

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

From the traditional "Salles d'Asile" to Pauline Kergomard's new preschool

**Dalla tradizionale "Salles d'Asile" alla nuova scuola materna di Pauline
Kergomard**

di

Alessandro Barca

Università degli Studi "A. Moro" Bari

alessandro.barca@uniba.it

Abstract:

Among the social, economic and political contradictions of the post-war period that reverberate in Pauline Kergomard, an active and committed personality from a social and political point of view, is a French pedagogist who articulated her educational reflection between 1800 and 1900 whose name is related to the birth of the kindergarten in France. Starting from the experience of the so-called salles d'asile, whose function was mainly social, Kergomard developed a theoretical model that identified in the kindergarten, later renamed "kindergarten", a context that was in strong continuity with the family environment, both in the attitude of the educational staff, both in the organization of space and materials, and in the design and implementation of activities. In spite of the fame that this pedagogist enjoys on the international scene, thanks to her contribution to the French educational system, favoring the passage from a welfare conception to a formative one, Pauline Kergomard is not yet a prominent figure on the modern pedagogical scene. The purpose of this contribution is to demonstrate, through historiographical research, the relevant contribution his thought has made to the school of the time and to contemporary schools.

Keywords: Salles d'Asile, Kindergarten, Preschool

Abstract:

Pauline Kergomard, personalità attiva e impegnata dal punto di vista sociale e politico, è una pedagoga francese che ha articolato la sua riflessione educativa tra il 1800 e il 1900 il cui nome è correlato alla nascita della scuola materna in Francia. Partendo dall'esperienza delle cosiddette *salles d'asile*, la cui funzione era prevalentemente di natura sociale, la Kergomard ha sviluppato un modello teorico che individuava nell'asilo, successivamente ribattezzato "scuola materna", un contesto che si poneva in forte continuità con l'ambiente familiare, sia nell'atteggiamento del personale educativo, sia nell'organizzazione degli spazi e dei materiali, che nella progettazione e nella realizzazione delle attività. Nonostante la fama di cui la pedagoga gode nel panorama internazionale, grazie al contributo offerto al sistema di istruzione francese, favorendo il passaggio da una concezione assistenzialistica ad una di tipo formativo, Pauline Kergomard non si pone ancora come figura di spicco nel panorama pedagogico moderno. Scopo di questo contributo è di dimostrare, attraverso una ricerca storiografica, il rilevante apporto che il suo pensiero ha fornito alla scuola del tempo e a quella contemporanea.

Parole chiave: *Salles d'Asile*, Scuola materna, Scuola dell'Infanzia

1. La concezione dell'infanzia nel contesto storico-culturale occidentale dal Medioevo all'Ottocento

La concezione dell'infanzia ha subito notevoli cambiamenti nel corso del tempo in tutti i contesti culturali moderni, risentendo dell'influenza delle rappresentazioni sociali e dei valori vigenti nei vari assetti culturali che hanno caratterizzato le diverse epoche storiche.

Grazie al lavoro svolto da Ariès, storico francese che si è particolarmente interessato dello studio della famiglia e della società, è stata favorita la comprensione delle modalità con cui l'infanzia e le relazioni familiari erano intese nel periodo medioevale e nella prima età moderna, quindi circa dal 500 al 1800 (Ferraro, 2013).

Nell'era medioevale la concezione dell'infanzia, intesa come fase dello sviluppo della persona a sé stante, fu caratterizzata da specifiche caratteristiche in termini di sviluppo fisico, psichico e sociale, sembrava essere completamente assente. Nel X secolo era diffusa una concezione "adultizzata" dell'infanzia, come testimoniato dal fatto che nelle opere artistiche del tempo i bambini erano raffigurati come persone adulte in miniatura. Permaneva, pertanto, l'assenza di una reale concezione dell'infanzia, ovvero la mancanza di coscienza rispetto alla peculiare natura del bambino e del soggetto in età evolutiva che si trovava catapultato, appena in grado di sopravvivere senza la costante assistenza del caregiver, nel mondo adulto, e ad esso doveva adeguarsi. È a partire dal 1200 – ma ancor di più, tra il 1500 e il 1600 – che la consapevolezza sociale dell'infanzia e delle sue caratteristiche inizia ad emergere. La Riforma protestante del 1500 ha posto l'attenzione sulla rilevanza dell'educazione della persona. Inoltre, le teorizzazioni diffuse nell'ambito del Calvinismo (Calvinismo, www.treccani.it) hanno promosso la diffusione di un modo di intendere l'infanzia come età caratterizzata dal prevalere degli impulsi al peccato e al male, che necessitavano di una rigida educazione di un ferreo controllo da parte delle agenzie educative quali la famiglia e la scuola.

Nell'epoca del Protestantismo, tuttavia, si registrava una convinzione sociale che attribuiva all'età di sette anni un punto di svolta nell'atteggiamento degli adulti verso i bambini (Ferraro, 2013). Con l'Illuminismo, nel XVII secolo, si diffuse la concezione secondo la quale l'essere umano possiede il bisogno e la capacità di raggiungere un livello molto elevato di razionalità. A tale scopo, si ipotizzò l'esigenza di un periodo lungo di educazione e formazione dell'individuo.

Un'altra tendenza che ha esercitato un ruolo importante nel cambiamento della rappresentazione sociale dell'infanzia è la tendenza a commercializzare le espressioni e le manifestazioni dell'età infantile, incominciata nel XVIII secolo. Tale orientamento era evidente nella produzione di materiale specificamente ideato per la fruizione da parte dei bambini, quali giocattoli, libri e materiale ludico, nonostante la possibilità di acquisto di tali prodotti fosse un beneficio ancora a vantaggio di pochi.

Ariès, nella sua disamina dei cambiamenti che hanno condotto all'identificazione dell'infanzia come fase specifica del ciclo evolutivo della persona concentra la propria attenzione specificamente sugli effetti che i cambiamenti culturali intervenuti nella concezione dell'infanzia hanno esercitato sul sistema familiare. L'autore ha rilevato come il riconoscimento delle esigenze di cura, rispetto e attenzione di cui i bambini erano portatori ha condotto la famiglia a diventare un sistema relazionale caratterizzato da legami più intensi e forti, inducendo un abbandono progressivo della visione strumentale che i genitori riservavano ai figli, considerando i figli esclusivamente in termini di eredi e prosecuzione della dinastia familiare (Thane, 1981).

1.1. Pedagogia ed educazione nel XIX secolo

Il XIX secolo ha visto fiorire innovative teorie pedagogiche che hanno apportato significativi cambiamenti nello scenario culturale del tempo. Già a partire da metà del XVII secolo, si sono sviluppati nuovi movimenti sociali, economici e intellettuali che si sono costantemente rafforzati e che, tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo avrebbero indebolito e posto fine al vecchio assolutismo aristocratico. Le trasformazioni sociali ed economiche di questo periodo, unite ai cambiamenti tecnologici, hanno condotto all'industrializzazione e all'urbanizzazione dei territori. Allo stesso tempo, intellettuali e filosofi contrastavano gli abusi economici, i precedenti privilegi, il malgoverno e l'intolleranza. Le loro idee, che portavano una nuova enfasi sul valore dell'individuo, hanno ispirato rivoluzioni politiche e - progressivamente - hanno reso impossibile a qualsiasi governo, anche il più reazionario, di ignorare a lungo il benessere della gente comune. Da un punto di vista teorico, nel XIX secolo sono fiorite le teorie degli studiosi che sono passati alla storia come i nuovi filosofi dell'educazione. La fine del 700 e l'800 rappresentano, infatti, un periodo di grande attività nella riformulazione dei principi educativi, in quanto sono stati secoli in cui si sono sviluppate e diffuse nuove idee, alcune delle quali hanno contribuito a trasformare completamente l'assetto scolastico. L'influenza di Jean-Jacques Rousseau sulla pedagogia dell'800 è stata inestimabile e uno dei suoi seguaci più famosi - Pestalozzi - credeva che la natura dei bambini, piuttosto che la struttura delle arti e delle scienze, dovesse essere il punto di partenza dell'educazione. Le idee rousseauiane hanno posto le basi anche dell'opera di Johann Friedrich Herbart, forse il pensatore più influente del XIX secolo nello sviluppo della pedagogia come scienza (Huq et al., 2021).

Nella tradizionale discussione pedagogica, a Johann Friedrich Herbart (1776-1841) viene solitamente attribuito il titolo di fondatore della scienza dell'educazione o della cosiddetta pedagogia scientifica. Questo titolo è stato attribuito a Herbart in virtù del suo intervento sistematico nella definizione della differenza tra l'educazione, intesa come pratica e come teoria relativa all'educazione. Inoltre, un

elemento centrale dei suoi scritti è l'esame di questioni inerenti la teoria dell'educazione e i principi filosofici che sottendono la scienza dell'educazione e della pedagogia. In primo luogo, Herbart è noto come teorico e innovatore dell'istruzione scolastica, poiché ha sviluppato un modello strutturale sistematico dell'insegnamento, la cosiddetta teoria dei passaggi formali di istruzione da attuare nella formazione degli insegnanti e nell'attività didattica pratica che si svolge nelle aule scolastiche. In secondo luogo, la pedagogia herbartiana è stata interpretata come una teoria normativa che trae gli obiettivi dell'educazione da una base di etica normativa o filosofia e i metodi da una base di psicologia. In tal modo, la scienza dell'educazione proposta da Herbart si regge sulle cosiddette scienze di base, vale a dire la filosofia e la psicologia (Siljande, 2012).

Altro importante pedagogista del XIX secolo è stato Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), passato alla storia come autore della famosa citazione "testa, cuore e mano". Queste tre parole racchiudono la visione di Pestalozzi secondo cui l'obiettivo dell'educazione doveva essere uno sviluppo olistico di tutte le capacità umane innate, cioè delle capacità intellettuali, religiose-emoive e fisiche.

La visione di Pestalozzi secondo la quale l'educazione mirava a sviluppare la mano, il cuore e la testa del popolo era correlata direttamente alle specifiche condizioni di vita del popolo a cui l'educazione era rivolta. In tale visione, il maestro non è dunque un erudito, ma un uomo con una chiara visione, un cuore caldo e una mano ferma (Hunziker, 1881).

1.2. L'educazione e la scuola tra fine '800 e inizio '900 in Francia

Le origini dell'istruzione pubblica in Francia risalgono agli ultimi decenni del XVIII secolo, precedendo di poco la Rivoluzione francese; nel corso di quest'ultima diverse proposte furono fatte per delineare un sistema scolastico pubblico, ma nessuna di esse ebbe seguito. In particolare, la proposta di legge formulata da Guizot nel 1833 è intesa quale punto di avvio del sistema scolastico pubblico in Francia, determinando la fine del controllo di gran parte del sistema educativo da parte della Chiesa Cattolica di Roma. Infatti, fino alla Rivoluzione francese, si registrava un elevato tasso di analfabetismo, che riguardava circa il 75% delle donne ed il 50% degli uomini (Male, 1963).

Negli anni '90 del XVIII secolo le scuole governate dalla Chiesa furono confiscate e il governo progettò l'inserimento di numerose scuole nelle città e nei villaggi del paese, allo scopo di realizzare un effettivo sistema di istruzione che risultasse statale e accessibile a tutti. Tra i diversi progetti presentati all'epoca, in particolare si ricorda la proposta di Talleyrand, che mirava a garantire l'istruzione collettiva e ad eliminare le restrizioni che ancora caratterizzavano l'attività di insegnamento. Nel corso del XIX secolo la Chiesa ha rivestito un ruolo primario nell'organizzazione e nella gestione del sistema scolastico francese. Nonostante le proteste registrate contro il dominio della Chiesa nel sistema di istruzione, il potere del ceto ecclesiastico nell'educazione del popolo è rimasto inalterato per tutto il XIX secolo, grazie al sostegno dei conservatori, fino alla costituzione della Terza Repubblica, che caratterizzò il periodo compreso tra il 1870 e il 1940. Nel periodo della Restaurazione, tra il 1815 ed il 1830, i Borboni consentirono alla Chiesa di mantenere il potere sull'istruzione allo scopo di utilizzare il rapporto con essa quale forma di controllo sul popolo (Male, 1963). Successivamente, tra il 1830 e il 1848 si registrò una svolta anticlericale nella gestione del sistema di istruzione francese e tornò ad acquisire vigore l'idea di un sistema di istruzione completamente statale.

La crescita economica ed industriale che si registrava in Francia a quell'epoca aumentò la necessità di avere numerosi lavoratori istruiti (Debiesse, 1951); inoltre l'acquisizione di potere economico e

sociale della classe media promosse il riconoscimento del valore dell'educazione e della formazione statale.

Tappe importanti per lo sviluppo di un sistema di istruzione statale in Francia si sono registrate nel 1831 e nel 1833. Nel 1831, infatti, Victor Cousin, filosofo e storico francese, fu inviato in Prussia al fine di osservare le caratteristiche del sistema di istruzione; da tale esperienza derivò la stesura di un rapporto, che fu successivamente diffuso nel contesto francese ed americano. Nel 1833, come precedentemente ricordato, vi fu l'approvazione della Legge Guizot in Francia. Il suo fautore, François Guizot, era un politico e storico francese, eletto come Primo Ministro dell'istruzione nel contesto della monarchia di luglio.

Sotto il governo di Luigi Napoleone, fu emanata la Legge Falloux, la quale prevedeva la presenza dei vescovi nel comitato che nominava i responsabili dell'amministrazione scolastica, oltre che nei concili delle accademie. In tal modo, al personale ecclesiastico fu garantita una via d'accesso preferenziale all'insegnamento nelle scuole pubbliche (Male, 1963). La legge Falloux - rispetto alla precedente legge Guizot - determinava un indebolimento dell'educazione laica rispetto a quella religiosa, come testimoniato anche dalle procedure previste per la formazione degli insegnanti (Male, 1963).

Nel 1863, con la salita di Victor Duruy al ministero dell'istruzione francese, ha avuto inizio un periodo di riforme nel campo dell'istruzione, che ha intensificato il contrasto tra istruzione pubblica privata (Squicciarini, 2020).

Dal 1870, dopo la caduta di Luigi Napoleone, e con l'istituzione della Terza Repubblica, proseguirono le lotte tra il principio che affermava l'importanza di avere un sistema scolastico pubblico e la Chiesa, a sostegno delle scuole private; tali contrasti si estesero anche al XX secolo (Male, 1963).

Le Leggi Jules Ferry emanate tra il 1881 e il 1882 determinarono, in ultima istanza, l'obbligatorietà della scuola primaria, rendendo la scuola, nel suo complesso, gratuita, pubblica e laica, e introducendo notevoli modifiche nel curriculum scolastico (Chatoney, 2006). Nonostante l'approvazione di tali leggi determinasse un maggiore investimento statale nell'istruzione pubblica, pur di garantire ai figli un'educazione cattolica, spesso le famiglie preferivano pagare piuttosto che usufruire della scuola laica (Squicciarini, 2020).

2. Pauline Kergomard: il pensiero pedagogico

Attraverso tali azioni pratiche, cominciava a prendere piede la diffusione di un approccio pedagogico focalizzato sul bambino piccolo, che presentava quali caratteristiche l'orientamento al bambino e la valorizzazione di attività di natura libera, artistica e sportiva (Cohen, 2006). Traendo spunto dalle esperienze di figure di riferimento quali il Pastore Oberlin e Froebel, fondatore dei "giardini d'infanzia", la Kergomard propose una prospettiva secondo la quale la scuola materna doveva costituirsi quale contesto analogo a quello familiare, seppure in forma ampliata. Compito della maestra, pertanto, era quello di favorire la creazione di un contesto che seguisse lo stesso ordine e le stesse regole dell'organizzazione familiare. Così come la figura materna, anche l'insegnante doveva dare priorità alla cura dell'igiene, sulla base del principio che lo sviluppo della mente non può che passare attraverso il rispetto della corporeità: il corpo inteso come il "luogo" che ospita la mente.

La pedagoga descrive nella sua opera *L'éducation maternelle dans l'école* in maniera molto particolareggiata le modalità che l'insegnante deve adottare nella cura del bambino, aspetto quest'ultimo, che sarà approfondito successivamente.

La relazione tra insegnante e bambino, pertanto, si configurava come una relazione materna, in cui compito della maestra era accogliere bene il bambino, favorire il suo ingresso in un ambiente sano - dal punto di vista fisico e psicologico - e organizzare il contesto, in tutte le sue caratteristiche, dalla mobilia all'approccio pedagogico adottato - su misura del bambino, allo scopo di promuovere in lui lo sviluppo dei processi cognitivi ed emotivi.

L'educazione rivolta ai bambini di età compresa tra i due e i sei anni di età doveva essere orientata, secondo l'autrice, ad insegnare ad osservare, ascoltare e parlare. Così come avviene in famiglia, anche a scuola i bambini di questa età possono trarre insegnamento da ciò che si pone davanti ai loro occhi e viene acquisito tramite le loro orecchie: questo era il fondamento dell'azione della scuola materna secondo la Kergomard (Terdiman, 1992).

Dal punto di vista degli apprendimenti, la Kergomard criticava aspramente le modalità di insegnamento diffuse a suo tempo, che si fondavano su un precoce apprendimento della lettura. Particolarmente contraria era nei confronti della pratica della cosiddetta "lettura in cerchio", che prevedeva che ad un bambino di età superiore - già capace di leggere - fossero affiancati alcuni compagni, in piccolo gruppo, con il compito di monitorarne l'apprendimento. Secondo la pedagogista, il bambino non disponeva di un simile livello di energia, che andava rivolta sia a mantenere la concentrazione, sia a gestire il comportamento dei compagni.

Grande rilevanza assumevano nella pedagogia della Kergomard le attività di natura artistica, focalizzate soprattutto sulla scoperta musicale. Ella sottolineò l'importanza della capacità plastica dell'udito, che consente al bambino una notevole capacità di assimilazione, come dimostrato dall'acquisizione del linguaggio in età precoce (Moreno-Avrand, 2013).

In tal modo, la Kergomard attribuisce alla scuola materna il compito fondamentale di "preparare il terreno" per la successiva formazione, piuttosto che seminare prematuramente conoscenze del bambino. Mentre in tempi passati l'apprendimento dei bambini - anche più piccoli - mirava a stimolare esclusivamente i processi di memoria, l'azione educativa messa in atto dalla Kergomard parte dalla conoscenza della psicologia del bambino e mira a promuoverne lo sviluppo di tutte le potenzialità evolutive (Terdjman, 1992).

2.1 *L'Éducation maternelle dans l'école: l'organizzazione della scuola materna secondo Pauline Kergomard*

L'opera principale che contiene i principi pedagogici del pensiero di Pauline Kergomard è *L'éducation maternelle dans l'école* del 1886 (Kergomard, 1886).

Tale testo si suddivide in tre parti, che affrontano rispettivamente tre tematiche: l'educazione, la sezione dei piccoli e la sezione dei grandi (ovvero i bambini di età compresa tra i cinque e i sette anni di età).

La prima parte, che si focalizza sull'educazione, è articolata in sette capitoli, nei quali è descritta, con dovizia di particolari la scuola materna, con le sue caratteristiche e funzioni. La seconda parte tratta l'argomento della sezione dei piccoli e si compone di due capitoli. La terza ed ultima parte dell'opera si focalizza sull'organizzazione della sezione dei grandi, ovvero dei bambini di età compresa tra i cinque ed i sette anni, e si costituisce di nove capitoli.

L'opera principale della Kergomard fornisce una ridefinizione delle diverse caratteristiche che l'educazione infantile dovrebbe assumere secondo la prospettiva teorica da lei delineata. In tal modo,

giunge ad evidenziare l'importanza di provvedere ad una riforma che renda la scuola materna davvero a "misura di bambino".

Secondo la pedagoga, le basi per la scolarizzazione sono individuate nel periodo sensibile compreso tra i due e i sei anni di età e l'attività educativa rivolta ai bambini deve partire dall'osservazione sistematica di aspetti relativi al loro funzionamento, quali i bisogni, le capacità e le aspirazioni. Il contesto in cui si svolge l'attività educativa rivolta ai bambini più piccoli deve essere caratterizzato da condizioni che favoriscano l'espressione e lo sviluppo delle capacità e delle aspirazioni dei piccoli, oltre a consentire la soddisfazione dei loro bisogni;

L'atteggiamento del personale educativo nei confronti dei bambini che frequentano le scuole materne deve essere orientato alla custodia, alla protezione e al rispetto del bambino, inteso quale individuo dotato di specifiche caratteristiche e peculiarità (Georgieva-Hristozova, Slavov, 2018).

3. L'exkursus storico dello sviluppo delle scuole dell'infanzia in Italia

L'interesse per lo sviluppo di un servizio nazionale per la cura e l'educazione dei bambini italiani ha avuto inizio sin dal decennio dell'Unità d'Italia, quando il presidente dell'Associazione Nazionale degli Asili Rurali per l'infanzia si è pronunciato a favore delle scuole dell'infanzia direttamente presso il Re. Nel 1907 Maria Montessori aveva fondato la sua Casa dei bambini a Roma e il suo approccio si allargò alla città di Milano già dal 1915/16. A quel tempo i cittadini milanesi avevano cominciato a riconoscere i bisogni delle madri lavoratrici e il comune aprì nel 1917 un proprio programma di scuola materna, avvalendosi dell'opera delle sorelle Agazzi come base pedagogica. Tale approccio si ispirava all'ambiente familiare; in questa scuola prevalevano esercizi di vita pratica come il disegno spontaneo, in cui il bambino aveva la possibilità di riprodurre il suo mondo interiore, il canto e l'esecuzione di facili lavoretti. Il materiale didattico era il più vario e impensato. Altra attività interessante era anche il giardinaggio che occupava piacevolmente i bambini in un lavoro utile e all'aria aperta: dava loro soddisfazioni nel veder nascere il fiore o il frutto del loro lavoro, istruiva sul ciclo delle stagioni in rapporto al ciclo delle piante coltivate ed educava il senso della priorità e della responsabilità.

Sotto il governo di Mussolini, un sistema di servizi statali fu istituito nel 1925, volto alla cura e al sostegno dei bambini appartenenti a famiglie numerose e povere. Tali strutture, tuttavia, furono abolite nel 1975, quattro anni dopo l'introduzione dell'asilo nido come "servizio sociale di pubblico interesse" (Legge n.1044). Nonostante i successi associati a questi programmi, la domanda di assistenza all'infanzia o di programmi educativi precoci è stata minima per la prima metà del secolo. Dopo la Seconda guerra mondiale, crebbe l'interesse per l'assistenza extra-domiciliare per i bambini in età prescolare, soprattutto negli ambienti industriali del nord Italia.

Nel 1968, il governo approvò la Legge n. 444 che prevedeva fondi nazionali per le scuole dell'infanzia e proclamò il diritto dei bambini italiani all'istruzione pre-scolare (OECD, 2021).

Durante gli anni '70 e '80, le politiche sociali, alcune delle quali erano considerate tra le più avanzate in Europa, sono state esplicitamente progettate per migliorare le condizioni di vita e di lavoro di donne, famiglie e bambini. I problemi associati alla cura dei bambini erano sempre più numerosi e intesi come preoccupazioni pubbliche piuttosto che come "problemi personali delle donne".

Tra le tante leggi approvate in quegli anni che hanno contribuito a cambiamenti drammatici e quasi immediati in alcuni settori del panorama sociale italiano vi furono quelli a sostegno del congedo

parentale e dell'istituzione delle scuole dell'infanzia per i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni (New, 1993).

Negli anni '50 si concretizzò questo diritto attraverso un vasto programma di edilizia scolastica pubblica e alla fine degli anni '60, il Governo italiano aveva reso accessibile l'istruzione pubblica, superando molti – sebbene non tutti - gli ostacoli precedenti (come la mancanza di strutture e trasporti). Nel 1969 vennero varati gli Orientamenti. Secondo tale Legge i bambini da tre ai sei anni venivano accolti nella scuola materna statale gestita quindi dallo Stato e disciplinata da norme. Tra i caratteri e le finalità di quest'ultima si parlava di educazione, sviluppo della personalità infantile, assistenza e preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrazione dell'opera della famiglia, facoltatività dell'iscrizione, gratuità della frequenza.

I decenni successivi alla Seconda guerra mondiale furono caratterizzati da una serie di eventi e attività che hanno portato a cambiamenti significativi nella struttura di molte famiglie italiane. Forse il più emblematico cambiamento è stata la crescente importanza assunta dalle ragazze e dalle donne italiane nell'istruzione, nel mondo del lavoro e in campo politico. Per tutti gli anni '70 e '80, le donne hanno continuato a entrare nel mondo del lavoro e si è raggiunto un sempre maggiore livello di accettazione del lavoro delle donne, anche con figli, come normale e legittimo. Assumendo quella che i sociologi italiani hanno chiamato doppia presenza, le madri italiane attualmente rivestono un ruolo importante sia dentro che fuori casa. Alla fine del XX secolo, l'Italia si avvicinò al raggiungimento dell'offerta universale di educazione pre-scolare come prima ed essenziale tappa del sistema educativo e una vasta maggioranza (oltre il 95% a livello statale) dei bambini italiani di tre, quattro e cinque anni frequentava la scuola materna (OECD, 2021). Ciò grazie anche all'entrata in vigore dei nuovi Orientamenti nel 1991 che inserirono la scuola materna a pieno titolo nel sistema educativo. Questa istituzione educativa fu caratterizzata dal gioco, dalla convivenza con i compagni, prevedendo lo sviluppo di apprendimenti e relazioni significativi ma anche di preparazione alla scuola primaria. La scuola dell'infanzia diviene quindi luogo di esperienze concrete, di apprendimento riflessivo dei bambini e delle bambine. Grazie ai Nuovi Orientamenti che la scuola si trasformò da scuola materna in scuola dell'infanzia, superando l'impostazione di matrice Agazziana secondo cui la scuola materna era da considerarsi un prolungamento dell'ambiente domestico e l'educatrice una figura materna di riferimento per il fanciullo.

Attualmente la scuola dell'infanzia italiana, le cui Linee Guida si ritrovano nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione del 2012, appartiene al Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni; essa presenta durata triennale e la sua frequenza non è obbligatoria. Le iscrizioni sono aperte a tutte le bambine e i bambini di età compresa fra i tre e i cinque anni.

La scuola dell'infanzia persegue l'obiettivo di fornire educazione e implementare lo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini, supportando le potenzialità di interazione, autonomia, creatività, apprendimento.

L'intervento educativo della scuola dell'infanzia sostiene la formazione integrale dei bambini e permette di realizzare un percorso di continuità educativa tra l'asilo nido e la scuola primaria.

Con Decreto del Presidente della Repubblica n.89 del 2009 si è provveduto a un riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2021).

Per dare concretezza al sistema integrato, nell'aprile 2017 lo Stato italiano ha emanato il D.L n° 65, che rende operative le linee progettuali relative al sistema integrato tratteggiate nella Legge 107/2015.

Tra i principi del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni sono di grande interesse per l'ECEC (*Early Childhood Education And Care*) italiano i seguenti punti fondamentali:

- la qualificazione universitaria della formazione iniziale del personale educativo (educatori dei servizi educativi e insegnanti della scuola dell'infanzia e dei poli 0-6) attraverso una laurea triennale per l'educatore dei servizi 0-3 e una quinquennale più specializzazione di un anno per gli insegnanti del sistema integrato 0-6 e l'importanza della sua formazione continua;
- l'esclusione dei servizi educativi per la prima infanzia dai servizi a domanda individuale, se pur in maniera progressiva, in relazione all'effettiva disponibilità di risorse finanziarie;
- l'obbligo dello Stato di adottare e finanziare un Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato 0-6;
- la promozione della costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino ai sei anni, anche aggregati a scuole primarie e a istituti comprensivi;
- il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento.

Lo stesso Decreto chiarisce le competenze dei diversi attori istituzionali in gioco: lo Stato, a differenza di quanto era sancito dalla Legge 1044, assume adesso il compito di coordinare, indirizzare e promuovere l'educazione dalla nascita a sei anni, alle Regioni, invece, è assegnato quello di programmare e sviluppare il sistema integrato, mentre ai Comuni è affidato il compito di gestire i servizi sul territorio, anche attraverso il supporto del coordinatore pedagogico, che fa da *trait-d'union* tra tutti i vari attori che gravitano attorno ai servizi; una sorta di direttore d'orchestra, che favorisce il funzionamento dei gruppi di lavoro dei singoli servizi educativi e assicura una comunicazione efficace tra le Amministrazioni Comunali e la rete delle cooperative sociali/imprese private. Al Comune è affidato, quindi, il compito occupandosi dell'accreditamento degli stessi coordinatori, del loro monitoraggio, della formazione in servizio del personale educativo, della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie, e infine della continuità con il primo ciclo di istruzione (Cerini, 2017).

4. Pauline Kergomard e i punti in comune con l'attuale scuola dell'infanzia

Facendo seguito al Decreto del 28 aprile 1848 nato da Hippolyte Carnot e dopo la Legge Falloux del 1850, su richiesta di Marie Pape-Carpantier, la Kergomard ottiene la sostituzione definitiva del nome *écoles maternelles* in luogo di *asile*.

Quest'ultima definizione, infatti, rimandava più che altro ad un luogo "di carità", mentre nella concezione della Kergomard la scuola doveva consentire a diverse categorie sociali di convivere, ospitando, al tempo stesso, bambini provenienti da famiglie benestanti e da contesti più poveri. Questa convinzione, sempre attuale, porta la pedagogista francese ancora una volta sempre più vicina all'idea di scuola odierna: una scuola di tutti e ciascuno. Le scuole materne, sotto la gestione di Pauline Kergomard, erano attive per sei giorni alla settimana e coinvolgevano i bambini in attività ludiche, esercitazioni, oltre a promuovere lo sviluppo di abilità inerenti il linguaggio, il canto, l'espressione artistica, la cultura generale e lo sviluppo dei principi morali. La Kergomard, ritenendo compito della scuola l'educazione di tutti i bambini, considerava fondamentale conoscere le caratteristiche dei singoli alunni e dei loro contesti di provenienza, allo scopo di adattare metodologie e processi educativi al loro *background* morale e materiale.

Strenuamente convinta che nello sviluppo della persona non vi fosse alcun tipo di determinismo e che l'intera personalità dipendesse dai processi educativi attivati, ella valorizzava l'importanza di attuare un'educazione rispettosa della natura del bambino (Terdjman, 1992).

Nelle scuole materne è necessario, a suo dire, favorire *in primis* lo sviluppo fisico, riconoscendo la salute corporea come la principale garanzia anche di quella dello spirito. In secondo luogo, si pone la necessità di lasciar fare ai bambini, ma con l'occhio vigile delle educatrici, facendoli vivere le loro esperienze per farli progredire nel diventare uomini, insegnando loro a guardare con attenzione ciò che i loro occhi vedono. Mediante le esperienze scolastiche, così come accade ancora oggi, i bambini devono imparare, inoltre, a paragonare tra di loro le cose, sollecitare la propria curiosità, comprendere quanto li circonda mediante l'uso di esempi. Tutta la didattica rivolta all'infanzia deve essere esperienziale e laboratoriale, altro elemento comune alla scuola odierna, ed esente completamente dall'astrazione, non essendo tutti i bambini ancora in grado di comprendere quanto non concretamente osservato e manipolato.

Anche l'identità dell'educatrice, della maestra, è in assoluta continuità con l'attuale idea di docente: secondo la Kergomard, è necessaria una nuova fisionomia di educatrice, alla quale non deve essere sufficiente l'amore per l'infanzia, ma deve avere una preparazione finalizzata ai traguardi e agli obiettivi scolastici – presenti nelle Indicazioni Nazionali - e soprattutto una cultura aperta all'osservazione e alla conoscenza psicologica di ciascun bambino oltre che avere una molteplicità di competenze pedagogiche e metodologico-didattiche utili ad accompagnare ogni bambino con i suoi stili e con i suoi tempi.

5. Conclusioni

In questo seppur brevissimo viaggio virtuale nella storia dell'infanzia e della scuola dell'infanzia, ci si è voluti soffermare, convinti di non poter essere esaustivi, sul pensiero pedagogico di Pauline Kergomard, sulle sue battaglie per creare una scuola dell'infanzia lontana dagli stereotipi del tempo, una scuola, secondo gli storici francesi dell'educazione infantile, razionale, coerente, sociale e umana che ha anticipato i principi dell'educazione nuova e sui suoi principi pedagogici che la rendono ancora oggi attuale.

Le fondamenta della “scuola materna” secondo la concezione della Kergomard, si basavano sulla disposizione affettiva dell'adulto nei confronti del bambino riconoscendone la sua dignità, mediante un atteggiamento caratterizzato dall'amore e dalla tenerezza; una disposizione affettiva che promuovesse la conquista di traguardi educativi e fosse in grado di verificare i progressi raggiunti nello sviluppo fisico, cognitivo e morale. Viene descritta una forma di educazione, sempre valida, in cui l'autorevolezza si abbina alla tenerezza, ma anche alla perseveranza e alla tenacia: tutte caratteristiche di personalità che mirano ad insegnare al bambino l'ordine e la moralità (Chiaranda Zanchetta, 1984).

In sintesi, la prospettiva pedagogica ed educativa che ha guidato la Kergomard nell'organizzazione dell'istituzione scolastica rivolta ai bambini più piccoli seguiva dei principi che risultano validi ancora al giorno d'oggi. Tra questi:

-le basi per la scolarizzazione sono individuate nel periodo sensibile compreso tra i due e i sei anni di età;

-l'attività educativa rivolta ai bambini, per la pedagoga ma anche per la scuola odierna, deve partire dall'osservazione sistematica di aspetti relativi al loro funzionamento, quali i bisogni, le capacità e le aspirazioni;

-il contesto in cui si svolge l'attività educativa rivolta ai bambini più piccoli, deve essere caratterizzato da condizioni che favoriscano l'espressione e lo sviluppo delle capacità e delle aspirazioni dei piccoli, oltre a consentire la soddisfazione dei loro bisogni;

-l'atteggiamento del personale educativo nei confronti dei bambini che frequentano le scuole materne deve essere orientato alla custodia, alla protezione e al rispetto del bambino, inteso quale individuo dotato di specifiche caratteristiche e peculiarità.

Per questi e per altri aspetti non di minore importanza, ma che per motivi logistici non possono essere esaminati in questo articolo, la Kergomard può essere annoverata tra i pedagogisti lungimiranti e attenti ai bambini e alla società in cui vivono.

Riferimenti bibliografici:

Ariès, P. (1973) *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Éditions Du Seuil.

Bosq, M. L'histoire des salles d'asile. Consultato il 25 Novembre 2021, http://acmen.free.fr/wa_files/dossier.pdf

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives: Usages et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris: Editions L'Harmattan.

Cerini G., (2017) *La cornice "emozionale" dello zero-sei*. in Cerini G.; Spinosi, M. (eds.), *Una bussola per le deleghe*. Napoli: Tecnodid, pp. 80-90.

Chatoney, M. (2006). The Evolution of Knowledge Objects at the Primary School: A Study of the Material Concept as It Is Taught in France. *International Journal of Technology and Design Education* 16, pp. 143–161.

Chiaranda Zanchetta M., (1984) *Il progetto educativo di Pauline Kergomard. Storia di un'utopia*, Brescia: Editrice La Scuola, pp. 116-117.

Cohen, S. (2006). *L'enfance au coeur. Marie et Pauline: deux pionnières de l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.

Debiesse, J. (1951). *Compulsory education in France*. Paris: UNESCO.

Ferraro, J.M. (2013). *Childhood in medieval and early modern times*. In Fass P.S. (Ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London and New York: Routledge, pp. 61-77.

Georgieva – Hristozova, V., Slavov, I. (2018). Pauline Kergomard as the founder of kindergartens and public pre-school education in France. *Science Review*, n. 1(8), pp. 65-67.

Granier, C. (1891). *Essai de bibliographie charitable*. Paris: Libraire Guillaumin.

Hunziker, O. (1881). *Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrisse der bedeutendsten Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdiente Personen*, Volume 2. Zurich, Switzerland: F. Schulthess.

Huq, M. S., Scanlon, D.G., Riché, P., Browning, R., Swink, R. L., Thomas, R. M., Ipfling, H.J., Arnove, R.F., Chen, T.H., Marrou, H.I., Szyliowicz, J.S., Shimahara, N., Naka, A., Chambliss, J.J., Lawson, R.F., Bowen, J.M., Mukerji, S.N., Anweiler, O., Meyer, A. E., Gelpi, E., Moumouni, A., Nakosteen, M.K., Graham, H.F., Vázquez, J.Z., Lauwerys, J.A. // *Encyclopedia Britannica Education*. Consultato il 10 Ottobre 2021, <https://www.britannica.com/topic/education>.

Kergomard, P. (1886). *L'Education maternelle dans l'école*. Paris: Hachette.

- La Berge, A. F. (1991). Medicalization and moralization: The creches of nineteenth-century Paris. *Journal of Social History*, 25(1), pp. 65-87.
- Male, G.A. (1963). Education in France. US Department of health, education and welfare. *Office of Education*.
- Marbeau, J.B.F. (1845). *Des crèches*. Paris: Au comptoir des imprimeurs-unis.
- Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche, Infant school in France. Consultato il 26 Ottobre 2021 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/21/3/ecolematernelle_113213.pdf
- MIUR. Scuola dell'infanzia. Consultato il 26 Novembre 2021, <https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia>.
- Moreno-Avrard, C. (2013). Pauline Kergomard e la scuola dell'infanzia francese. *Infanzia*, n. 6, pp.1-6.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris: L'Harmattan.New
- , R. S. (1993). *Italy*. In M. Cochran (Ed.), *International handbook of child care policies and programs*. Westport: Greenport Press, pp. 219-312.
- OECD. *Early Childhood Education and Care Policy in Italy*, Consultato il 15 Novembre 2021, <https://www.oecd.org/italy/33915831.pdf>
- Reynolds, S. (2009). Who wanted the crèches? Working mothers and the birth-rate in France 1900-1950. Consultato il 10 Novembre 2021, <https://www.cambridge.org/core/journals/continuity-and-change/article/abs/who-wanted-the-creches-working-mothers-and-the-birthrate-in-france-19001950/A10E55B4CA06F7C4E9445D55BEC54B8F>
- Rollet, C. (2001). La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux *Annales de la démographie historique*, (1880-1920).101, pp. 97-116.
- Siljande, P. (2012). *Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education*. In Siljander, P., Kivelä, A., Sutinen, A. *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: SensePublishers, pp. 87–105.
- Squicciarini, M.P. (2020). Devotion and Development: Religiosity, Education, and Economic Progress in Nineteenth-Century France. *American Economic Review*, 110(11), pp. 3454–3491.
- Terdjman, É. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communications*, 54, pp. 135-148.
- Thane, P. (1981). *Childhood in history*. In King M. (Ed.) *Childhood, welfare and justice*, pp. 6-25.
- Treccani. Vocabolario online.Calvinismo. Consultato il 31 Ottobre 2021, <https://www.treccani.it/vocabolario/calvinismo/>