevente non è meno importante di quella dell'emittente; il loro successo dipende da una collaborazione che si può raggiungere tenendo conto di aspetti che erano stati come la parte sommersa di un iceberg, la cui esplorazione è finalmente in corso.

Partecipano a questo slancio motivato a volte da un'idea umanista, a volte da un progetto politico, ma sempre concretizzato in un'azione di definizione di formazione e di realizzazioni di scuole e servizi innovativi, uomini e donne diversi per tradizioni culturali e scientifiche, per collocazione geografica, per ambiti di azione e per fortuna successiva. Ne ricordo alcuni riducendo azzardatamente in una frase il nucleo delle loro esperienze:

- J.Dewey la cui elaborazione filosofica verte sulla continuità fra esperienza e conoscenza,
- M. Montessori che afferma la competenza dei bambini, fin da molto piccoli, e vede l'opera dell'educatrice come un'azione sull'ambiente di sgombero dagli ostacoli (il primo dei quali è la troppa voglia di aiutare dell'educatrice stessa) e di offerta di opportunità perché la competenza si esprima;
- O.Decroly che realizza una organizzazione degli apprendimenti corrispondente all'assenza di soluzione di continuità negli ambiti di sviluppo;
- Gandhi e R. Tagore che promuovono luoghi di vita e centri di formazione dove la pratica spirituale, l'apprendimento di un mestiere e la produzione artigianale sono fusi nella vita quotidiana;

- R.Baden Powell che costruisce un progetto di formazione di caratteri responsabili e solidali attraverso l'esperienza di sé in un gruppo che passa dal gioco all'azione sociale autoregolandosi secondo un insieme di intenzioni condivise,
- A.S.Makarenko che offre ai giovani sbandati di cui si occupa un'esperienza di costruzione di un luogo di vita che è nello stesso tempo costruzione di un gruppo e di un sé sociale;

R.Cousinet, C. Freinet che mettono in forma un'organizzazione scolastica che riconosce le caratteristiche individuali per utilizzarle in un progetto vantaggioso per il singolo e per il gruppo.

2.2 *Un momento forte: i trenta punti di Calais*

Alla fine degli anni venti il movimento fa un salto di qualità e passa dalla frammentazione di numerose iniziative alla emssa in forma di un organismo che superi la frammentazione e offra a chi ha una pratica nell'educazione attiva e ai molti che sono alla ricerca di riferimenti capaci di sostenere con metodi e tecniche generalizzabili il desiderio di innovare, un quadro di riferimento convincente e d efficace.

Nel 1921 nel corso della riunione annuale della *Ligue de l'éducation nouvelle*, a Calais, viene stabilito l'elenco di 29 punti (diventeranno 30 nel 1925) che caratterizzano il movimento e vincolano i suoi aderenti. La definizione *Education nouvelle* era stata usata, fino allora, con totale libertà. L'ampliarsi ed articolarsi delle iniziative che affermavano farne parte aveva dato luogo a confusioni e distorsioni. In questa occasione si stabilisce che una esperienza che voglia definirsi come appartenente all'Educazione nuova deve realizzare almeno quindici dei 30 punti individuati.

I trenta punti di Calais iniziano col delineare l'organizzazione di una scuola e arrivano a formulare un progetto di educazione alla cittadinanza.

Dieci principi riguardano la organizzazione generale:

1. *L'Educazione nuova è un laboratorio di pedagogia pratica che si propone di servire di suggerimento alle scuole ufficiali;*
2. *L'Educazione nuova è un internato in atmosfera quanto più è possibile familiare;*
3. *L'Educazione nuova è stabilita in campagna;*
4. *L'Educazione nuova raggruppa gli alunni in padiglioni;*
5. *L'Educazione nuova pratica la coeducazione dei sessi;*
6. *L'Educazione nuova deve comprendere almeno un' ora e mezza al giorno di lavoro manuale;*

7. *La falegnameria occupa il primo posto fra i lavori manuali. Il giardinaggio e l'allevamento sono pure consigliati;*
8. *Devono essere possibili lavori liberi;*
9. *L'educazione fisica è realizzata mediante la ginnastica naturale, i giochi, gli sport;*
10. *Campeggi ed escursioni.*

Dieci principi riguardano l'educazione intellettuale:

11. *Sviluppare il giudizio piuttosto che la memoria;*
12. *Specializzazione spontanea accanto a cultura generale;*
13. *L'insegnamento si basa sui fatti e sulle esperienze;*
14. *In conseguenza l'Educazione nuova si appoggia sull'attività personale del fanciullo;*
15. *L'insegnamento è fondato sull'interesse spontaneo degli alunni;*
16. *Il lavoro individuale consiste in ricerche sia attraverso i fatti, sia fra libri, periodici, etc., e, in seguito, attraverso classificazioni secondo un ordine logico;*
17. *Il lavoro collettivo consiste nell'elaborazione comune di documenti particolari*
18. *L'insegnamento propriamente detto è limitato alla mattina*
19. *L'insegnamento non tratta più di una o due materie al giorno: la varietà deve sorgere dal modo di presentarle;*
20. *L'insegnamento tratta poche materie per ciascun mese o trimestre.*

Dieci principi riguardano l'educazione morale:

21. *L'educazione morale si realizza dall'interno all'esterno e cioè per mezzo della pratica graduale del senso critico e della libertà;*
22. *Per l'organizzazione amministrativa e disciplinare si applica il sistema rappresentativo democratico;*
23. *Premi e sanzioni positive non si hanno se non come mezzo per promuovere l'iniziativa;*
24. *Premi e sanzioni negative consistono nel mettere l'alunno in condizione di raggiungere meglio il fine considerato come buono;*
25. *Autoemulazione;*
26. *L'Educazione nuova deve presentare un'atmosfera estetica ed accogliente;*
27. *Musica collettiva, canto corale, orchestra;*
28. *L'educazione della coscienza consiste, per i fanciulli, soprattutto in racconti morali;*

29. *La maggior parte delle scuole nuove osserva un'attitudine religiosa senza settarismi e pratica la neutralità confessionale;*
30. *L'Educazione nuova prepara il futuro cittadino non solo in vista della nazione, ma anche in vista dell'umanità.*(L. ROMANINI 1954, le sottolineature sono di chi scrive).

Con questi punti, il movimento dell'Educazione nuova formula un progetto di autoeducazione attraverso la valorizzazione dell'interesse, dell'esperienza pratica, nel rispetto e con l'utilizzo di tutte le componenti dello sviluppo

2.3 Il ruolo dell'educatore

L'insegnante e, più in generale, l'educatore coerente con questa impostazione non è un operatore di trasmissione (di contenuti, regole, etc.) ma un interlocutore capace di far fare esperienze e di accompagnarne l'elaborazione globale.

L'opera degli educatori e degli insegnanti che si riconoscono nel movimento dell'educazione attiva ha qualcosa in comune con (proseguono?) l'opera della madre come la descrive Winnicott (D.W. WINNICOTT 1989) quando parla della sua capacità di introdurre il bambino o la bambina ad un rapporto creativo col mondo. Dice Winnicott che il senso di realtà non si costruisce nel bambino con l'insistere della madre sulla exteriorità delle cose esterne, ma con la capacità della madre di adattarsi. Ed adattare la realtà, al bisogno del bambino e l'adeguato decrescere di questa disponibilità. Ugualmente un educatore mette in grado il suo interlocutore di fare esperienze che lo confermino nella sua capacità di intervenire con effetto nel mondo e lo fa modulando la sua funzione di mediazione. Così facendo si impegna anche perché il rapporto che intrattiene con ogni interlocutore sia orientato verso il mondo esterno e non alla coppia che essi formano. La relazione è una dinamo, non un obbiettivo in sé.

Il concetto di mediazione è al centro della lettura delle esperienze di Freinet da parte di insegnanti e operatori dei servizi educativi e sanitari. Il 'Gruppo di pedagogia e psicoterapia istituzionale' studia e lavora in particolare il ruolo fondamentale, ai fini dell'apprendimento e della socializzazione, ma anche della riabilitazione nei gruppi a scuola e nelle strutture psichiatriche, delle mediazioni che le tecniche di lavoro, l'uso degli strumenti, le regole gestite in gruppo, rappresentano (F. TOSQUELLES 1974, 1884; F. OURY 1971)

Per questi educatori e terapeuti, la mediazione è un dispositivo materiale o organizzativo che regola gli scambi. E' un aspetto concreto della vita di gruppo offerto all'attenzione del gruppo perché ne mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo e ne faciliti la comunicazione. Mette in gioco gli individui 'a proposito di', muove le identificazioni in funzione di un compito, distribuisce la reattività e la energia oltre un rapporto frontale verso l'interesse e l'azione per le cose e le persone.

Con questa ultima, ma non per importanza, fra le caratteristiche dell'orientamento pedagogico che definisco dell'educazione attiva, considero di aver messo in evidenza una definizione del fenomeno educazione e un'interpretazione della funzione dell'educatore, l'utilizzo di metodi, tecniche con cui le preoccupazioni e la pratica educative di EP sono in sintonia.

2.4 Emmi Pikler e l'educazione attiva: la condivisione

Uso il termine sintonia volutamente perché oltre l'esperienza di M.Montessori [e quella di suo marito], non so se e quale conoscenza EP avesse delle realizzazioni che ho ricordato. La biografia di EP, la sua storia per quanto la conosco, la pongono in contatto diretto con altri aspetti dei fermenti politici e culturali che caratterizzano gli anni '20. Quelli legati all'esperienza socialdemocratica della città di Vienna

[da sviluppare]

Ma restando in ambito educativo e procedendo con la mia interpretazione dei fatti, quasi tutti i testi in mio possesso (E. PIKLER 1969; J. FALK 1975, 1980; G. APPELL M. DAVID 197; M. VINCZE 2002; A.C. ZIEGLER 1999) che espongono i principi di base del lavoro e delle realizzazioni di EP concordano nell'individuareli come segue:

- ogni bambino in condizione di sicurezza affettiva, quindi all'interno di una relazione significativa con un adulto di riferimento, è in grado di interessarsi al mondo esterno, ed è capace di agire il suo interesse attraverso l'osservazione, l'esplorazione, la progettazione, l'azione, ed è anche in grado di monitorare questo percorso con aggiustamenti ricorsivi;
- l'apprendimento – tanto in forma di pensiero che di abilità pratiche – che un bambino realizza in questo modo, ha una qualità che non accompagna gli

apprendimenti e le abilità raggiunte su sollecitazione esterna. Si tratta di abilità mentali e pratiche accompagnate dalla meta abilità del saper costruire l'abilità. E', quindi, l'apprendimento di qualcosa, ma, nello stesso tempo l'apprendimento del come si apprende e questo facilita al bambino la possibilità di costruire abilità in altri contesti;

- l'intervento dell'adulto che non sia quello dell'intrattenere una relazione significativa e di mettere a disposizione del bambino un ambiente sicuro ed adeguato al suo momento di sviluppo, è una interferenza che distrae il bambino dal suo essere operoso nel mondo. Se anche questa distrazione è accompagnata da uno scambio affettivo sincero, equilibrato, se abituale, ostacola la costruzione, da parte del bambino, di una capacità di autoregolazione e quindi della costruzione della capacità di scegliere, prendere decisioni, progettare, portare a termine i progetti avviati;
- compito dell'adulto è intrattenere una relazione sicura con il bambino in uno scambio inizialmente di intensa vicinanza, poi, via via più distanziato e accogliente ad altri elementi dell'ambiente. Questo scambio fin dall'inizio, dai primi giorni di vita del bambino è improntato al principio che non si educa un bambino suo malgrado, né senza la sua partecipazione. Le educatrici, dal primo momento in cui toccano un bambino, lo mettono in posizione di interlocutore senza la cui presenza attiva il processo educativo non esiste;
- il primo strumento che aiuta l'adulto a riconoscere nel bambino un interlocutore è l'osservazione;
- il primo ambito di esperienze e di sviluppo in cui ogni bambino e chi si cura di lui si mettono in relazione col mondo esterno secondo le modalità dette è quello del movimento.

Credo sia possibile cogliere la sintonia di cui ho parlato fra questa lettura dei bisogni e le risposte e quella presente nei principi di Calais. Avendo altri tempo e spazio a disposizione sarebbe anche interessante, scorrendo scritti di EP o delle sue collaboratrici trovare affermazioni di intenzioni, formulazioni di problemi, indicazioni di azione assai simili a quelle di educatori dell'Educazione attiva contemporanei, ma anche lontani nel tempo.

Intermezzo

Faccio un esempio fra i tanti possibili. Riguarda l'attribuzione di educabilità nei confronti di soggetti in situazione di difficoltà anche estrema.

Nel libro di B. Martino (B. MARTINO 2001) ho apprezzato particolarmente le pagine che trattano della previsione positiva, dell'attribuzione di un futuro possibile per bambini che appaiono sulla scena del mondo accompagnati da cattivi auguri. Questa è, d'altra parte, una caratteristica individuata da molti osservatori come centrale nell'organizzazione della vita istituzionale di Loczy (A. SZANTO-FEDER 2002)

Condivido le sue affermazioni. L'atteggiamento di previsione positiva a Loczy è un fenomeno descrivibile come una serie di cerchi concentrici: al centro la previsione positiva dell'educatrice che cura il bambino, declinata in un atteggiamento empatico, nel saper fare delle mani, nell'autocontrollo...; attorno la previsione positiva di un gruppo di tecnici che si aspettano il benessere del bambino grazie al saper fare dell'educatrice e lo costruiscono attraverso l'osservazione, la discussione dell'esperienza...; attorno ancora la previsione positiva dell'istituzione che organizza la vita materiale e un intreccio di occasioni di ricerca e di parola scambiata per alimentare la consapevolezza dei tecnici e delle educatrici.

Questa stessa previsione positiva è il cuore di una vicenda fondamentale nella storia dell'educazione, attiva e non solo: quella del selvaggio dell'Aveyron e del dott. Itard. Philippe Meirieu apre la collezione di piccoli testi e video *'Reflechir avec les pedagogues d'hier aux questions éducatives d'aujourd'hui'* con queste parole:

L'histoire de l'éducation est faite de paris: un enfant est déclaré perdu, 'anormal, 'déficient', 'débile', 'incapable d'humanité'... et voilà qu'un homme ou une femme se lèvent et refusent ce verdict. Ils affirment qu' 'il y a encore quelque chose à faire' qu'on ne peut pas, qu'on ne doit pas se résigner. Ils se mettent alors au travail, révoltés contre la fatalité, à laquelle on se soumet autour d'eux. Ils inventent des méthodes, cherchent des solutions, mettent en place des dispositifs pour ramener celui qui était écarté dans le cercle de l'humain. Parfois, le plus souvent, ils n'y parviennent pas complètement. Mais l'autre progresse néanmoins. Souvent avec difficulté, mais assez pour qu'on ne perde pas tout espoir.

Ils ont fait le pari de l'éducabilité...un pari insensé au regard de toutes les bonnes raisons qu'il y aurait à se résigner. Mais un pari infiniment nécessaire. Un pari qui est l'honneur même de l'éducateur et sa raison d'être.

Questa affermazione evita il rischio della demagogia e si mantiene nel campo drammatico, ma reale dell'educazione, perché è accompagnata, nel testo di Meirieu, dalla considerazione della necessità di ottenere la collaborazione, di attivare la voglia di partecipare al progetto educativo, da parte dell'interlocutore dell'azione educativa.

E' un tema frequente per Meirieu (uno di quelli che alimentano la discussione ricorrente in Italia come in Francia sulla necessità o meno di un pensiero pedagogico per organizzare la scuola, fra pedagogisti, appunto e disciplinari) che mette a fuoco qualcosa di simile a un disegno gestaltico in cui non si riesce a cogliere il punto in cui le linee passano dal disegnare un elemento a disegnarne un altro. Stare in presenza di questa impossibilità di separare e agire al suo interno costituisce una caratteristica dell'atteggiamento educativo nella prospettiva dell'educazione attiva.

E' necessario che ad un certo punto decidiamo di fare qualcosa di noi stessi e l'educatore non può farlo al posto dell'educando, può solo creare le condizioni perché l'altro prenda lui stesso la decisione, si assuma il rischio. Quello che oggi abbiamo capito meglio di quanto lo capisse Itard è che non si può crescere al posto di qualcun altro. Si può, si deve, essere presenti, fare il possibile per aiutarlo . è il principio di educabilità...Ma bisogna rispettare che sia l'altro a decidere, alla fine, del suo destino

e dei suoi apprendimenti: è il principio di libertà. Il principio di libertà è indissociabile dal principio di educabilità. Senza rispetto della libertà l'educabilità diventa addestramento. Senza educabilità il rispetto della libertà si trasforma in fatalismo (MEIRIEU 1999).

3 Emmi Pikler e l'educazione attiva: il contributo originale

3.1 Stare in presenza dei bambini 0-3 anni: l'osservazione

Dopo aver indicato alcuni aspetti comuni fra il progetto psicopedagogico di EP e quello del movimento dell'Educazione attiva, considero quanto a mio avviso costituisce il suo contributo originale a quel movimento. Legato, sempre a mio avviso, alla sua centrazione, originale (nei due sensi di unica e dall'inizio) sui bambini 0-3 anni.

Qui parlo di EP soprattutto per il suo lavoro nel dopoguerra, a Loczy, ma le considerazioni che espongo si basano sulla assenza di soluzione di continuità fra il suo lavoro nelle famiglie e quello in istituto.

Non ho informazioni su quanto il passaggio dalla pratica di pediatra di famiglia e la direzione di un servizio pubblico sia stata ricercata, aspettata, desiderata o soltanto accettata da EP. Ma è una variabile poco importante in questa riflessione. Certo il passaggio avviene in un momento in cui molti uomini e donne realizzano importanti esperienze educative, senza essere educatori di professione, quasi loro malgrado. L'intreccio fra bisogni e competenze era 'fluidificato' dall'impegno civile e/o la militanza politica. (COCEVER 1999).

La prima cosa che EP porta senza soluzione di continuità dalla sua pratica privata a quella nel servizio pubblico è la attenzione intensa e sistematica ad ogni bambino e ai modi della cura.

L'osservazione delle possibilità concrete di ogni bambino per dedurre l'azione educativa è legata all'atteggiamento di fiducia nei confronti dei bambini proprio degli educatori dell'attivismo. R.Cousinet in particolare sviluppa ampiamente questo aspetto nel suo approccio psicopedagogico alla vita sociale dei bambini e all'apprendimento (R. COUSINET 1964), Ma l'attenzione ai primi mesi di vita, occuparsi di come gli adulti accolgono e curano i bambini da quando nascono, mette EP in una posizione che in quegli anni sembra la sola a sostenere.

Stare in presenza dei fenomeni, lasciandosene impregnare, è un atteggiamento importante per un educatore, soprattutto se lavora in presenza della sofferenza, della diversità, del non conosciuto. Non pretendere di assimilare troppo presto il nuovo al già

conosciuto permette, in un certo senso, di ‘modellarsi’ sulle cose nuove e di ragionare, poi, non solo su queste, ma su tutto, tenendone conto, di essere, quindi, più liberi e più intelligenti (L. MURARO 1996).

Praticare una intensa osservazione dei bambini quando il corpo è il loro unico strumento per sentire, entrare in relazione, pensare (G. APPELL, A. TARDOS 2001), mette EP in contatto con fenomeni che per la maggior parte degli educatori suoi contemporanei sono una specie di terra di nessuno, e che per lei, invece, aprono interrogativi, piste di ricerca e risposte fin dall’inizio sicure nei loro tratti fondamentali. Fra queste ne considero due in particolare.

3.2 *Mettersi in relazione educativa con un bambino piccolo attraverso la sua*

competenza: il movimento

Maria Montessori fra gli educatori e le educatrici citati nella prima parte è certamente quella più vicina per preoccupazioni e per interesse all’esperienza di Emmi Pikler. Non per formazione, perché pur essendo entrambe medici, Montessori appoggia le sue ricerche e la sua pratica su una parte di pedagogia, sulla neuropsichiatria e, soprattutto, su una prospettiva antropologica più filosofica che sperimentale, mentre EP ha per maestri dei medici praticanti in ospedale e esperte di movimento (A.C.ZEITLER 1999). Nella storia del movimento montessoriano la cura dei bambini 0-3 anni è legata al nome di una allieva, Adele Costa Gnocchi. Non che Montessori non attribuisca al neonato tutte le facoltà il cui sviluppo, il suo metodo si adopera a facilitare, ma fra questo periodo in cui il corpo è il solo strumento di pensiero, affetto, espressione e le facoltà della vita psichica - intelligenza, sentimento e volontà - non si manifestano in canali propri, e il suo sguardo, la sua capacità progettuale, esiste una distanza. Probabilmente questa distanza o cautela è legata anche alla convinzione più volte ribadita che le educatrici debbano occuparsi del mondo esterno e non della vita psichica dei bambini (G.HONEGGER FRESCO 2000).

Le phénomène de l’enfant inerte à sa naissance a toujours donné lieu à des discussions philosophiques, mais il n’a pas, jusqu’à présent, attiré l’attention des médecins, de psychologues ni des éducateurs: Il est resté une constatation parmi d’autres, un fait devant lequel on ne peut que constater. Beaucoup de phénomènes restent ainsi longtemps enfouis dans les depot du subconscient. Pourtant dans la pratique de la vie ordinaire, ces conditions de la nature de l’enfant ont eu des conséquences qui

représentent un réel danger pour sa vie psychique. Elles on fait penser, à tort, que les muscles n'étaient pas seuls passifs, que ce n'était pas seulement la chair, mais l'enfant qui était inerte: un être passif, vide de toute vie psychique. (M.MONTESSORI 1935)

Dove Montessori – in un passaggio tutto teso a sostenere le competenze del bambino – vede comunque inerzia e muscoli passivi, Pikler vede in atto, non in potenza, lo stesso lavoro che si esprimerà successivamente con altri mezzi. Vede un soggetto impegnato in un'opera che è nello stesso tempo interna e esterna.

Per rispettare questo soggetto e per accompagnarlo nel suo affermarsi Pikler pensa e progetta condizioni ambientali e comportamenti degli adulti che nascono dalla consapevolezza di intervenire sulla continuità corpo-mente. Pikler sembra avere fin dall'inizio idee chiare su cosa fa fare ai bambini l'esperienza di questa consapevolezza degli adulti.

Pikler e le sue collaboratrici insegnano alle educatrici – scrive J.Falk a proposito dei primi anni di vita dell'istituto (J. FALK 1986) -: come prestare le cure del corpo al bambino, come toccarlo, come accompagnarlo nei movimenti perché ogni momento il bambino si senta a proprio agio, soggetto di un'attenzione personalizzata, conosciuto nel suo percepire, accompagnato nei tentativi di osservare, registrare e capire il mondo circostante. Insegnano che ogni educatrice deve rispettare i ritmi del bambino con cui lavora, aspettare le reazioni alla sua voce e al suo comportamento e deve soddisfare i bisogni dei diversi bambini in maniera diversa. I bambini non amano mangiare, addormentarsi, fare il bagno allo stesso modo; perché ogni bambino abbia esperienza della propria individualità e della sua individuale possibilità di intervenire con effetto nel mondo, è necessario che l'adulto adatti il suo comportamento alle particolarità del bambino. Per basare il lavoro su una attenzione così individualizzata è necessario innanzi tutto osservare i bambini, capire cosa esprimono le posizioni del corpo, i gesti, la voce di ognuno di loro. Per osservare e capire ci vuole sistematicità e tempo.

Come per gli altri accompagnamenti delle espressioni del bambino verso i campi dei codici culturali che condividono con la società in cui si trovano, le educatrici devono inizialmente immaginare la partecipazione e lasciarle spazio e tempo nello scenario dello scambio, anche se solo successivamente questi spazio e tempo saranno riempiti dalle iniziative dei bambini. Perché questo succeda è necessario che i bambini trovino dei vuoti, non qualsiasi, ma collocati nei momenti giusti. Siamo tutti abituati a ragionare

in questi termini a proposito dello sviluppo linguistico, dell'abilità grafica, delle esplorazioni prescientifiche. Emmi Pikler ha applicato questo atteggiamento ai momenti in cui le educatrici hanno di fronte 'soltanto' un corpo in movimento.

Questo ambito è difficile per i pedagogisti. Sicuramente, nel movimento dell'Educazione attiva – lo abbiamo visto – il corpo dei bambini è ben presente nel pensiero degli educatori e nella organizzazione delle esperienze: vivere il corpo e, dove è possibile, a stretto contatto con la natura è una dimensione importante nei progetti ricordati, da Rousseau a Baden Powell.

Ma si tratta di un corpo 'civilizzato', 'culturalizzato'. Man mano che si retrocede nel processo di socializzazione e si arriva al momento in cui i bambini hanno (sono) il corpo per percepire ed elaborare l'essere al mondo, esperienze e progetti educativi si diradano fino a scomparire e il campo è lasciato all'amore materno o - più recentemente - all'intervento terapeutico. L'azione educativa non viene pensata, non sembra pensabile.

La storia drammatica e non di rado tragica dei servizi residenziali per bambini molto piccoli, testimonia questo vuoto pedagogico.

Una delle difficoltà di questa condizione sta – per chi pensa di educazione - nella apparente assenza di mediazione possibile. Intendo di mediazione materiale. La mediazione, abbiamo visto, è un ingrediente fondamentale di una relazione educativa, è l'oggetto materiale o simbolico (regole) che permette di allacciare la relazione fra educatore e educando a un elemento che produce altre relazioni ed evita il rischio che la prima si avviti nella spirale del 'faccio/non faccio per farti piacere/dispiacere'. E' il dispositivo messo in campo dall'adulto perché si possa esprimere l'adesione consapevole del bambino al progetto proposto..

Un po' grossolanamente verrebbe da dire che molti pedagogisti si sono arresi – non so se consapevolmente o nei fatti – di fronte a questa assenza, lasciando il tempo di vita in cui non la vedevano possibile fuori da un progetto educativo. Quando sono stati 'costretti' ad occuparsene, quando, per esempio, il diffondersi dei nidi si è realizzato sull'onda di rivendicazioni sociali, lo hanno costruito declinando non di rado gli ingredienti propri della vita scolastica.

EP si è immaginata e ha messo in pratica una mediazione che è nella testa e nelle mani delle educatrici da qui offerta - nella forma di una sospensione, di uno spazio e di un tempo vuoto - ai bambini fino a quando non saranno in grado di riempirla con contenuti

posti da loro. I tre ‘gesti interrotti’ - la domanda, l’offerta, il gesto lasciato in sospeso - suggeriti alle educatrici ne sono un’immagine efficace.

3.3 La quotidianità come processo di costruzione sociale del bambino

Anna Freud, dopo un’esperienza di vari anni, predisposta, accompagnata e monitorata con la cura e l’acutezza di analisi che le erano propri, conclude la seconda introduzione al resoconto della Nursery di Hampstead con una secca denuncia di inadeguatezza di quella organizzazione di vita a garantire il benessere dei bambini.

Ripetute esperienze dimostrano l’importanza di introdurre questo rapporto materno sostitutivo nella vita di un asilo residenziale. Il bambino che forma questo rapporto con una persona adulta, non solo diventa accessibile alle influenze educative in modo positivo, ma mostra anche espressioni molto più vivide e svariate della fisionomia, sviluppa qualità individuali ed estrinseca l’intera sua personalità in modo sorprendente. D’altra parte si deve riconoscere che accomodamenti familiari di questo genere introducono nella vita dell’asilo moltissimi elementi disturbanti e complicanti. I bambini che si erano dimostrati adattabili e accomodanti nella condizione del gruppo diventano ad un tratto insopportabilmente esigenti e irragionevoli. La loro gelosia e il loro spirito possessivo, soprattutto verso la persona adulta amata, possono diventare illimitati

[...].

I nostri progressi nella conoscenza dello sviluppo infantile [...] indicano tre bisogni dei bambini che crescono, cui spetta la precedenza su tutti gli altri: il bisogno di un intimo scambio affettivo con una figura materna,; il bisogno di un’ampia e costante stimolazione esterna delle potenzialità innate; il bisogno di un’ininterrotta continuità delle cure. L’esperienza dimostra che anche gli sforzi più risoluti degli organizzatori di asili residenziali per bambini inevitabilmente falliscono nel soddisfare pienamente anche uno solo di questi bisogni, e meno che mai nel soddisfarli tutti e tre (A.FREUD 1943).

Secondo A. Freud e D. Burlingham una relazione educativa che si sforzi di ripetere le buone qualità di una relazione materna, non è conciliabile con una organizzazione di vita di gruppo. Questa conclusione, condivisa da altri psicologi, affiancata alla conoscenza dei drammatici e tragici effetti della carenza di cure materne vissuta dai

bambini istituzionalizzati ha contribuito al diffondersi della diffusa diffidenza verso situazioni istituzionali per bambini piccoli allontanati dalla famiglia di origine, e scelte di politica sociale che privilegiano, in certi paesi con eccessiva univocità, l'affidamento familiare.

Anche per questa via si incontra la convinzione che non è possibile realizzare un progetto educativo extra familiare 'buono' per bambini nei primissimi anni di vita.

EP ci fa vedere, in questa problematica, una altra prospettiva.

[Da sviluppare?

la caratterizzo come principalmente educativa nel senso del giocata nella assunzione di responsabilità circa le condizioni che creano il benessere del soggetto ,e che nasce dalla :

- accettazione della realtà :ci sono bambini che hanno bisogno. Assunzione di responsabilità (militanza), tentare il possibile (principio di educabilità)
- convinzione di poter scomporre in parti trasferibili il contesto di buone cure che ha osservato nelle famiglie (osservazione)
- consapevolezza della competenza dei bambini (resilienza)]

EP aveva osservato a lungo gli elementi che fanno parte di una buona relazione di cura fra l'adulto il bambino nella vita quotidiana delle famiglie, ne aveva visto l'intreccio difficile, ma non impossibile da analizzare, di affetti, azioni, utilizzo di risorse.

EP non rifiuta né trascura le conoscenze che gli psicanalisti venivano mettendo a disposizione sui bisogni dei bambini nei primi mesi e anni di vita, anzi, ne approfondisce le implicazioni (E.PIKLER 1975). Immagina però un progetto educativo – per bambini che debbano vivere il primo tempo di vita lontano dai loro genitori - che non mette al centro la ricerca della riedizione della relazione madre bambino. Lavora sulla relazione-dentro-un-contenitore, quello della vita quotidiana, insiste su quest'ultima, ne utilizza gli ingredienti.

Anche in questo appare, negli anni cui facciamo riferimento, in una posizione originale. Sono gli anni in cui la vita quotidiana è ai margini della ricerca culturale e sociale. Resta, per molti anni, campo di riflessione di pochi e isolati studiosi che comunque non hanno niente a che fare con l'educazione. Solo recentemente ricercatori di scienze dell'educazione studiano la quotidianità come un processo sociale fondamentale nella costruzione dello sviluppo.

Eppure, H. Lefebvre alla fine degli anni cinquanta parlava della vita quotidiana come luogo in cui la cura materiale si risolveva, senza soluzione di continuità, nel benessere o malessere dell'esistenza degli individui. La definiva come il residuo di tutte le attività determinate e parcellari,e, allo stesso tempo il prodotto di quelle in quanto insieme

sociale; il centro della prassi, il luogo reale del feed back fra base economica, struttura e sovrastruttura le cui interpretazioni o illusioni costituiscono la cultura. Il luogo reale in cui tutto quanto è dominato dagli uomini si incontra incessantemente con il settore non dominato del reale: salute, desiderio, spontaneità, vitalità, umore... Il movimento in cui le contraddizioni scivolano senza soluzione di continuità nella conciliazione...Questo movimento offre due aspetti, uno misero ed uno nobile: compiti fastidiosi, sempre da ricominciare, rapporti elementari con le cose, ripetitivi e però – attraverso questi – l’appropriazione, per il possibile di spazio, tempo, desiderio (H.LEFEBVRE 1958, la sottolineatura è di chi scrive)

Trascurata dagli studiosi accreditati in diverse discipline, la vita quotidiana come luogo di costruzione sociale è oggetto di grande attenzione nel movimento delle donne, dagli anni quaranta in poi. Una prima generazione di donne del movimento ha avuto il merito di nominarla. Alcune pagine de *Il secondo sesso* di S.De Beauvoir (DE BEAUVOIR 1949), quelle del primo libro dimenticato, ma secondo me sempre di attualità, di E. Sullerot , *La vie des femmes* (SULLEROT 1965), hanno il merito di descrivere l’intreccio di fatti, sentimenti e rappresentazioni che costituiscono le giornate di una madre di famiglia. Un intreccio inestricabile produttore di benessere, motore della riproduzione sociale. Eppure inesprimibile in termini disciplinari, pena la perdita di senso. Una seconda generazione di donne impegnate nel movimento ha saputo utilizzare anche il linguaggio disciplinare per parlare della vita quotidiana senza deportare le donne dalla loro esperienza. Penso a Luisa Muraro, a Dominique Meda, Ulrike Prokop... (MURARO 1973 , MEDA 2001, PROKOP 1977).

Traghetato nel campo della ricerca psicologica e sociologica, il fenomeno ‘vita quotidiana’ è definito il processo sociale che articola natura e cultura e le categorie della vita quotidiana – familiarità, ripetizione, sedimentazione - sono assunte oggi come categorie di metodologia di ricerca.; particolarmente appropriate allo studio della prima infanzia.

La struttura della vita quotidiana presenta caratteristiche proprie, generalizzabili, a prescindere dai contenuti specifici che caratterizzano ogni singola cultura. In tal senso, dal punto di vista psicosociale, si può parlare di quotidianità come processo sociale. Una delle caratteristiche fondamentali della quotidianità è [...] la ripetizione: il ripetersi, ogni giorno, con piccole variazioni, degli stessi eventi.

L'interesse per l'organizzazione dei tempi e dei ritmi della quotidianità è particolarmente giustificato, occupandoci di prima infanzia, perché la vita quotidiana è il 'luogo' in cui la regolarità e i ritmi biologici presenti alla nascita, in particolare alimentazione e ritmi sonno-veglia, si trasformano in regolarità sociali, in una scansione ordinata che struttura le 24 ore.

Durante l'infanzia, in particolare la prima infanzia, la centralità dell'esperienza si organizza attorno al corpo del bambino e la quotidianità consiste, nella sua immediatezza, nell'organizzare delle risposte al qui e ora della corporeità nei suoi bisogni (EMILIANI 2002).

Dalla ritmicità biologica attraverso l'intersoggettività, cioè la comunanza e la condivisione dei significati, e la reciprocità fondata sulla mutua conoscenza e pratica delle regole proprie delle situazioni interattive, il bambino passa, accompagnato dall'adulto, alla routinizzazione sociale.

Il processo di socializzazione e di sviluppo così espresso si può realizzare in diversi ambiti di vita del bambino, famiglia, asilo nido, situazioni residenziali purchè l'adulto che si occupa di lui – familiare o professionista - si applichi alla qualità degli scambi. Il bambino realizza quindi il progressivo inserimento nel mondo cominciando a partecipare e governare la struttura di base della quotidianità, le routine che consentono di poter anticipare e prevedere un'azione, conoscerla attraverso la familiarità, dividerne progressivamente il significato, quindi poterla controllare.

Loczy è una illustrazione di questa possibilità. EP ha individuato e utilizzato gli ingredienti della quotidianità – tempo, spazio, ripetizione, familiarità – per creare un ambiente sufficientemente buono per bambini che vivono i primi giorni e mesi di vita fuori dalla famiglia di origine. Tali ingredienti sono lo strumento (mediazione) attraverso il quale è possibile provare a comporre la relazione di cura; mettendo in forma questi, quindi agendo le azioni della cura in un modo appropriato, si può tentare di mettere in forma anche l'affetto degli adulti che la praticano verso i bambini che ne sono interlocutori. Costruire cioè, intenzionalmente, la relazione empatica di una figura professionale in relazione educativa con un bambino piccolo, dal fare all'essere e al sentire (S. LEBOVICI, 2001).

