

La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una ‘nuova’ idea di bambino

La pedagogía de Loris Malaguzzi. Hacia una “nueva” idea de la infancia

The pedagogy of Loris Malaguzzi. Towards a “new” idea of childhood

Andrea Bobbio; ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo illustra gli elementi essenziali che contraddistinguono il pensiero di Loris Malaguzzi inquadrando il contributo di questo Autore nell'ambito della recente storia della pedagogia dell'infanzia italiana con particolare riferimento alle realtà dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia. In particolare, nell'articolo si delineeranno gli elementi di novità che hanno modificato in modo permanente il nostro modo d'intendere l'infanzia (e la sua educazione) soprattutto a partire dagli apporti delle teorie costruttiviste, da Piaget fino a Vygotskij, Bruner e Gardner. Da questa analisi emerge il profilo culturale di un Autore ricco e complesso, che ha saputo innovare la didattica per l'infanzia attraverso una pluralità di prospettive: da quella metodologica a quella politica, da quella della gestione degli spazi educativi fino agli orizzonti dell'educazione estetica, della creatività e della valorizzazione del gioco simbolico.

Da questa analisi ne emerge il volto di un innovatore geniale e produttivo, capace di intrecciare i linguaggi dell'educazione con quelli della cultura, del sapere tecnico con quello umanistico, senza divaricazioni, e con uno sguardo sempre attento a cogliere le potenzialità dell'infanzia, in chiave attuale e futura, immaginando così il volto di un nuovo bambino, più adeguato ad un mondo in transizione e in movimento.

Parole chiave: Loris Malaguzzi, Pedagogia dell'in-

fanzia, Reggio Approach, Costruttivismo Pedagogico, Early Childhood Education And Care (ECEC)

RESUMEN

El artículo ilustra los elementos esenciales que distinguen el pensamiento de Loris Malaguzzi enmarcándolo en el contexto de la historia reciente de la pedagogía infantil italiana con especial referencia al sector preescolar. En particular, la contribución describirá los elementos novedosos que han cambiado permanentemente nuestra forma de entender la infancia (y su educación), especialmente a partir de los aportes de las teorías constructivistas (Piaget Vygotskij, Bruner, Gardner). De este análisis emerge el perfil cultural de un autor rico y complejo, que ha sido capaz de innovar la enseñanza para niños a través de una pluralidad de perspectivas: de metodológica a política, desde la gestión de espacios educativos hasta los horizontes de la educación estética, de la creatividad y de la valoración del juego simbólico.

De este análisis surge el rostro de un innovador brillante y produttivo, capaz de entrelazar las lenguas de la educación con las de la cultura, del conocimiento técnico con el humanístico, en una perspectiva unitaria, y con una mirada siempre cuidadosa para captar el potencial de la infancia, en clave actual y futura, imaginando así el rostro de un nuevo niño, más apropiado para un mundo en transición y movimiento.

Palabras clave: Loris Malaguzzi, Pedagogía de la Infancia, Reggio Approach, Constructivismo Pedagógico, Early Childhood Education And Care (ECEC)

ABSTRACT

The article illustrates the essential elements that distinguish the thought of Loris Malaguzzi framing the contribution of this author within the recent history of the Early Childhood Education and Care in Italy with particular reference to the pre-school sector. In particular, the contribution will outline the elements of novelty that have permanently changed the way we understand childhood (and its education), especially from the contributions of constructivist theories (Piaget Vygotskij, Bruner, Gardner). From this analysis arises cultural profile of a rich and complex author, who has been able to innovate teaching for children through a plurality of perspectives: from methodological to political, from the management of educational spaces to the horizons of aesthetic education, creativity and the enhancement of symbolic play.

From this analysis emerges the face of a brilliant and productive innovator, able to intertwine the languages of education with those of culture, of technical knowledge with the humanistic one, in a unitary perspective, and with an always careful look to grasp the potential of childhood, in a current and future key, thus imagining the face of a new child, more appropriate to a world in transition and movement.

Key words: Loris Malaguzzi, Early Childhood Pedagogy, Reggio Approach, Pedagogical Constructivism, Early Childhood Education and Care (ECEC).

SFONDI PEDAGOGICI E PROCESSI CULTURALI

Il modello pedagogico che emerge dalla ricerca e dall'esperienza educativa di Loris Malaguzzi, o meglio, dal suo approccio (Bobbio, 2008), costituisce indubbiamente un format di successo internazionale paragonabile soltanto alle fortune incontrate nel secolo scorso dal pensiero di Maria Montessori¹. Un

crescente credito di fiducia, a partire dagli anni Novanta del Novecento, infatti, ha fatto sì che il *Reggio Approach* si diffondesse come paradigma vincente dell'educazione infantile affermandosi in tutto il mondo come modello in grado di intercettare i bisogni di legittimazione, promozione e tutela dell'infanzia contemporanea. Tra il 1981 ed il 1999 ben 608 delegazioni di studio che hanno visitato gli asili di Reggio Emilia alimentando così quelle che è divenuto l'ultimo vero 'mito' pedagogico del secolo scorso.

Un così unanime successo, giocato su alcuni chiari riferimenti culturali e fondato su un riconoscibile modello pedagogico, ha rappresentato sicuramente un innesto originale nell'ambito della tradizione educativa italiana, sia per quanto concerne la scuola dell'infanzia che per quanto riguarda l'asilo nido, con le reciproche inter-connessioni tra queste due strutture che proiettano la loro luce sull'odierno modello integrato 0-6 (per la verità ancora tutto da costruire e con non poche ambiguità di fondo). Il modello elaborato da Loris Malaguzzi, infatti, ha saputo declinare in termini sostanzialmente nuovi e anticipatori costrutti culturali che poi hanno trovato vasta e profonda disseminazione nei principali documenti degli anni Novanta, sia di natura nazionale (si vedano gli *Orientamenti* del 1991) che internazionale (dai rapporti *Starting Strong* fino al ben più recente *Quality framework*) (Bobbio, Savio, 2019). Si è trattato dunque di una vera "rivoluzione copernicana" che ha inteso volutamente distaccarsi da un modello istituzionale, quello della scuola materna, eccessivamente appiatto sul grado elementare ed appesantito da un'impronta eccessivamente direttiva e centralistica. Non che Malaguzzi fosse incline ad una rivalutazione di un ormai datato spontaneismo romantico, di carattere idealistico, individualistico ed improntato ad una certa "metafisica dell'infanzia" - "il bambino tutto cuore e con la testa in cassa integrazione", per dirla con Frabboni (1997, p. 30) - piuttosto, per lui era necessario superare le ingessature istituzionali che impedivano la piena individualizzazione dell'apprendimento promuovendo una socialità educata in ambienti flessibili, capaci di seguire il flusso del pensiero e della creatività infantile senza ingabbiarlo precocemente in una programmazione aprioristica o in modelli didattici eccessivamente rigidi e definitivi². Scriveva a questo

1 Come scrive Nicola Barbieri «La vita di Loris Malaguzzi, come quella di Maria Montessori e di altri grandi educatori, è una vita spesa per l'educazione dell'infanzia, per la crescita dei bambini e delle bambine affidati agli adulti educatori» (Barbieri, 2017, 165).

2 Questa impostazione culturale travalica il mero versante organizzativo ma abbraccia la sua epistemologia di fondo: «libera da dagli eccessi classificatori, sistema-

proposito Malaguzzi: «le nostre scuole non hanno avuto ne hanno, un programma esecutivo, prescrittivo, di curricoli, di unità e sotto-unità didattiche come i nostri comportamentisti vorrebbero. Sarebbe spingerle verso l'insegnamento senza apprendimento, sarebbe umiliare loro ed i bambini, sarebbe affidarle alle schede ed alle guide di cui gli editori sono munifici elargitori» (Malaguzzi, 1995, 91).

Da un lato, quindi, Malaguzzi punta su un metodo eclettico e giocato su un ampio registro culturale (i tanti linguaggi dell'infanzia), dall'altre, invece, valorizza una nuova idea di bambino, il 'bambino competente' (Piaget), 'a più dimensioni' (Bruner), dalle 'intelligenze multiple' (Gardner), un soggetto proiettato verso i traguardi dell'autonomia e della socialità e pienamente equipaggiato per perseguirli senza eccessivi apparati metodologici dalla natura artificiosa e deterministica. Superando, in questo modo, anche una visione eccessivamente 'materna' e protettiva della relazione insegnativa, che Malaguzzi apre ad una pluralità di setting attraverso una didattica organizzata in modo flessibile e per progetti di lavoro temporanei, sviluppati per piccoli gruppi (ove sia possibile lo *scaffolding*), per atelier e centrati sugli interessi concreti dei bambini. Malaguzzi ridisegna, dunque, su basi nuove, il modello attivistico che egli stesso, descrivendo il suo approccio, riconduce a Ferrière e Dewey recuperando poi la lezione di Vygotskij, Bruner e Piaget. Altrettanto valorizzati da Malaguzzi sono poi i contributi più recenti: da Brofenbrenner a Hawkins, fino agli ultimi suggerimenti di Kaye sull'immagine tutoria dell'adulto, agli apporti di Schaffer sul rapporto tra linguaggio ed interazione sociale, di Moscovici e Mugny sulla genesi delle rappresentazioni e delle costruzioni cognitive interpersonali, di Gardner sulle forme dell'intelligenza e delle menti aperte (Malaguzzi, 1995, 88).

tizzatori e parcellizzatori della realtà celebrati con leggi di completezza ed eternità; riformula l'immagine di un uomo non più signore e padrone dell'universo; dilata gli intrecci tra scienze dell'uomo e scienze della natura; allontana i vecchi concetti di evoluzione, continuità, linearità della conoscenza; riapre la valenza dei rapporti tra soggetto ed oggetto all'interno di una storia costruttiva e ricostruttiva di vincoli; sopprime la vecchia carica disgiuntiva tra reale e possibile; avanza ipotesi di una conoscenza non più generabile da un interno di logica e da un esterno di fonte di informazioni ma di una costruzione interazionista; libera l'uomo da ipoteche di verità per una pluralità di mondi riconsegnandoli all'arte della transazione creativa» (Malaguzzi, 1995, 67).

Questa ampia ed aggiornata impostazione pedagogica - «che già sostituisce la tendenza lineare- monoprocedurale dell'intelligenza evolutiva ed epistemologica con quella della pluralità-ricorsività, e ne ristruttura alcune sequenze in direzione di un maggior recupero della globalità pluralità dell'intelligenza (comprensivo ermeneutica) dell'uomo, compreso il concetto non periferico di creatività» (Acone, 1997, 82) - posiziona Malaguzzi, rispetto ai due paradigmi allora vincenti della scuola materna italiana, quello agazziano e quello montessoriano, in modo ambivalente. Da un lato di recepimento delle loro istanze ludiche e di autonomizzazione (del bambino 'creativo', di quello "della ragione", di quello "concentrato") e di salvaguardia della specificità infantile³, ma dall'altra di sospettoso distanziamento dai loro modelli istituzionali, curricolari ed organizzativi (incentrati soprattutto, rispettivamente, sulla sezione, su premesse metafisiche e su di un materiale preconstituito). Scrive al proposito Malaguzzi, citato da Rabitti: «nei primi anni la Montessori ci è stata di grande aiuto, come riferimento culturale e storico, non come modello, ancora oggi manteniamo un atteggiamento critico nei suoi riguardi. Il suo è un approccio confortante, semplicista ... può essere pericoloso» (Rabitti, 94, 30).

Il sottinteso a questa presa di distanze è la critica alla pedagogia della "Medichessa" da parte degli autori di marca laica e progressista, da De Bartolomeis a Frabboni (1974, pp. 103-106), accusata di individualismo e quindi in potenziale contrasto (ideologico e didattico) con il modello socio-costruttivista post-piagetiano e con l'idealtipo antropologico e socio-politico proposto da quella che Scurati definisce 'pedagogia laicista' (Scurati, 1991). Di diverso avviso rispetto alle posizioni montessoriane fu invece, sempre in ambito laico, Bruno Ciari, che se criticò l'eccessiva "artificiosità" del metodo montessoriano ne apprezzò invece il taglio "alternativo" (Baldacci 2015, 31).

In tutti i modi, Malaguzzi scontorna un idealtipo d'infanzia alternativo, tanto icastico quanto evocati-

3 Scrive Malaguzzi: «dobbiamo ammettere che se c'è uno stile sovradeterminato, non falsificabile, che sconvolge e prevarica, non tanto gli stili affidabili dei bambini o degli adulti ma dei loro tempi interni e sociali, esso è quello del nostro tempo culturale. È uno stile che impone, anche alla scuola dei bambini, uno scolasticismo inquinante, l'immediatezza e quindi lo snaturamento dei risultati, delle assimilazioni e quindi la forsennata fretta che l'infanzia esca dall'infanzia, quasi fosse un morbillo da guarire subito» (Malaguzzi, 1991, 7).

vo e lontano da quel bambino tranquillo, concentrato e riflessivo di marca montessoriana (Bertin, 1963, 27); il suo è un ritratto capace di rendere conto delle potenzialità e dei bisogni (anche affettivi)⁴ che sono connessi con le esigenze del bambino contemporaneo, ma anche capace di rappresentare adeguatamente le istanze sociali e politiche di una società rinnovata. Ciò è reso possibile da un'esperienza educativa nuova, capace di instillare nel fanciullo, attraverso il gioco creativo, una spiccata competenza critica, decostruttiva rispetto all'oggi, aperta all'innovazione e capace di affrancarsi dagli stereotipi della società dei consumi. Quello di Malaguzzi è quindi un bambino storico, un bambino-ambiente dotato di corporeità-linguaggi-logica-cultura antropologica nelle cui vene scorre «sangue sociale», voglia di conoscere il proprio territorio di vita e la propria contrada storica, fornito di gambe per camminare tra la parola-corporeità-socialità nei terreni esistenziali e reali della sua quotidianità (Chiosso, 2015, 206). In questa prospettiva si salda il nesso che lega, bibliograficamente⁵ ed operativamente, Rodari a Malaguzzi: entrambi promotori di un'infanzia pensata «come un'età creativa, dotata di propri valori anche etico-politici, connessi all'uguaglianza-giustizia e quindi rivolti a perseguire, oltre che alludere, una nuova realtà antropologica» (Cambi, 1985, 13). La sfera ludica, in particolare, per entrambi, sarebbe quella più sensibile a soddisfare le istanze di tale rinnovamento: «la pratica del gioco di fantasia avrebbe un'esplicita ricaduta sociale, attraverso le trasformazioni cognitive, soprattutto morali, che introduce nel soggetto, rendendo la sua mente sempre più sensibile ai processi dell'utopia, come pure il suo "giudizio" morale e la sua sensibilità etica sempre più aperti alle istanze innovative, alla libertà ed ai valori ludici (quelli, cioè, che emergono direttamente dal gioco)» (Cambi, 1990, 66).

4 Scriveva Malaguzzi in un suo editoriale sulla rivista *Bambini*: «Bambini non più in solitudine, non più solo azioni con le cose inanimate, non più solo enfasi cognitiva, non più solo autoregolazioni omeostatiche, non più disdegno per il sentimento ed il non logico, non più ambiguità sui ruoli dell'affettività». (Malaguzzi, 1992, p. 6.)

5 L'incontro, o meglio gli incontri, tra due grandi menti rivoluzionarie attente all'infanzia come Gianni Rodari e Loris Malaguzzi avvenne tra il 6 e il 10 marzo del 1972 nella città di Reggio Emilia su invito del Comune, come spiega lo stesso Rodari nell'Antefatto di *Grammatica della fantasia*. Due personaggi di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita (Malaguzzi nacque il 23 febbraio 1920, Rodari il 23 ottobre dello stesso anno).

In base a tali presupposti Malaguzzi elabora un'immagine d'infanzia che, per chiarezza e forza evocativa, costituisce l'emblema di quel motto 'il bambino al centro' che è la sigla dei principali documenti ECEC elaborati dagli anni Novanta fino ai nostri tempi: «[oggi] si accredita ai bambini, ed a ogni bambino, dotazioni e potenzialità native di straordinaria forza, ricchezza, creatività, che non possono essere misconosciute o deluse, se non provocando sofferenze ed impoverimenti spesso irreversibili. Di qui il diritto dei bambini di potenziare ed espandere tutte le loro potenzialità valorizzando le capacità di socializzare, raccogliendo affetto e fiducia ed appagando i loro bisogni e desideri di apprendere: tanto più se rassicurati da un'efficace alleanza degli adulti, pronti a prestare ed aiuti che privilegino più che la trasmissione di saperi ed abilità, la ricerca di strategie costruttive del pensiero e dell'agire. Quest'ultimo aspetto è quello che concorre a creare intelligenze creative, saperi liberi ed individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni ed integrazioni con l'altro da sé e le altre culture» (Malaguzzi, 1995, 65).

VERSO UN BAMBINO SOCIALE

Proprio la valorizzazione di un'idea di bambino socialmente (oltre che cognitivamente) competente, di natura simbolico-culturale⁶ (che si proietta oltre il modello genetico-stadiale⁷) costituisce l'approdo di un

6 Si veda, a d esempio, quanto scrivevano gli Orientamenti del 1991 in un evidente 'precipitato' delle teorie socio-costruttiviste che improntano la pedagogia di Malaguzzi: «I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transizioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere».

7 Acone, a questo proposito, parla di un'immagine d'infanzia, quella contemporanea, dalla natura genetico-stadiale, essa «tendenzialmente cognitivista nei suoi costrutti di fondo, prende le mosse dall'impianto piagetiano - bruneriano e si esprime secondo la prevalente traiettoria azione - operazione - astrazione - simbolizzazione - formalizzazione (per Bruner si può riferire il discorso alle tre forme di rappresentazione: quella endoattiva, quell'iconica e quella simbolica)» (Acone, 1997, 82).

percorso, anche di carattere politico, che vedeva nella costruzione dei servizi per l'infanzia la chiave di volta per edificare una società nuova, più giusta e democratica, capace di tenere conto dei diritti delle donne, dei bambini, dei soggetti fragili, delle nuove esigenze familiari⁸. In tal senso il loro sviluppo contribuiva, da un lato, a superare tutte le insufficienze della famiglia tradizionale (e la parallela privatizzazione dell'infanzia), dal baricentro materno, tendenzialmente segregante e chiusa, e dall'altra era in grado di valorizzare gli apporti del territorio all'educazione del bambino, contribuendo a promuovere, tempestivamente, il suo radicamento nella comunità locale, potenziare la sua fisionomia di 'essere sociale' (Becchi) e penetrare con vigore democratico il suo senso di appartenenza alla città. In tal senso, come riconosce Pasotti: «il progetto globale di una scuola dell'infanzia veramente alternativa si è costruito a partire dagli aspetti politico sociali per arrivare poi a quelli più specifici di natura didattica ed organizzativa» (Pasotti, 1998, 261). Questi ultimi deriveranno, scopertamente, da un'impostazione mutuata dalle ricerche del costruttivismo sociale di marca vygotskiana, valorizzate dagli allora recenti studi bruneriani, anche di marca etnografica oltre che strutturalista (Scurati, 1972). In base a questa impostazione, arguiva Malaguzzi: «più linguaggi riconosciamo ai bambini più gli aiutiamo ad agire ed a individuare i modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo ed applicabile ad ogni tipo di conoscenza» (Comune di Reggio Emilia, 1996, 13-14). Secondo questa prospettiva si trattava, quindi, di immergere il bambino nella complessità della realtà senza infingimenti o riduzioni, senza semplificazioni o mistificazioni affinché l'apprendere nella differenza e per ibridazione determinasse in lui l'acquisizione di atteggiamenti mentali aperti, nella consapevolezza che «i conflitti cognitivi (come tutti i conflitti), si possono necessariamente risolvere non necessariamente attraverso una battaglia, ma attraverso un atto

d'amore, un pacifico, sereno, atto d'accoglienza» (Malaguzzi, 1995, 110). Ciò implicava, come rileva Scurati, «la capacità [del sistema educativo] di collegare e connettere una molteplicità di elementi in un insieme operativamente unitario e coerente con gli obiettivi voluti» e l'attitudine a costruire, all'interno del gruppo di apprendimento, «climi umani significativi, cioè capaci di promuovere un "ambiente addizionale", nel quale non si procede per sottrazione e/o divisione di forze ma per somma ed integrazione di apporti, di segnali, di contributi e di linguaggi» (Scurati, 1992, 8).

Proprio secondo una tale prospettiva 'additiva' si muove il progetto pedagogico del *Reggio Approach*, animato, fin dai suoi esordi, dall'ideale della 'gestione sociale' (Catarsi, 1998) e quindi della compartecipazione del territorio alla vita della scuola in una prospettiva di democratizzazione (e de-mitizzazione) dei processi di apprendimento. Scriveva Malaguzzi nel 1971: «abbiamo iniziato questa esperienza nelle scuole comunali dell'infanzia perché offrono un terreno aperto, ancora immune dai grossi virus della democrazia, del centralismo autoritario, della sclerosi degli apparati della scuola, dai registri ai voti e perché i genitori sono fortunatamente ancora immuni dagli opportunismi, dai conformismi, dagli utilitarismi che la scuola di ogni ordine e grado finisce per produrre» (Malaguzzi, 1971, 15).

Scuola dell'infanzia ed asilo nido, quindi, intesi come contesti di sperimentazione socio-politica e come luoghi per una pedagogia alternativa in cui i servizi per l'infanzia non fossero un "contro-mondo" ma rappresentassero invece l'essenza e il distillato della società stessa, modellata sull'immagine prototipica della città e della piazza, spazi ibridi per antonomasia, contaminati, densi, sociali e simultanei.

La funzione catalizzante dello spazio educativo e la strutturazione di contesti di apprendimento partecipativo e multiplo sono gli indizi più evidenti dell'impostazione vygotskiana mutuata da Malaguzzi nell'organizzazione dei servizi educativi reggiani. Essa prevede «un approccio educativo che si preoccupa di iniziare il bambino alle pratiche sociali della comunità di appartenenza; il che, sul piano del metodo educativo, si traduce nel favorire l'interazione del bambino con gli individui esperti della sua cultura, poiché è tale interazione che rende possibile l'estensione, anzi lo sviluppo stesso delle sue capacità psichiche» (Malaguzzi, 1971, 15).

Da queste basi sorge un modello pedagogico incentrato sull'ideale dell'atelier quale ambiente d'apprendimento complementare alla sezione (e quindi

8 Scriveva Frabboni a metà degli anni Settanta: «bisognava dunque aggredire con la scolarizzazione infantile tutto il vecchio, l'ingiusto ed il classismo della scuola tradizionale mettendo a nudo gli esiti individualistici e privatistici di chi professava una concezione spontaneistica ed estemporanea dell'educazione, figlia della latitanza di una riflessione sulle finalità sociopolitiche della scuola ed orfana di un'autentica pedagogia scientifica» (Frabboni, 1975, p. 3 e ss).

non sostitutivo), contesto privilegiato di ricerca, manipolazione e sperimentazione tra pari (in cui il livello di sviluppo e maturazione non differenzi di molto) guidato da un adulto competente. Per Malaguzzi gli atelier sono ambienti dispensatori d'atmosfera ricche, provocatori privilegiati di processi di cambiamento e sviluppo, catalizzatori di apprendimenti complessi non riconducibili alla sterile linearità cognitiva (Malaguzzi, 1992, 6). In essi trovano risposta tanto le istanze connesse alla creatività quanto quelle di autonomizzazione e di apprendimento in una situazione in cui il bambino sperimenta i codici dell'arte e della cultura avendo garantito il diritto al successo e all'eccellenza attraverso il contatto immediato con il sapere dei pratici. Il valore dell'arte, in questa prospettiva, non si limita di una mera funzione strumentale: esso inizia l'infanzia all'idea del plurale, dei percorsi ontogenetici, filogenetici, ed epigenetici multipli e discontinui, che possono descrivere o forse solo debolmente accennare alla realtà complessa dell'incontro del sé con la vibrante realtà vivente. Tali percorsi sono dunque l'emblema di un'educazione proteiforme, onilaterale, rivolta alla comprensione totale della realtà in tutti i suoi risvolti: sociali, etici, estetici e cognitivi, occasionati ed occasionali.

ARCHITETTURE EDUCANTI

Proprio la compresenza di elementi valoriali, materici, organizzativi e didattici costituisce l'impronta pedagogica degli ambienti educativi strutturati dal genio pedagogico di Loris Malaguzzi. Essi nascono con l'esplicita intenzione di provocare, suscitare nel bambino interesse e raccoglimento, curiosità e memoria, azione e connessione. Infatti: «i bambini iniziano a capire quando mettono le cose in relazione. E la gioia del bambino sta nel mettere insieme cose che sono apparentemente lontane! ... E più la situazione è difficile, – più problemi si pongono i bambini – più relazioni possono fare, e la loro curiosità crescerà e più domande continueranno a fare» (Malaguzzi, 1993). Da tali convincimenti sono nate esperienze fattive di progettualità partecipata tra educatori ed architetti attraverso cui è stata elaborata un'effettiva pedagogia degli ambienti educativi a favore dell'infanzia. Tale intento, per la verità, non è nuovo ed è stato uno dei tratti costitutivi della pedagogia attivistica (dalla *Rinnovata* della Pizzigoni alla *Casa dei bambini* della già citata Montessori). Nuovo è semmai il dialogo interdisciplinare intessuto da Malaguzzi tra saperi differenti, dall'ecologia alla psicologia sociale fino alla fisiologia e finalizzati a costruire

luoghi di convivialità distesa e di apprendimento sereno. Più avvertita di un tempo, inoltre, è in Malaguzzi la valenza politica dell'architettura, la sua funzione strutturante sul piano delle relazioni sociali e delle transazioni comunicative. Infatti: «la creazione e la progettazione dello spazio è un atto politico in quanto influenza sul modo di vivere, personale e sociale; [...] la psicologia ambientale ha evidenziato il rapporto continuo e dinamico tra l'uomo e l'ambiente e ha sottolineato che il primo non è mai passivo all'azione del secondo; l'architettura e l'urbanistica rivelano che lo spazio costruito risolve domande di tipo funzionale, ma svolge un'azione comunicativa, condiziona comportamenti, coinvolge emotivamente; la geografia rivela che lo spazio è anche un prodotto sociale che riflette relazioni e soprattutto processi produttivi» (Leonardis, 1983, 64).

Se questi sono i motivi culturali e politici che informano la riflessione di Malaguzzi sul rapporto tra intenzionalità formativa ed architetture educanti altrettanto profonde sono le elaborazioni che si accompagnano alla pedagogia dello spazio che prende avvio il pensiero di Malaguzzi e si protende fino alle elaborazioni più recenti prodotte dal Reggio Children. Carla Rinaldi le declina secondo i seguenti assi tematici, che originano altrettanti fulcri di riflessione pedagogica: lo spazio può definirsi un linguaggio, che parla sulla base di precise concezioni culturali e profonde radici biologiche.

Il linguaggio dello spazio è molto forte, condizionante in quanto analogico. Il suo codice, non sempre esplicito e riconoscibile, viene percepito ed interpretato dagli individui fin dalla più tenera età.

Come ogni altro linguaggio è pertanto elemento costitutivo della formazione del pensiero.

La 'lettura' del linguaggio spaziale è polisensoriale e coinvolge sia i recettori a distanza (come occhio, orecchi, naso) che quelli immediati per l'ambiente come la pelle, le membrane e i muscoli.

Le qualità tra il soggetto ed il suo habitat sono reciproche, per cui sia l'uomo sia l'ambiente sono attivi e si modificano a vicenda.

bambini e le bambine rivelano un'innata ed altissima sensibilità e competenza percettiva, polisemica ed olistica. I recettori immediati sono altamente attivi come non lo saranno più in altre fasi della vita e si dimostra altissima la loro capacità di analizzare e distinguere la realtà attraverso i recettori sensoriali che non siano la vista e l'udito. Per questo vanno tenute in grande considerazione nella progettazione luci, colori, gli elementi olfattivi, sonori, e tattili che sono

salienti nella definizione sensoriale degli spazi.

L'età dei bambini e la loro postura (gli utenti dei nidi o i bambini di re anni trascorrono diverso tempo seduti o sdraiati e si muovono per un certo periodo a carponi, gattonando), fanno assumere grande rilevanza a superfici ritenute per lo più di scorrimento o di sfondo quali: i pavimenti, i soffitti e le pareti (Rinaldi, 2001, 115-116).

L'insieme delle sopra elencate prerogative spaziali definiscono un bambino attivo protagonista del suo sviluppo, effettivamente 'al centro' di un apprendimento 'giocato' sulla pluralità dei linguaggi, dei codici e degli incontri che è stato in grado di incrociare tanto in forma occasionale che occasionata. La natura organica delle architetture educanti dei servizi di Reggio è poi emblema di quel concetto di 'comunità disposta ne segno dell'educazione che regge il modello socio-antropologico cui fa riferimento Malaguzzi⁹. Esso, oltre che abilitare il bambino a dominare lo spazio, stimolare la sua propensione a esplorarlo e manipolarlo, gli consente di connettersi con l'esterno, spezzare l'orizzonte asfittico e conchiuso in cui è confinato da una cultura che lo privatizza e lo aliena dalla vita della polis, lo priva dei suoi costitutivi diritti di cittadino. In tal senso l'accesso e il riuso creativo dei materiali informali, così come nella prospettiva di Munari, potenzia quella propensione del soggetto ad impadronirsi della grammatica della realtà per decostruirla, conferirle ordini inediti, sperimentare, nella negoziazione sociale, forme congiunte di ideazione coordinata.

CONCLUSIONI

Come ricorda Susanna Mantovani, nell'introduzione alla biografia pedagogica di Malaguzzi scritta da Alfredo Hoyuelos Planillo l'educatore reggiano «scopre le possibilità che i bambini hanno di attivare le risorse della comunità, scopre le possibilità delle intelligenze di costruire, inventare apprendere insieme, progressivamente e mantenendo sempre collegati l'attenzione politica radicata nella municipalità e l'in-

teresse e la curiosità per i "cento linguaggi dei bambini" che viene scoprendo (Mantovani, 2004, III). Tali acquisizioni, come si è detto, non avvengono però all'interno di una pedagogia spontaneista ma si basano sulla fiducia della possibilità che, ambienti organizzati, spazi educativi idonei e strutturati, proposte culturali adeguate convincenti possano davvero innescare processi multipli di rielaborazione individuale e collettiva. Ciò presuppone una visione d'infanzia che valorizzi davvero la competenza del bambino, ne espanda i suoi campi di esperienza (gli ambiti del suo fare e dell'agire, come declinato negli *Orientamenti '91*) e che ne documenti i percorsi, comprese le discontinuità evolutive, i tentativi per prova ed errore, le dissonanze ed i conflitti all'interno dei gruppi di apprendimento. In questo Malaguzzi ha lasciato davvero un segno perché, come argomenta Luciano, ha chiarito definitivamente «la necessità di definire e di esplicitare una determinata immagine d'infanzia ogni qual volta ci si cimenti con l'educazione dei bambini, in qualunque contesto, il che può essere considerato un invito e, insieme, una cautela necessaria nel progettare valutare pratiche e azioni educative rivolte ai bambini» (Luciano, 2017, 50; Malaguzzi, 1994).

La motivazione e l'interesse sono l'altro fulcro della pedagogia di Loris Malaguzzi, tali elementi, tuttavia, «sono fattori destinati emergere esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto dell'indagare da soli e con gli altri le cose fin lì ignote anche quando reclamano concentrazioni sforzi congruenti» (Malaguzzi, 1995, p. 69). Ritorna qui il tema del sostegno competente all'apprendere, dell'individuazione dell'esatta zona di prossimalità tra didassi e matesi in cui i vincoli dell'impalcatura adulta (cognitiva, affettiva, sociale) lasciano il posto alla libera e competente iniziativa del bambino in una prevalente situazione di piccolo gruppo di natura elettiva e centrato sul compito (atelier, laboratorio). È dunque lo *spazio intersezione* «che Loris consiglia quale ambiente didattico per promuovere un ricco repertorio di esperienze espressivo-creative. È l'intersezione (atelier, museo didattico, centri di interesse, laboratori che si fa banco di rodaggio per le esperienze di iniziazione alla creatività, abilitata a dare il volo ai linguaggi non verbali tendenzialmente in quarantena» (Frabboni, 2008, p. 155).

Il respiro della pedagogia di Malaguzzi, non possiamo nascondere, è anche figlia del suo tempo, delle profonde divisioni ideologiche che frammentavano la cultura del nostro paese e che ne pregiudicavano il dialogo. Malaguzzi, in questo quadro politico e peda-

9 Scrive a tal proposito Gardner: «il gruppo di Reggio ha perseguito per decenni l'obiettivo di plasmare il tipo di scuola che meglio si adattasse a quel tipo di comunità: ambiente, genitori, regione circostante ambiente fisico e, soprattutto bambini in età evolutiva [...] i bambini fanno parte di una famiglia estesa che li sostiene e che li mantiene in costante comunicazione con loro e che combina insieme, senza soluzione di continuità, piacere, responsabilità ed apprendimento» (Gardner, 1999, 92-93).

gogico, fu per tutti un interlocutore schietto e leale, consapevole soprattutto della distanza che intercorre tra l'educazione militante e quella accademica. Oggi, in una situazione che si è fatta al contempo liquida ed opaca il rischio è che le istanze di giustizia ed uguaglianza che ne contraddistinguevano il pensiero siano piegate a logiche elitarie e di mercato e che anche il volto di Malaguzzi, il suo lucido e quanto mai attuale pensiero, sia omologato a un marchio come tanti in un universo tanto globalizzato quanto confuso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acone, G. (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach". In AA.VV. *Pedagogia dell'infanzia* (pp. 165-178). Brescia: Scholè.
- Bertin, G. M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Armando: Roma.
- Bobbio, A. (2008). Il Reggio Approach. In a. Bobbio, C. Scurati. *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze* (pp. 179-198). Roma: Armando.
- Bobbio, A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari*. Bari: Dedalo.
- Cambi, F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Catarsi, E. (1998). Malaguzzi e la gestione sociale della scuola dell'infanzia. In S. Mantovani (a cura di). *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 45-53). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior. Edizioni Junior.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Comune di Reggio Emilia (1996), *I nidi e le scuole dell'infanzia nel Comune di Reggio Emilia. Cenni di storia, dati ed informazioni*. Reggio Emilia.
- Frabboni, F. (1975). Apriamo la materna alla gestione sociale, ma anche al riciclaggio dei suoi contenuti didattici. In *Infanzia*, 13 ottobre, pp. 3-9.
- Frabboni F. (1974), *La scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1997). L'infanzia e la sua scuola. In F. Frabboni (a cura di). *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia* (pp. 11-59). Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Gardner, H. (2006). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli (The Disciplined Mind. What all Students Should Understand. New York: Simon&Schuster).
- Leonardis, F. (1983). Premesse di una pedagogia dello spazio. *Pedagogia e Vita*, Ottobre-Novembre, 45, p. 64.
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Malaguzzi, L. (1971). *Esperienze per una nuova scuola per l'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Malaguzzi, L. (1991). *Sugli stili e sulle differenze*. *Bambini*, 10, pp. 4-9.
- Malaguzzi, L. (1992). L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo. *Bambini*.4, pp. 3-7.
- Malaguzzi, L. (1992). Per una pedagogia relazionale. *Bambini*. 1. Gennaio, 1992, pp. 3-6.
- Malaguzzi, L. (1993). Washinton: National Learning Center D. C., giugno.
- Malaguzzi, L. (1994). Your Image at the Child: Where teaching begins. *Early Childhood Educational Exchange*, 96, 52-61.
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 43-112). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior. (C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds). The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach to the Early Childhood Education. Norwood (N.Y): Ablex).
- Malaguzzi, L. (1995). Una carta per tre diritti. In AAVV (autori i bambini stessi). *In viaggio con i diritti dei bambini e delle bambine*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mantovani, S. (2004). Incontri, confronti, dissensi, nostalgie. In A. Hoyuelos Planillo. Loris Malaguzzi. *Biografia pedagogica*. Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Pasotti, P. (1998). Una nuova scuola dell'infanzia. Le idee e le esperienze di Reggio Emilia ed in altre regioni dal 1965 al 1985. *Orientamenti Pedagogici*, 45, pp. 251- 273.
- Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: CLEUP.
- Rabitti, G. (1994). *Alla scoperta della dimensione per-*

- duta: *l'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*. Bologna: Clueb.
- Rinaldi, C. (2001). L'ambiente dell'infanzia. In G. Ceppi, M. Zini (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. (pp. 114-120). Reggio Emilia: Reggio Children-Domus Accademy Research Center.
- Scurati, C. (1972). *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (1991). Profili dell'educazione. *Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati, C. (1992). I Nuovi Orientamenti per una nuova professionalità educativa. *Scuola Materiana*, 6, 4-9.

Date: Ricevuto: 10-09-2020. Accettato: 12-12-2020
Articolo terminato il 05-09-2020

Bobbio, A. (2020). "Tra adozioni e restauri". Note epistemologiche sull'epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Andrea Bobbio
Università della Valle d'Aosta
Italia
a.bobbio@univda.it

Andrea Bobbio è docente universitario di Pedagogia generale e sociale. Insegna attualmente Pedagogia generale nel Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria. All'interno degli ambiti di ricerca generali del suo Settore, si è occupato e si occupa principalmente di Pedagogia dell'infanzia, di psicopedagogia (indirizzo Analisi Transazionale) e di filosofia dell'educazione.