



## FOCUS

**Bambine e bambini cittadini dell'oggi.  
Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie\*****Marco Iori**

Research Fellow, Department of Education, Roma Tre University (Italy), marco.iori@uniroma3.it

**Annalisa Liuzzi**

Phd Fellow, Department of Education and Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia (Italy), annalisa.liuzzi@unimore.it

**Children as citizens of today.  
From the margins to the centre in recognising the distinctive features of childhoods**

## Abstract

*The article seeks to propose an interpretation of the marginalisation of childhood as a socially and historically determined phenomenon. Within this framework, a contrast is drawn between the construct of childism and two defining features of the educational role – authenticity and a research-oriented stance – considered particularly effective for analysing its underlying assumptions and their implications for educational practice. To actualise the recognition of children's full citizenship, the project-based approach is identified as a potential way of translating into educational practice a radical rethinking of the otherness embodied by childhood, understood as an evolutionary possibility for society. By overcoming the opposition between formal inclusion and children's agency, education is called upon to acknowledge its positioning at the margins, transforming boundaries into spaces of encounter between differences as well as sites for the negotiation of meanings. Such awareness may also serve as a foundation for the full recognition of children's rights – so widely advocated and yet so frequently violated.*

## Keywords

Critical pedagogy, childism, agency, educational relationship, design approach

Il contributo intende proporre una lettura circa la marginalizzazione dell'infanzia quale fenomeno socialmente e storicamente determinato. In tale cornice, si propone la contrapposizione tra il costrutto di *childism* e due connotati del ruolo educativo – *autenticità* e *postura di ricerca* – considerati particolarmente efficaci per analizzarne gli impliciti e le ricadute sull'agire educativo. Nel tentativo di attualizzare il riconoscimento di una effettiva cittadinanza di bambine e bambini, l'approccio progettuale è una possibile traduzione nella prassi educativa di un ripensamento radicale dell'alterità rappresentata dall'infanzia, intesa come possibilità evolutiva per la società. Oltrepassando l'opposizione tra inclusione formale e *agency* di bambine e bambini, l'educazione ha il compito di prendere contezza del proprio posizionamento *al margine*, osservando i confini quali luoghi di incontro tra differenze e di negoziazione di significati. Tale consapevolezza può fungere da fondamento per un pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia tanto proclamati, quanto, al contempo, disattesi.

## Parole chiave

Pedagogia critica, childism, agency, relazione educativa, approccio progettuale

\* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dell'autrice e dell'autore, circa l'impianto dell'intero saggio e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Marco Iori è autore del primo e del secondo paragrafo, Annalisa Liuzzi del terzo e del quarto.

## 1. La marginalizzazione dell'infanzia: dall'inclusione formale al *childism*

In un'epoca in cui dispositivi simbolici, assetti istituzionali e pratiche quotidiane producono una sistematica e profonda svalutazione dell'infanzia, configurandola come condizione di minorità epistemica, morale e politica, tale prospettiva si iscrive nelle rappresentazioni culturali maggiormente diffuse. Parallelamente, prevale una concezione di infanzia quale fase della vita sufficientemente tutelata, almeno per quanto riguarda i Paesi occidentali – anche in relazione al generale progresso socioeconomico che ne ha sostenuto il riconoscimento, tramite cura, protezione e partecipazione, così come sancite nella *Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989. E ciò sia nell'ambito delle pratiche narrative comuni, sia, in parte, del discorso pedagogico.

In prima istanza, occorre ravvisare quanto il costrutto di infanzia sia connotato da una sostanziale ambivalenza: da un lato, il bisogno di protezione e di cura che ne caratterizza l'esperienza – affiancato dalla relativa incapacità di soddisfarlo autonomamente – e, dall'altro, la descrizione di bambine e bambini quali soggetti sociali attivi, da coinvolgere nei processi decisionali che li riguardano. Tale dicotomia innesca un'essenziale ricerca di equilibri perché a quella necessità di protezione sia data risposta, così come, parimenti, siano creati luoghi di *agency* autentica e significativa (Valentine, 2011; Varpanen, 2019).

In tal senso, appare particolarmente efficace il costrutto di *childism* (Pierce, Allen, 1975; Young-Bruehl, 2012), da tempo indagato in ambito internazionale e di recente approdato nel dibattito pedagogico italiano (Tripi, 2025). Esso consente di demarcare i confini di una *struttura culturale diffusa*, spesso invisibilizzata, che legittima relazioni asimmetriche fondate sull'adultocentrismo e sulla presunta incompletezza dell'esperienza infantile. Quella che Maria Montessori (1936/1999) definiva *questione sociale dell'infanzia*. Emozioni, bisogni e pulsioni degli adulti prendono il sopravvento, infatti, su quelli dei bambini in quanto il contesto sociale si fonda sull'implicito pregiudizio che attribuisce valore prioritario alla posizione dell'adulto, oltre ad assumerla quale criterio di riferimento per interpretare e valutare qualsiasi altro vissuto o punto di vista. Al contrario, la soggettività di bambine e bambini, ritenuta per sua natura manchevole di maturità e consapevolezza, è considerata, in modo altrettanto implicito e scontato, fallace e meno rilevante.

Bambine e bambini sono rappresentati come consumatori di oggetti ed esperienze cucite a loro misura da quegli adulti che ne coltivano un'idea stereotipata e banalizzante. E tale paradigma si riflette, dunque, nelle pratiche quotidiane. Da ciò dipendono, infatti, due traiettorie contemporanee contrapposte: da un lato, la concezione secondo cui esistono del mondo adulto 'versioni per l'infanzia': una musica adatta a bambine e bambini – allegra, associata a gesti, semplice a livello armonico –, arte a loro confacente – per lo più onirica, facilmente comprensibile e ricca di colori –, un adeguato rapporto con la natura – ovattato e privo di rischi. Al contempo, in modo altrettanto superficiale, a bambine e bambini vengono imposte esperienze marcatamente adultizzanti: ad esempio, nel sovraffollamento delle loro agende, nel rapporto senza vincoli con strumenti digitali o nella proposta di narrazioni che includono eventi traumatici – come la morte prematura e pretestuosa dei genitori – che bambine e bambini non sono in grado di affrontare ed elaborare sul piano emotivo. Ciò comporta, sostanzialmente, depauperare l'infanzia stessa delle sue peculiarità, della sua possibilità di *agency* e delle sue necessità di cura oltre che, più in generale, vulnerabilizzarla in termini politico-sociali. Altresì, tale processo implica negare il concetto stesso di infanzia, tramutandola in una fase della vita "in preparazione" di un momento successivo che ancora deve essere, ammutolendone la voce (Savio, 2022). Un altrove che, in tale rappresentazione, si configura come compiuto e che, pertanto, è il metro di ogni altra esperienza, mentre tale "non-ancora" lacunoso e la sua esperienza del reale possono essere giudicati in base a ciò che l'adultità immagina, crede, determina e sovradetermina.

A questo articolato assetto può essere contrapposta la riflessione avanzata da Hannah Arendt (1991) circa il profondo e necessario ripensamento dell'infanzia quale luogo di novità e rinnovamento ricorsivo della società umana, di cui quest'ultima abbisogna per la sua stessa sopravvivenza. In tal senso, la relazione tra adultità e infanzia viene sovvertita e, seppur nell'ambito di un ineludibile riconoscimento dei differenti piani di esperienza che essi vivono, tale rapporto dialettico può essere ripensato tramite una diversa prospettiva.

La contrapposizione dicotomica tra la novità irriducibile espressa dall'infanzia e il dominio adultocentrico che ne nega le peculiarità può giungere a sintesi tramite una cornice interpretativa che valorizzi le

molteplici e rispettive peculiarità, senza che l'una mini alle fondamenta il riconoscimento dell'altra svaloriandone la voce (Savio, 2022). In altre parole, attualizzare il riconoscimento di una piena cittadinanza di bambine e bambini prevede la costruzione di una solida interrelazione tra la dimensione esistenziale dell'essere-infanzia e la sua responsabilità sociale. In quest'ottica, l'infanzia non è più intesa come *non-ancora*, né come mero strumento o tappa di un modello evolutivo proiettato verso l'età adulta, ma come luogo di incidenza etica e politica nella costruzione della società (Montessori, 1936/1999; Dahlberg, Moss, 2005; Rinaldi, 2017).

## 2. Autenticità e postura di ricerca: per rileggere la relazione educativa

Come tenteremo ora di argomentare, due connotati dell'esperienza educativa si pongono in netta contraddizione rispetto a tale processo di vulnerabilizzazione dell'infanzia, esplicita o implicita che sia: l'autenticità e la postura di ricerca. Se la prima si configura quale tratto personale che, qualora presente, inevitabilmente interseca la pratica professionale (Patalano, 2022), la seconda rappresenta una possibile caratteristica del profilo educativo (Pastori, 2017; Iori, Liuzzi, 2024), che può essere presente o meno, come la prima, e che, da un punto di vista professionale, necessita di un particolare investimento formativo.

L'autenticità si delinea quale qualità soggettiva legata alla capacità di abitare criticamente la propria esperienza, mantenendo una relazione non alienata con il proprio mondo affettivo e con le condizioni storiche e strutturali entro le quali si vive la propria esistenza. Essa permette, se intesa come strumento di critica sociale (Adorno, 1989), di scalfire le forme di marginalizzazione interiorizzate e socialmente prodotte e, qualora se ne valorizzi la dimensione emotiva e relazionale, di favorire processi di riconoscimento reciproco e dialogico (Rogers, 1969; Patalano, 2022).

In quanto costruito magmatico strettamente connesso a quello di identità – che qui vogliamo sostenere come rizomatica, originariamente intersoggettiva e transindividuale (Deleuze, Guattari, 1999; Combes, 2013; Virno, 2013; Balibar, Morfino, 2014) –, non si tratta di un oggetto definito e cristallizzato. Perché possa essere elaborato, attraverso un lungo e impegnativo percorso, evolversi e mutare nel tempo, le occorre nutrimento, a partire dall'infanzia. Ovvero, un allenamento costante e profondo al riconoscimento e all'ascolto dei propri bisogni e delle proprie emozioni. Si tratta, infatti, di un processo che mira a disinnescare, qualora presenti, propensioni verso il falso sé (Winnicott, 1970), per approdare a un progetto di vita che risponda in modo sincero alle proprie aspirazioni e propensioni (Patalano, 2022).

Indagando il riflesso di tutto ciò sulle dinamiche educative, è necessario sottolineare, in primo luogo, come il condizionamento rappresenti uno dei tratti significativi del lavoro educativo (Luporini, 1966, p. 55; Annacontini, 2011; Baldacci, 2020, pp. 45-48). Esso risponde alla necessaria conformazione dei nuovi soggetti che entrano nella società alle norme che la regolano e ai comportamenti che in essa sono ammessi o rifiutati (Felini, 2020, pp. 109-113). Senza l'assunzione di tale consapevolezza il rischio è di esserne agiti e fagocitati (Fabbri, 2020).

In secondo luogo, coerentemente con il progetto pedagogico della Pedagogia critica (Freire, 1970; Colicchi, 2009) la propensione emancipativa e trasformativa dell'agire educativo si traduce nella creazione di spazi di autenticità in cui i soggetti possano esprimere sé stessi (Felini, 2020, pp. 113-116).

L'accadere educativo, seppur entro certi vincoli che lo connotano – anche in relazione alla costruzione di contesti collettivi in cui convivono molteplici necessità, tempistiche, propensioni, emozioni –, può dimostrarsi un terreno fertile in cui sperimentare condizionamenti e possibilità di libera espressione, frustrazioni e godimento. E in cui cercare, in buona sostanza, un equilibrio tra essi e il proprio modo di vivere la libera espressione di sé, non aspirando alla perfezione o all'assenza dell'errore, ma mostrandosi per quello che si è: reali, contraddittori, fallibili.

In tale cornice, per quanto riguarda la pedagogia dell'infanzia, e, nello specifico, una pedagogia critica dell'infanzia, tale quadro si traduce nella totale antitesi rispetto a un *approccio performativo* – che ha come proprio principale fine il miglioramento dell'immagine che di quell'istituzione o di quelle insegnanti viene presentata all'esterno, invece che i reali processi di gioco e di scoperta di bambine e bambini. Quest'ultima traiettoria rappresenta una tra le massime e attuali incarnazioni del *childism*, in quanto rischio molto diffuso in particolar modo nell'ambito di istituzioni che si professano rispettose della voce dell'infanzia e

che dichiarano di porre al centro del proprio operato il benessere di bambine e bambini e la valorizzazione del loro punto di vista e delle loro potenzialità. È infatti fondato, anch'esso, su un'idea di infanzia che deve conformarsi a ciò che ci si aspetta da lei da un punto di vista prettamente adulto.

Al contrario, connotare le esperienze educative quali spazi in cui è previsto e valorizzato il *dissenso* (Virno, 2013; Ford, 2019) nei confronti delle regole istituite significa creare una reale possibilità di espressione del soggetto, finanche di contrapposizione a quelle stesse istanze strutturali. Questa appare come condizione *sine qua non* perché possa svilupparsi un clima etico (Iori, 2025a, pp. 97-100) in cui sia promossa l'*autenticità* e in cui, dunque, ogni soggetto (adulto o bambino) si senta libero di esprimersi completamente. È, altresì, l'essenza più profonda del principio emancipativo e antidogmatico che può essere adottato quale orizzonte di senso nel processo di strutturazione delle condizioni materiali dell'avvenimento educativo.

La postura di ricerca, d'altro canto, è qui proposta come disposizione pedagogica decisiva per chi assume responsabilità educative (Iori, Liuzzi, 2024): una ricerca che non predetermina, ma si lascia interrogare dall'esperienza, promuovendo un pensiero educativo capace di cogliere l'alterità come fonte di significato e trasformazione (Lévinas, 1983; Felini, 2020, pp. 209-214). La postura di ricerca, dalle profonde implicazioni etiche, si delinea, in tal senso, come propensione al dubbio, alla co-costruzione di senso, all'esplorazione e alla meraviglia e all'apertura verso l'impensato. Si tratta, per l'adulto educatore, di indagare ricorsivamente le modalità con cui viene costruito lo spazio di benessere nonché di come vengono predisposte le condizioni per un'esperienza educativa significativa (Iori, 2025b). Perché ciò avvenga occorre nutrire disponibilità e propensione al cambiamento attraverso la pratica riflessiva che, in un apposito *setting* di secondo livello (Massa, 1992), concentri lo sguardo sulle pratiche e i vissuti in un momento successivo rispetto a quando sono avvenuti.

Al contempo, urgenza e frenesia, connotati della quotidianità educativa nelle istituzioni rivolte all'infanzia nella fascia d'età 0-6 – legate in particolar modo alla moltitudine di istanze e di necessità provenienti da bambine e bambini e famiglie – possono comportare, in associazione alla ripetizione quotidiana, la cristallizzazione di prassi e abitudini. Quest'ultima – unita a dinamiche e posture apprese nel corso dell'infanzia e dei propri percorsi di socializzazione – può comportare, nel corso del tempo, la stratificazione di copioni inconsapevoli e immutabili (Enriquez, 1980) che vengono eseguiti e riprodotti senza che vi sia una riflessione che li riguardi privando, dunque, l'agire educativo di intenzionalità e consapevolezza.

### 3. L'approccio progettuale: una cornice teorico-pratica

Per la natura aperta, riflessiva, creativa, basata sull'ascolto e orientata alla ricerca che lo caratterizza, l'approccio progettuale ben si presta come cornice teorico-pratica entro cui ricercare strategie utili per affrontare efficacemente le riflessioni sollevate finora.

La precarietà di uno scenario contemporaneo accelerato (Rosa, 2019), complesso (Morin, 2000) e difficilmente comprensibile nelle sue articolate sfaccettature e insite contraddizioni (Tramma, 2024), sollecita gli studiosi e i professionisti che si occupano di educazione a compiere un profondo sforzo analitico e problematizzante sia sul piano teorico, sia su quello metodologico (Baldacci, 2026; Massa, 2000): l'intenzione è quella di comprendere e definire più chiaramente l'orizzonte di senso in cui – e verso cui – ci si intende muovere per generare contesti, orientamenti e strategie educative coerenti con le caratteristiche della realtà in cui si inseriscono e incisive nel processo di accompagnamento delle nuove generazioni nello sviluppo di modi di vivere sempre più consapevoli, equilibrati e sostenibili (Böhme, Walsh, Wamsler, 2022).

Tale necessità risulta ampiamente riconosciuta sia dalla comunità scientifica (Baldacci, 2006; Nussbaum, 2023; Sala et al., 2020), che dalle principali cornici normative nazionali ed europee (2006/962/CE; 2018/C 189/01; MIUR, 2012; MIUR, 2018; MIUR, 2025), nonché dal bacino di saperi e pratiche maturato dai professionisti che operano quotidianamente nei contesti educativi, interfacciandosi con le concrete sfide emergenti della realtà sociale.

Adottare un approccio di tipo progettuale consente di sostenere pratiche educative che nascono a partire da un ascolto attento e intenzionale della realtà, delle esperienze e dei soggetti che le vivono (Martini et al., 2015). Tale atteggiamento professionale risuona con il riconoscimento di un'idea di essere umano curioso, competente, ricco di potenzialità e diritti da tutelare e coltivare fin dalla nascita (ONU, 1989). Ri-

suona, in modo particolare, con il tipico sguardo che caratterizza i primi anni dell'esistenza, in cui tutto è nuovo, da scoprire, comprendere e conoscere: uno sguardo radicato nell'esperienza concreta, attento, curioso, attratto dall'inconsueto, dalle sfide e dai dettagli più minuti della realtà (Guerra, 2019). Uno sguardo che, se non coltivato, sostenuto e alimentato nel tempo, tende ad assopirsi, sbiadendo nelle pieghe di un'adulità sempre più frenetica, alienante e culturalmente condizionata (Dallari, Francucci, 1998).

Scegliere di agire progettualmente significa situarsi entro una cornice teorica, metodologica e organizzativa complessa, contribuendo alla creazione di contesti educativi la cui qualità risiede nella natura delle esperienze che adulti e bambini vi sviluppano all'interno, nella ricerca del senso delle esperienze e delle questioni condivise, nell'interpretazione e nella costruzione comune dei significati sulla realtà e sull'esistenza (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Non si tratta, dunque, di proporre attività preconfezionate, ma di accompagnare bambini e bambine nel loro percorso di crescita a partire dall'ascolto dei loro reali interessi. Ciò si realizza attraverso l'osservazione e l'interpretazione delle esperienze quotidiane: analizzandone i processi grazie all'adozione di specifici strumenti progettuali, l'adulto ha la possibilità di intercettare le tracce delle ricerche avanzate dai gruppi e di progettare i contesti in modo consapevole e ragionato, affinché possano essere effettivamente significativi e stimolanti, pensati sulla base delle caratteristiche specifiche di chi li abita, coerenti con le indagini che vi si stanno effettivamente sviluppando (Martini et al. 2015). Il tipo di esperienza che ne consegue dà origine a un contesto accogliente e risonante in cui adulti e bambini, a più livelli, esperiscono e ricercano insieme. Un contesto, pertanto, capace di promuovere l'acquisizione di abitudini mentali deliberati, curiosi, sensibili, immaginativi e creativi, all'interno del quale esercitare quell'arte del pensiero di cui John Dewey (1933) già parlava in *How we think*, testo che individua il pensiero riflessivo come base per lo sviluppo della società democratica: un pensiero consapevole, autonomo e libero da condizionamenti esterni, capace di svilupparsi in modo logico, ordinato e allo stesso tempo flessibile nell'affrontare la complessità del reale.

Nonostante sia trascorso circa un secolo dalla pubblicazione del contributo sopra richiamato, la riflessione che lo studioso statunitense propone circa la necessità di una specifica educazione del pensiero risulta ancora profondamente attuale: essa, infatti, appare tutt'oggi uno stimolo prezioso e una guida efficace nel ripensare il senso, il ruolo e i modi che l'educazione può assumere oggi, in un contesto sociale sempre più complesso, in cui sviluppare "abitudini mentali riflessive che, in quanto tali, sottraggono l'agire dalla cieca casualità o dalla servile dipendenza" (Bove, 2019, p. XIV) risulta un obiettivo imprescindibile da porsi.

Per le peculiarità che lo contraddistinguono, l'approccio progettuale sembra ben rispondere alla necessità di educare la riflessività del pensiero: differenziandosi da approcci educativi più lineari che si basano sulla trasmissione diretta delle conoscenze, esso si fonda, infatti, proprio nella relazione ricorsiva tra esperienza e riflessione sulla stessa, intesa come base propulsiva per lo sviluppo di nuove ipotesi e azioni secondo uno spiccato spirito di indagine (Martini et al., 2015). Un aspetto, però, è importante da evidenziare: se, da una parte, approcciarsi alla costruzione delle conoscenze in modo progettuale implica adottare un atteggiamento aperto nei confronti della realtà che si intende scoprire e comprendere – maturando, pertanto, una certa disponibilità ad accogliere l'imprevisto, l'instabilità e la precarietà come opportunità evolutive e di apprendimento – questa propensione non è da confondere con un agire irriflesso, dunque improvvisato o ingenuo.

Ciò che determina il carattere progettuale delle esperienze non è la realizzazione di procedure rigide e predeterminate e non coincide nemmeno con l'illusione di essere liberi da qualsiasi vincolo, regola o dato di realtà. Ciò che guida il fare progettuale è, infatti, l'interconnessione consapevole delle diverse fasi di un'esperienza che, per essere realmente compresa, deve essere sviscerata nelle sue parti a partire dall'osservazione dei fenomeni che la costituiscono, secondo un modo di procedere logico, ragionato e coerente, guidato dall'esercizio del pensiero riflessivo (Gariboldi, 2015).

Descrivendo il pensiero riflessivo Dewey individua le cinque fasi in cui esso prende forma: l'analisi proposta dall'autore evidenzia l'analogia che lega il pensiero riflessivo al rigoroso – e tutt'altro che improvvisato – modo di procedere tipico della scienza – fatto di osservazione, raccolta dati, analisi, elaborazione di ipotesi e verifica delle stesse. La prima delle cinque fasi che l'autore individua è quella della *suggestione*, ovvero quella in cui, interfacciandosi con una situazione di incertezza, il soggetto che la vive è stimolato ad analizzarla e a ricercare i dati utili a comprendere maggiormente i fenomeni che la costituiscono; segue dunque la fase di *intellettualizzazione*, in cui l'esperienza viene astratta dalla sua dimensione concreta per essere esaminata cognitivamente; a partire da ciò vengono dunque avanzate ipotesi, *congetture*, possibili

soluzioni alle questioni individuate nelle fasi precedenti; successivamente, attraverso il *ragionamento*, si procederà a individuare i nessi che legano le diverse ipotesi, che verranno dunque *controllate* attraverso l'azione o l'immaginazione (Dewey, 2019, pp. 104-113).

Un altro contributo utile a disambiguare eventuali fraintendimenti circa il carattere spontaneo e inconsapevole degli approcci di tipo progettuale arriva dal mondo del design, attraverso la penna di Bruno Munari (2022). Già dal modo in cui l'autore definisce il metodo progettuale emerge come poco, dei processi che lo contraddistinguono, sia lasciato al caso: "Il metodo progettuale non è altro che una serie di operazioni necessarie, disposte in un ordine logico dettato dall'esperienza. Il suo scopo è quello di giungere al massimo risultato col minimo sforzo" (Munari, 2022, p. 16). Attraverso esempi concreti e uno sforzo analitico importante, Munari ricostruisce le diverse fasi che costituiscono un metodo progettuale efficace – ovvero non dispersivo o illusoriamente ingenuo, ma ancorato alla realtà. Egli individua come sue componenti essenziali il ragionamento logico, il contributo sapiente delle esperienze pregresse, le regole che ne derivano, la capacità di definire, analizzare e scorporare in parti più piccole i problemi e le relative soluzioni, la raccolta e l'analisi dei dati, la creatività (che si differenzia dalla fantasia per il suo concreto radicamento entro i confini dei problemi a cui si rivolge), i materiali e le tecnologie disponibili, la sperimentazione, la generazione e la verifica di modelli e infine la realizzazione dei diversi disegni che porteranno all'effettiva costruzione dell'oggetto di design.

I due contributi esaminati evidenziano, allo stesso tempo, sia la complessità che caratterizza gli approcci di tipo progettuale, sia il loro intrinseco, ampio e trasversale potenziale formativo (Giudici, Krechevsky, Rinaldi, 2009; Iori, 2023). Collocare l'educazione della prima infanzia all'interno di una cornice teorico-pratica di questo tipo significa offrire ai bambini e alle bambine importanti e imprescindibili opportunità formative ed espressive, a partire dalla volontà di riconoscere, valorizzare e promuovere quei margini (hooks, 1998) in cui, l'esperienza dell'infanzia, è ancora troppo spesso relegata.

#### 4. L'educazione al margine: verso un pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia

Riconoscere i diritti, le potenzialità e le competenze che i bambini e le bambine hanno fin dalla nascita, implica, innanzitutto, ricercare i necessari presupposti – epistemologici, metodologici e organizzativi – necessari per porsi autenticamente in ascolto della loro voce (Savio, 2022). Allo stesso tempo, riportare la prospettiva dell'infanzia al centro delle riflessioni pedagogiche comporta problematizzare non solo le condizioni di vita e di esperienza dell'infanzia, bensì anche quelle degli adulti che con essa si interfacciano quotidianamente in modo più o meno diretto. A partire da un'analisi del più ampio contesto sociale in cui si sviluppa la vita dei membri più maturi della comunità – da un punto di vista anagrafico –, occorre ripensare con attenzione al ruolo e alle responsabilità che essi assumono nei confronti dei più giovani all'interno della società contemporanea, secondo uno sguardo critico e riflessivo volto ad analizzare la questione nella sua dimensione complessa (Dahlberg, Moss, 2005; Baldacci, 2020; Tramma, 2024).

È necessario, dunque, partire dai margini, per illuminare le qualità delle relazioni che intercorrono, in termini più generali, tra le diverse generazioni di esseri umani: ciò che è importante valutare con attenzione sono le dinamiche di potere e i significati veicolati all'interno delle esperienze, al fine di illuminare eventuali aspetti irriflessi di questa esperienza. Mettere a fuoco questi elementi può consentire di agire consapevolmente secondo un orizzonte trasformativo, ricercando modi di vivere insieme maggiormente civili e democraticamente orientati, all'interno dei quali il contributo che ciascuno può offrire alla comunità possa essere valorizzato e incluso, nell'evoluzione pacifica del contesto sociale.

Per l'ampia e diversificata platea a cui si rivolgono e per la quotidianità che ne caratterizza l'esperienza e l'articolata struttura entro cui essa si sviluppa, le istituzioni educative per la prima infanzia possono rappresentare – a determinate condizioni (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Iori, Liuzzi, 2025) – un contesto privilegiato in cui condividere, secondo tempi distesi e continuativi, esperienze e riflessioni significative tra bambine, bambini e adulti. L'approccio progettuale viene, dunque, proposto in questo contesto come cornice teorico-pratica di matrice socio-costruttivista (Bruner, 1992/2021) entro cui ripensare le periferie educative non come lacune da colmare, ma come soglie di possibilità: contesti di ascolto profondo (Rinaldi, 2017), ricerca (Pastori, 2017; Iori, Liuzzi, 2024) e creatività generativa, in cui la partecipazione e la docu-

mentazione pedagogica (Dahlberg, Moss, 2005, pp. 107-110; Giudici, Krechevsky, Rinaldi, 2009) costituiscono le basi per un esercizio esteso e condiviso del pensiero riflessivo e auto-riflessivo che, a partire da una rilettura delle esperienze condivise volta alla costruzione di significati comuni, si orienta verso lo sviluppo di una più ampia e necessaria pedagogia critica dell'infanzia.

## Nota bibliografica

- Adorno T. W. (1989). *Il gergo dell'autenticità. Sull'ideologia tedesca*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Annacontini G. (2011). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera. In A. Mariani (Ed.), *25 saggi di pedagogia* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2026). *Una filosofia dell'educazione. Praxis e razionalismo critico*. Roma: Carocci.
- Balibar E., Morfino V. (Eds.). (2014). *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*. Milano: Mimesis.
- Böhme J., Walsh Z., Wamsler C. (2022). Sustainable lifestyles: Towards a relational approach. *Sustainability Science*, 17, 2063–2076. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01117-y>
- Bove C. (2019). Premessa all'edizione italiana. Sulla necessità e l'utilità dell'educazione del pensiero. In J. Dewey, *Come pensiamo* (pp. IX - XIX). Roma: Carocci.
- Bruner J. S. (2021). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. orig. pubblicata nel 1992)
- Colicchi E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Combes M. (2013). *Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual*. Cambridge-London: The MIT Press.
- Dahlberg G., Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge.
- Dallari M., Francucci C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. La Nuova Italia.
- Deleuze G., Guattari F. (1999). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Fabbi M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della Pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 98-112). Roma: Avio.
- Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Ford D. R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Freire P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gariboldi A. (2015). La progettazione: un approccio di ricerca, in D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, F. Rustichelli, A. Gariboldi. *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni* (pp. 19-25). Bergamo: Junior.
- Giroux H. (2020). *On critical pedagogy*. London-New York: Bloomsbury.
- Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (Eds.). (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- hooks b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Iori M. (2023). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121. <https://doi.org/10.14605/PD922308>
- Iori M. (2025a). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma: Roma TrE-Press.
- Iori M. (2025b). Fostering Meaningful Education: Exploring Ethical Awareness and Ethical Literacy in Preschools through Qualitative Research. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31328>
- Iori M., Liuzzi A. (2024). La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento. *RELAdEI – Revista del Instituto latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, 13(2), 119-132.
- Iori M., Liuzzi A. (2025). Genitorialità, partecipazione e dispositivi educativi nelle istituzioni dedicate alla prima infanzia. In A. D'Antone, *Pedagogia della prima infanzia e della famiglia* (pp. 133-170). Milano: Mondadori.

- Lévinas E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Luporini C. (1966). Le “radici” della vita morale. In G. Della Volpe, G. Garaudy, K. Kosik, C. Luporini, M. Markovic, H. Parsons, J.-P. Sartre, A. Schaff, *Morale e società* (pp. 43-63). Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci.
- Martini D., Mussini I., Giglioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2015). *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni*. Bergamo: Junior.
- Massa R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR.
- MIUR (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Ed. orig. pubblicata nel 1936)
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari B. (2022). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum M. C. (2023). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Patalano R. (2022). *Autenticità e senso di Sé*. Roma: tab.
- Pierce C. M., Allen G. B. (1975). Childism. *Psychiatric Annals*, 5, 15-24.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. 2006/962/CE.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018. 2018/C 189/01.
- Rinaldi C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia* (pp. 169-182). Bergamo: Junior-Spaggiari.
- Rogers C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E. Merrill Publishing Company.
- Rosa H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Cambridge: Polity Press.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Savio D. (2022). La “voce” differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa. *Pedagogia delle differenze*, 1, 35-53.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Tripi M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism*. Milano: Ledizioni.
- Valentine K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Varpanen J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28(2), 100288. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>
- Virno P. (2013). *Saggio sulla negazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott D. W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Young-Bruehl E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice against Children*. New Haven, CT: Yale University Press.