

Critical early childhood pedagogy: The role of art and a listening stance towards an anti-dogmatic device

Pedagogia critica dell'infanzia: il ruolo dell'arte e della postura di ascolto verso un dispositivo antidogmatico

Marco Iori^a, Annalisa Liuzzi^{b,1}

^a Università degli Studi Roma Tre, marco.iori@uniroma3.it

^b Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, annalisa.liuzzi@unimore.it

Abstract

Early childhood education can be understood as a privileged space for cultivating practices of self-awareness, engagement with otherness, and initial approaches to a reflective stance, fostering democratic forms of living together. Art, beyond being conceived as an expressive and emancipatory domain, emerges as a means of encountering otherness and opening up multiple interpretative possibilities. The listening stance is examined as an ethical-professional disposition that enables critical questioning of the assumptions of educational action, thereby fostering shared meaning-making between adults and children. The article seeks to interpret the intertwining of art and listening as the foundation of a secular and antidogmatic pedagogical device for early childhood, aimed at constructing educational contexts open to individual singularities, diverse perspectives and active participation.

Keywords: secular pedagogy; democratic education; educational emancipation; ECEC.

Sintesi

L'educazione dell'infanzia si configura come spazio privilegiato per coltivare pratiche di ascolto di sé, relazione con l'alterità e primi approcci alla dimensione riflessiva, capaci di alimentare forme consapevoli e democratiche di convivenza. L'arte, oltre a essere assunta come ambito espressivo ed emancipativo, rappresenta una possibilità di incontro con l'alterità e di apertura a plurime possibilità interpretative. Il contributo indaga, pertanto, la postura di ascolto quale disposizione etico-professionale che consente di interrogare criticamente i presupposti dell'azione educativa, favorendo processi di significazione condivisa tra adulti e bambini. Ci si propone, dunque, di interpretare l'intreccio tra arte e ascolto come fondamenta di un dispositivo pedagogico laico e antidogmatico, orientato alla costruzione di contesti educativi dedicati all'infanzia aperti alle molteplici peculiarità di ognuno, alle differenti prospettive e alla partecipazione attiva.

Parole chiave: pedagogia laica; educazione democratica; educazione ed emancipazione; ECEC.

¹ Il contributo, l'impianto dell'intero saggio e i riferimenti bibliografici sono frutto di un lavoro condiviso degli Autori. Nello specifico, i §§ 1, 3 e 4 sono da attribuire a M. Iori e il § 2 è da attribuire ad A. Liuzzi.

1. Per una Pedagogia critica dell'infanzia

Abbracciare una marcata prospettiva di Pedagogia critica dell'infanzia richiede, anzitutto, talune puntualizzazioni preliminari che chiariscano le ragioni di tale posizionamento.

La Pedagogia critica (Colicchi, 2009; Freire, 1970; Giroux, 2020; Massa, 1986) rappresenta un approccio al campo dell'educazione nel suo complesso, alle pratiche e ai contesti che la connotano (D'Antone & Bianchi, 2024) e, dunque, a ciò che afferisce all'educazione rivolta all'infanzia, nonché alle questioni, alle teorie e alle prassi a essa connesse (Iori & Liuzzi, 2025). La prospettiva offerta dalla Pedagogia critica si schiera in netta contrapposizione rispetto a un'idea di educazione quale atto che, da un lato, possa essere considerato neutrale e, dall'altro, possa esser indagato in modo superficiale affidandosi a dogmatismi, stereotipi e moralismi, come chiarisce Fadda (2009): "Criticare e andare oltre ciò che appare come immediatamente evidente e dato, risolto, compiuto, ovvio, non è un constatare né un riprodurre. In nessun altro campo, forse, questo è vero quanto in quello pedagogico. Una pedagogia che si limiti a riprodurre un modello astratto e universale di uomo, farà, infatti, di esso, che è qualcosa di unico e irripetibile, una 'ripetizione' [...]. Una pedagogia riproduttiva, meramente adattiva, rispetto alla realtà, alla società, alla cultura, alla morale corrente, non sarà mai una pedagogia critica, perché essere critici significa, in questo campo, assumersi il compito di interrogarsi su quella realtà e contribuire a ridefinirla, a cambiarla, attraverso un pensiero che sia produttivo, generativo, utopico anche, ma soprattutto demistificante, liberante, critico" (p. 22).

L'educazione, in quanto atto politico e schierato (Freire, 1970), storicamente e socialmente determinato, deve essere sottoposta al vaglio di approfondimenti minuziosi e rigorosi. Analizzarne la complessità, sondandone i presupposti e le modalità attraverso cui essi si traducono nella quotidianità – finanche slatentizzandoli, attraverso processi articolati e complessi (Massa, 1992) – costituisce il compito di un discorso pedagogico che, dotandosi di uno sguardo critico, mira a individuare le condizioni per la strutturazione di dispositivi educativi autenticamente emancipativi (Biesta, 2012; Riva, 2004). Ciò implica non soltanto un lavoro di esplicitazione dei quadri teorici di riferimento, ma anche un esercizio ricorsivo di riflessività sulle pratiche, in appositi setting di secondo livello (D'Antone, 2023; Massa, 1992), capace di mettere in tensione ciò che viene dichiarato e auspicato con quanto effettivamente accade nei contesti educativi. Propugnando, dunque, il fine ultimo di un concreto intervento sull'accadere educativo.

In tale prospettiva, nello specifico campo preso in esame, appare imprescindibile una costante problematizzazione delle categorie attraverso cui si interpreta l'infanzia (Becchi & Bondioli, 1990), decostruendone automatismi, impliciti e sedimentazioni culturali che rischiano di irrigidirsi in visioni stereotipate e riduttive. La concezione stessa di infanzia, infatti, lungi dall'essere un dato naturale e universale, si configura come costruzione storica e sociale, attraversata da rappresentazioni, aspettative e dispositivi normativi che orientano, spesso in modo implicito, le pratiche educative (Becchi, 1987; Luciano, 2017). Interrogare tali costruzioni significa aprire spazi di possibilità per ripensare il rapporto tra adulto e bambino, sottraendolo a logiche adultocentriche e restituendo al soggetto in formazione una posizione di maggiore agency e riconoscimento, a partire da una valorizzazione della sua più intima specificità (Becchi, 1986; Becchi & Bondioli, 1990; Stern, 1992). Questa indagine sui suddetti nodi densi di significato – ancorché decostruendone alcune delle latenze che li innervano (Becchi, 2005; Massa, 1992) – oltre che circa la coerenza tra ciò che viene dichiarato e gli agiti, ha lo scopo di intervenire sulle condizioni materiali delle

pratiche educative e, in ultima istanza, di cambiare l'esistente.

“Pedagogia critica, infine, come esercizio della libertà, [...] di una libertà che diventa in questo campo responsabilità, obbligazione anche morale di assumere consapevolezza (critica) di tutto ciò che nel nostro teorizzare, nelle nostre scelte pratiche ci condiziona e, dunque, occasione di messa a nudo, di sospetto, di ricerca e riconoscimento della natura e del carattere di tali condizionamenti. Consapevolezza che è la base per poter decidere se e quali condizionamenti accogliere in quanto funzionali ed adeguati al raggiungimento di determinati risultati [...] e quali evitare, in quanto costituiscono ostacolo all'autentica, consapevole, libertà di scelta degli stessi” (Fadda, 2009, p. 23).

In tal senso, la Pedagogia critica si configura come approccio teorico-pratico che non si limita a descrivere o interpretare i fenomeni educativi, ma si propone di trasformarli, assumendo una postura esplicitamente orientata alla giustizia sociale, alla partecipazione e all'emancipazione dei soggetti coinvolti, tramite l'intervento sui contesti e sulle pratiche che la riguardano a partire da un'analisi delle implicazioni politiche che la connotano (Papi, 1978).

Per queste ragioni riteniamo che la Pedagogia critica rappresenti un efficace posizionamento, consapevole e radicale, in quanto approccio di pedagogia impegnata (hooks, 1994) ed emancipatrice (Freire, 1970). E reputiamo lo sia, in particolare, nel campo dell'educazione dell'infanzia (Iori & Liuzzi, 2026), nell'ambito del quale occorrono sguardi rigorosi, avvertiti, olistici, nonché la capacità di mettere in dubbio le proprie convinzioni e il proprio punto di vista, riconoscendone il carattere parziale, situato, anche in termini storico-sociali. Ciò, anche e soprattutto in relazione a un'alterità – l'infanzia – così distante per modalità di approccio alla realtà, recettività e pluralità sensoriali e capacità di relazione con il mondo circostante, connotata da disponibilità verso l'impensato e polisensorialità (Munari, 1977; 1981).

Tale propensione al dubbio non costituisce un elemento di indebolimento dell'azione educativa, bensì una sua condizione di possibilità, poiché consente di mantenere aperto il campo dell'esperienza e di evitare derive prescrittive e normalizzanti (Bertin, 1968).

È a partire da questo riconoscimento dell'educazione quale pratica storicamente e culturalmente situata – al pari della concezione di infanzia (Becchi, 1987; Guerra & Luciano, 2023; Savio, 2022) –, che si intende avanzare, tramite la problematizzazione del ruolo dell'arte e della postura di ascolto, la descrizione di un dispositivo pedagogico²

² Per l'approfondimento di tale costrutto proposto da Riccardo Massa (1986), si riportano le sue parole: “L'ipotesi centrale di questo discorso è di nuovo la seguente: che i processi formativi non sono risolvibili in rapporti interpersonali e psicologici. Essi cioè non sono riconducibili ad interazioni fra insegnanti e allievi. Non solo, non sono neppure riconducibili [...] pur ricomprendendole come le interazioni suddette, a componenti di tipo organizzativo e di tipo istituzionale, nel senso delle componenti studiate dalla sociologia dell'educazione. Neppure i processi formativi sono riducibili agli obiettivi dell'insegnante da un lato, o alla valutazione dell'alunno dall'altro: ciò vorrebbe dire ancora una volta intendere l'insegnamento come qualcosa che ha solo a che fare con intenti soggettivi e con esiti parimenti soggettivi. E neanche possono essere ridotti all'agire sociale diffuso, a tutto ciò che avviene in tutto il mondo e in tutti i tempi, anche se sono ovviamente un aspetto fondamentale dell'agire sociale e viceversa. Ecco, ciò che si chiama processo formativo, o educazione, o istruzione, pur ricomprendendo tutti quegli aspetti, va invece considerato come il prodotto d'una struttura globale di tipo metodologico e procedurale. [...] (Si tratta di pensare a) Una totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico strutturale, un

(Massa, 1986; 1987) autenticamente laico. Scopo primario di tale operazione è il tentativo di disinnescare configurazioni dell'agire educativo che, riproducendo forme implicite di adultocentrismo e banalizzazione dell'esperienza di bambine e bambini, facciano assumere al lavoro pedagogico un posizionamento sostanzialmente dogmatico e monologico.

Al contrario, esso può orientarsi verso la costruzione di contesti educativi capaci di accogliere la pluralità, sostenere l'emergere di molteplici linguaggi e promuovere processi di co-costruzione dei significati, nei quali bambini e adulti possano riconoscersi, dunque, quali soggetti degni di ascolto, attivi, coinvolti in una dinamica relazionale trasformativa (Iori & Liuzzi, 2025; 2026).

2. Il ruolo dell'arte nella Pedagogia critica dell'infanzia

Riflettere sul potenziale formativo delle arti significa riconoscere e voler corrispondere – attraverso riflessioni e azioni concrete – l'immagine di un essere umano che, fin dalla nascita, si caratterizza per le sue infinite potenzialità espressive, interpretative e di conoscenza della realtà (Malaguzzi, 1996). In tale quadro, gli adulti – in special modo chi opera nel campo delle politiche e delle pratiche educative e scolastiche – hanno la responsabilità di dar vita a progettualità coerenti con queste idee (Rinaldi, 2017), riconoscendo all'educazione e alle istituzioni educative il ruolo di contesti privilegiati mediante cui la società democratica pone le basi per la sua sopravvivenza e il suo sviluppo nel tempo (Dewey, 1916).

In questo senso la democrazia non è da intendere unicamente come forma di governo, quanto come processo partecipato all'interno del quale ognuno ha la possibilità di incidere sulla realtà sociale, contribuendo secondo le proprie possibilità, caratteristiche, inclinazioni e idee alla costruzione di significati e pratiche condivise. La scuola – ma, più in generale, le istituzioni educative – si trova oggi al centro di una transizione complessa, in cui concezioni tradizionali e neoliberiste – orientate alla “strumentalizzazione economica della persona”, più che rivolte “alla formazione completa di uomini e donne” (Baldacci, 2022, p. 53) – tendono a offuscare il più ampio potenziale formativo insito in questi contesti ai fini dello sviluppo della società democratica (Baldacci, 2022).

A partire dalla fine del secolo scorso, la società è stata interessata da un importante incremento della complessità (Morin, 2000; Tramma, 2024): se da una parte i processi di globalizzazione hanno consentito una maggiore interconnessione e rapidità nella circolazione delle persone, delle merci e delle idee, dall'altra hanno generato relazioni sempre meno prevedibili, controllabili e sostenibili. Gli effetti che tale processo ha comportato da un punto di vista sociale, politico, economico e ambientale chiedono oggi all'umanità di ripensarsi, orientando le proprie azioni verso stili di vita maggiormente civili ed equilibrati dal punto di vista delle relazioni (Böhme et al., 2022).

In tale scenario – sollecitata dalla necessità di accompagnare le nuove generazioni nell'acquisizione e nello sviluppo delle competenze che stanno alla base di una cittadinanza attiva e consapevole – la pedagogia riveste un ruolo fondamentale nell'assunzione di una

reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche” (pp. 390-391).

postura critica e, dunque, autoriflessiva, tramite cui ridefinire le proprie metodologie e i propri orizzonti di senso (Massa, 2000), alla ricerca di strategie capaci di rispondere in modo pertinente alle necessità formative contemporanee (Baldacci, 2006) già a partire dalla prima infanzia.

In questo senso, lo sguardo divergente e talvolta provocatorio che caratterizza le arti ben si presta come preziosa risorsa per la formazione globale degli esseri umani: attraverso le proprie opere (siano esse artefatti, dipinti, composizioni, performance, fotografie, video, ecc.), esso invita chi vi si relaziona a prendere parte a una esperienza estetica profonda, capace di travolgere e inquietare chi la vive. Ciò che ne consegue è una relazione dialogica all'interno della quale le opere non costituiscono più oggetti da contemplare, ma pretesti tramite cui entrare in contatto con le diverse dimensioni della propria esistenza (Dallari & Francucci, 1998) secondo un fare riflessivo e promotore di cambiamento: "L'arte dà l'opportunità di educare lo sguardo (Goffi, 2014), di trasformarlo al fine di generare nuove possibilità d'azione. Risulta spontaneo il rapporto tra percezione estetica ed epoché, una sorta di sguardo diretto all'essenza delle cose che, tramite la sospensione del giudizio, consente di guadagnare un punto di vista esterno a sé stessi, un'apertura problematica che offre all'io la possibilità di interrogarsi sui propri vissuti (Giambetti & Goffi, 2023, p. 187).

Così concepita, la relazione con l'arte si configura quale dimensione privilegiata entro cui poter agire attivamente, maturando un atteggiamento di ascolto curioso e sensibile, aperto alla ricerca, disponibile al nuovo, allo sconosciuto, all'imprevisto (Liuzzi et al., 2025).

Educare lo sguardo consente, inoltre, di enfatizzare le proprie capacità di osservazione, ponendo così le basi indispensabili per lo sviluppo di maggiori possibilità interpretative ed espressive (Nutti, 2021). L'idioma 'osservazione' acquisisce all'interno di questa riflessione una connotazione ampia, che si riferisce "non solo [al]la riflessione logica che segue un evento, ma anche [al]la capacità istantanea del corpo di ascoltare in modo sistemico e immersivo" (Nutti, 2021, p. 68). Vivere le esperienze in modo consapevole, conservando allo stesso tempo un'ampia disponibilità all'ascolto nei confronti della realtà circostante, permette di nutrire un atteggiamento euristico sedimentato nell'unione tra mente e cuore, orientato alla trasformazione (Nutti, 2021), alla progettualità (Iori & Liuzzi, 2026; Martini et al., 2015; Munari, 1981) e all'immaginazione creatrice (Vygotskij, 2010). Nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, la maturazione di una tale disposizione può sostenere i professionisti nello sviluppo di un'autentica postura critica (Iori & Liuzzi, 2026) e di ricerca (Iori & Liuzzi, 2024; 2025) risonante con la voce delle bambine e dei bambini (Savio, 2022): creare contesti in cui a questi ultimi possano vivere esperienze significative, stimolanti e diversificate – anche attraverso la relazione con le arti – significa predisporre le condizioni propizie per lo sviluppo di più sensibili capacità d'osservazione e, di conseguenza, di più ampie possibilità immaginative, creative ed espressive, ponendo le basi per un'esistenza aperta, consapevole, autodeterminata e incisiva.

Avere la possibilità di entrare in contatto con le arti consente, pertanto, di allenare non solo lo sguardo, ma anche il pensiero che ne deriva: un pensiero autonomo, capace di essere al contempo razionale, critico, riflessivo, empatico e creativo, ovvero democraticamente orientato (Cuomo, 2018; Iori & Liuzzi, 2025).

Ne *La grammatica della fantasia* Gianni Rodari (2001) evidenzia quanto sia importante coltivare, già a partire dai primissimi anni di vita, la creatività. Allenare le capacità di immaginazione e invenzione, afferma l'autore, è fondamentale per la formazione di quell'uomo completo così necessario a una società che intenda evolversi verso orizzonti migliori – orizzonti a cui oggi sembra imprescindibile rivolgersi: "La mente è una sola. La sua creatività va coltivata in tutte le direzioni. [...] L'immaginazione del bambino,

stimolata a inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell'esperienza che sfideranno il suo intervento creativo. Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantasticatore. Servono proprio perché, in apparenza, non servono a niente: come la poesia e la musica, come il teatro o lo sport (se non diventano un affare). Servono all'uomo completo. Se una società basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto) ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla. Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione. Di uomini creativi, s'intende, va in cerca anche questa società, per i suoi fini. Scrive candidamente il Cropley, nel suo libro 'La creatività', che lo studio del pensiero divergente si colloca nel quadro della 'utilizzo massima di tutte le risorse intellettuali dei popoli', ed è essenziale 'per mantenere le proprie posizioni nel mondo'. Grazie tante: 'cercansi persone creative' perché il mondo resti com'è. Nossignore: sviluppiamo invece la creatività di tutti, perché il mondo cambi" (p. 171).

Riconoscere le arti come risorsa formativa e prezioso veicolo di educazione democratica significa impegnarsi a ricercare e a garantire le condizioni necessarie affinché tutte e tutti possano accedervi fin dalla prima infanzia, assumendo questo compito come responsabilità politica e pedagogica prioritaria. Affidare la promozione di esperienze estetiche significative esclusivamente all'iniziativa privata delle famiglie significherebbe, infatti, privare un'ampia fetta di popolazione delle possibilità formative che tali esperienze sono in grado di promuovere. Tuttavia, come fin qui evidenziato, tali opportunità contribuiscono al conseguimento di uno degli obiettivi fondamentali di uno Stato democratico, ovvero quello di creare le basi necessarie per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole. Pertanto, risulta fondamentale predisporre le condizioni affinché questo diritto possa essere esercitato fin dalla nascita, facendo leva sugli aspetti che qualificano le dimensioni dell'arte, dell'educazione e dell'infanzia come contesti tra loro affini e risonanti, accomunati da una matrice radicata nell'esperienza concreta, animata da uno spirito curioso, creativo e di ricerca, guidata da un ascolto profondo per sé, il mondo e le relazioni.

“È possibile pensare ad un'educazione interessata ad un bambino costruttore di immagini? Pensiamo di sì. I bambini (come il poeta, lo scrittore, il musicista, lo scienziato) sono avidi ricercatori e costruttori di immagini. E le immagini servono a costruirne altre: passando per sensazioni, sentimenti, rapporti, problemi, teorie passeggiare, idee del possibile e del coerente e dell'apparente impossibile e incoerente. Così vuol dire Einstein quando racconta che il suo modo di lavorare consisteva nel sapersi trattenere sui linguaggi di immagini, rinviando, quanto più possibile, di esprimerli in parole e azioni. L'arte della ricerca è già nelle mani dei bambini, sensibilissimi al godimento dello stupore” (Malaguzzi, 1996, p. 33).

3. La postura di ascolto: per una pedagogia autenticamente emancipativa

La relazione educativa in cui è coinvolta l'infanzia, coniugata attraverso l'assunzione di un'autentica postura di ascolto, affonda le proprie radici nella concezione dell'alterità quale elemento essenziale per la costruzione della soggettività (Felini, 2020; Lévinas, 1983). Intendendo il processo di soggettivazione (Annacontini & Pesare, 2021; Pesare, 2018) come inscindibilmente qualificato dall'intersoggettività (Ammaniti & Gallese, 2014), ci si allontana da una prospettiva individualista e, seppur riconoscendo l'imprescindibile fase egocentrica che il soggetto attraversa nei primi anni della propria vita, la si colloca

pienamente entro un contesto in cui la socialità svolge un ruolo determinante (Guattari, 1992; Virno, 2013). La naturale egocentratura del bambino, dunque, viene posta nell'ambito di una traiettoria relazionale che si farà sempre più marcata nel corso del tempo e che ne caratterizzerà l'evoluzione, intervenendo direttamente sulla formazione del Sé (Stern, 1992).

Tale radicale prospettiva circa la relazione è uno degli elementi costitutivi di un posizionamento anzitutto curioso nei confronti dell'alterità. Se il singolo bambino e la singola bambina che abitano il contesto predisposto per loro nell'ambito di un'istituzione educativa per l'infanzia sono intesi nella loro globalità, valorizzando le peculiarità che li connotano, e, dunque, considerati quali unici e irripetibili, ne potrà discendere una sincera curiosità nei loro confronti, in quanto sconosciuti e inesplorati (Bondioli & Savio, 2018; Guerra & Luciano, 2023). Nonché, altresì, un approccio di ascolto attivo (Sclavi, 2003), ovvero una disposizione intenzionale e riflessiva che eccede la mera ricezione di enunciati per configurarsi come pratica relazionale situata, capace di accogliere la parola dell'altro nella sua densità cognitiva, affettiva e corporea (Iori, 2025).

In quest'ottica, l'ascolto si qualifica come atto generativo, poiché contribuisce a rendere visibili e legittimi i processi di significazione del bambino, riconoscendone la peculiarità, oltre che la competenza interpretativa e la tensione esplorativa (Becchi, 1996). L'adulto, lungi dall'assumere una postura direttiva o trasmissiva, si colloca, pertanto, entro un orizzonte dialogico in cui sospende, per quanto possibile, i propri schemi interpretativi pregressi, esercitando un'attenzione aperta e problematizzante che consente di cogliere le dinamiche di senso emergenti e di accompagnarle senza predeterminarne gli esiti (Ginzburg, 1979).

In tale cornice, l'ascolto si configura come pratica ermeneutica: esso diviene strumento privilegiato per avanzare possibili interpretazioni dei processi di costruzione della conoscenza dei bambini, dei loro sistemi di ipotesi, delle teorie implicite che orientano il loro agire nel mondo (Ginzburg, 1979; Rinaldi, 2017). Altresì, tale postura si configura quale attribuzione di dignità epistemica alle angolazioni offerte da bambine e bambini, sottraendole a una lettura riduttiva o meramente preparatoria rispetto a forme di conoscenza considerate maggiormente mature (Guerra & Luciano, 2023). Ne deriva una ridefinizione dei processi educativi in chiave costruttiva, in cui l'adulto non si limita a trasmettere contenuti, ma si impegna a creare le condizioni affinché tali traiettorie possano emergere, svilupparsi e trasformarsi attraverso il confronto tra molteplici punti di vista.

Questo approccio implica, al contempo, una rinegoziazione profonda del ruolo educativo: l'insegnante diviene co-ricercatore nei processi di esplorazione e di immersione nelle situazioni, accettando l'incertezza, l'errore e la sorpresa come elementi costitutivi dell'esperienza educativa (Morin, 2015). In questa prospettiva, la fallibilità professionale non rappresenta un limite, bensì una risorsa epistemologica, poiché permette di mantenere aperto il campo dell'indagine e di sottrarsi a derive prescrittive o normalizzanti. L'ascolto, pertanto, si intreccia con una postura riflessiva che implica la capacità di interrogare criticamente le proprie pratiche, di documentarle e di rielaborarle in una dimensione collegiale e dialogica (Iori & Liuzzi, 2025; Michellini, 2016).

Lungi dall'essere un atto neutrale o spontaneo, in ambito educativo l'ascolto richiede la costruzione intenzionale di contesti che lo rendano possibile e significativo (Guerra, 2023). Ciò implica la predisposizione di tempi distesi, di spazi accoglienti e di un dispositivo pedagogico capace di sostenere l'espressione della pluralità di linguaggi che connota l'esperienza di bambine e bambini, nonché pratiche sistematiche di documentazione che consentano di restituire visibilità e continuità ai processi in atto (Rinaldi, 2009). In tal

senso, l'ascolto si iscrive entro una più ampia ecologia educativa, nella quale ogni elemento del setting – dall'organizzazione dell'ambiente alla scelta dei materiali, dalle decisioni riguardanti i tempi ai ruoli e alle regole definiti – concorre a generare condizioni di possibilità per l'emergere di pensieri, parole, silenzi e gesti di bambine e bambini.

All'interno di tale cornice, l'ascolto assume inoltre una valenza eminentemente etica e politica: esso riconosce l'altro come interlocutore legittimo, portatore di diritti, desideri e visioni del mondo, e contribuisce alla costruzione di contesti educativi inclusivi e democratici (Dahlberg & Moss, 2005; Iori, 2025). E, nell'ambito della relazione educativa, si incarna, pur nel rispetto dell'asimmetria che le è propria, nella redistribuzione del potere simbolico, rendendo così possibile una partecipazione autentica di bambine e bambini ai processi decisionali che li riguardano. Altresì, ciò si traduce in pratiche che valorizzano la formulazione di domande, il confronto tra pari, la negoziazione dei significati e la co-costruzione delle regole di convivenza (Iori, 2025).

In ultima istanza, la postura di ascolto rappresenta una condizione di possibilità per una pedagogia autenticamente emancipativa: essa non solo contrasta derive riduzioniste, standardizzanti e adultocentriche dell'infanzia, ma apre spazi di riconoscimento e di agency, nei quali il soggetto in formazione può progressivamente iscriversi come protagonista del proprio percorso di crescita. L'ascolto, così inteso, non si limita a registrare l'esistente, ma contribuisce a trasformarlo, generando dinamiche di reciproca modificazione tra bambini, adulti e contesti. In questa prospettiva processuale e relazionale della soggettività, l'atto dell'ascoltare si configura come pratica trasformativa capace di valorizzare relazioni e possibilità di incontro, scambio e conoscenza, orientando l'azione educativa verso un orizzonte emancipativo di giustizia e partecipazione. La radicale connessione tra tale posizionamento e l'espressione autentica di sé la rende, pertanto, un efficace mezzo di costruzione della libertà personale, a partire dalla possibilità di essere sé stessi.

4. Conclusioni: il dispositivo pedagogico per l'infanzia laico e antidogmatico

Fondandosi su una concezione di identità rizomatica, situata e in continuo mutamento (Deleuze & Guattari, 1999), per la costruzione della quale occorre l'esplorazione di sé nel rapporto con l'alterità che ci circonda (Movimento della Pedagogia Laica, 2026), e, al contempo, riconoscendo il radicale valore del dubbio quale tratto distintivo dell'apertura al possibile e all'impensato, si avanza una concezione di dispositivo pedagogico rivolto all'infanzia essenzialmente laico e antidogmatico (Banfi, 1967; Baldacci, 2026). Ovvero, opposto a ogni forma di condizionamento fideistico e che sostenga, quale lente interpretativa per approcciarsi al reale, una postura emancipativa, pluralista e di accettazione delle inevitabili contraddizioni che connotano il reale.

Si tratta di un posizionamento educativo connotato da una postura di ascolto e curiosità verso l'alterità, ciò che è diverso da sé, e che si traduce, dunque, nella ricerca delle condizioni perché ogni soggetto che partecipa all'atto educativo possa esprimere liberamente sé stesso, anche grazie alla consapevolezza che il proprio punto di vista verrà accolto. E ciò può avvenire, in particolare in un contesto di educazione formale dedicata all'infanzia, qualora vengano predisposti contesti d'esperienza capaci di sostenere e legittimare l'emergere dell'autonomia di pensiero, intesa non come esito individualistico e autosufficiente, bensì come processo relazionale situato, che si alimenta nel confronto con la pluralità delle prospettive (Bondioli & Savio, 2018; Guerra, 2023; Iori, 2025).

Come evidenziato nel *Manifesto della Pedagogia Laica* (Movimento della Pedagogia Laica, 2026): “Il tratto fondamentale della laicità consiste nell’idea dell’autonomia reciproca tra le diverse sfere dell’attività umana [...]. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. [...] la laicità si esprime innanzitutto nel principio della libertà del pensiero. Libertà da impedimenti e imposizioni; libertà di critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica” (p. 4).

In tale direzione, e declinando questi principi nel contesto dell’educazione dedicata all’infanzia, promuovere autonomia di pensiero significa offrire a bambine e bambini occasioni concrete per interrogare il reale, ascoltarsi e osservare sé stessi in relazione a esso, formulare ipotesi, incontrare molteplici punti di vista, sostare nell’incertezza e confrontarsi con l’ambivalenza e la complessità. Ciò implica il superamento di pratiche educative orientate alla trasmissione di risposte predefinite, a favore di contesti nei quali il dubbio e il silenzio non vengano neutralizzati, ma riconosciuti quali motore generativo del pensiero. In questo senso, il dispositivo pedagogico laico e antidogmatico si configura come spazio in cui l’errore perde la propria connotazione sanzionatoria per assumere valore euristico e in cui la conoscenza si costruisce attraverso processi dialogici e riflessivi, anziché mediante adesione a verità precostituite.

All’interno di tale cornice, l’arte si configura come ambito privilegiato per l’esercizio dell’autonomia di pensiero e per l’apertura a molteplici possibilità interpretative. Essa, infatti, non prescrive significati univoci, ma invita alla produzione di letture plurali, sollecitando processi di esplorazione, immaginazione e rielaborazione personale dell’esperienza. L’esperienza artistica è profondamente intrecciata alla postura di ascolto poiché entrambe sono connotate da una sollecitazione del pensiero in forme non lineari, divergenti e creative, sottraendosi, così, a logiche di standardizzazione e omologazione, come ben espresso da Malaguzzi (1983): “Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme. Impegnati ad imparare come l’essere e i rapporti delle cose e degli uomini possono essere ricercati e goduti in amicizia e fatti più belli e più giusti. [...] (Una convivenza) che privilegia del bambino i linguaggi denominati espressivi e che la teorizzazione, la pratica educativa e la stessa cultura in genere umiliano e separano condannandoli ad un folkloristico limbo perché rei – secondo sentenze arbitrarie, ascientifiche oltreché ingrate – di impotenza generativa sia nei processi di formazione che di intelligenza cognitiva. [...] utilizzando violenza e contraffazione. Certo imponendo al bambino leggi classificatorie che gli adulti si sono creati per sé. Certo derubando il bambino di una parte importante della esperienza che ama e percorre per incontrare e interpretare oltreché se stesso, le cose e i fatti del mondo” (pp. 4-5).

Un dispositivo pedagogico così inteso richiede, altresì, una costante vigilanza critica da parte dell’adulto, chiamato a interrogare i propri presupposti, le proprie cornici interpretative e le pratiche attraverso cui esse si concretizzano (Iori & Liuzzi, 2025). Anche problematizzando e rendendo esplicite le dinamiche di potere che innervano l’atto educativo (Baldacci, 2024; D’Antone, 2023). L’antidogmatismo, pertanto, non si esaurisce in una dichiarazione di principio, ma si traduce in un esercizio quotidiano di decostruzione degli impliciti e di apertura a forme altre di significazione.

Come evidenzia Malaguzzi (1983) tale è la responsabilità di chi assume compiti di carattere educativo: “Ciò che a noi compete è aiutare i bambini a comunicare col mondo con tutte le potenzialità, le forze, i linguaggi di cui sono dotati e abbattere ogni impedimento derivante da una cultura che ancora spesso li depauperava per eccesso di invadenza di teorizzazioni

classificatorie o per difetti e sottovalutazioni della ricerca e della pratica educativa. Queste sono le condizioni che possono permettere ai bambini di capire come il loro giocare, vedere, sentire, fare, pensare *li conduce alla conoscenza e come la conoscenza produce altra conoscenza*. Una conoscenza che non è solo ampliamento e selezione dei significati *ma assunzione di stati di benessere, di poteri accresciuti, di prolungamenti dell'io*. [...] A noi spetta, con altrettanta libertà e con più competenza, curiosità e fantasia di quanto oggi non ci sia dato, di offrire ai bambini e costruire con loro le occasioni del conoscere. [...] in una conoscenza che consolidi e slarghi *la qualità, la competenza, l'organicità delle loro e delle nostre esperienze*" (pp. 6-7).

In questo senso, la costruzione di contesti educativi laici e antidogmatici si lega indissolubilmente alla promozione di pratiche partecipative e democratiche, nelle quali bambini, adulti e famiglie possano prendere parte attivamente ai processi decisionali e alla definizione dei significati condivisi (Iori, 2025). L'autonomia di pensiero, infatti, si nutre di relazioni significative e di esperienze di confronto autentico, in cui la pluralità dei punti di vista costituisca la condizione stessa per l'emergere di nuove possibilità di comprensione.

In conclusione, il dispositivo pedagogico per l'infanzia qui delineato si configura come uno spazio dinamico, aperto e trasformativo, nel quale l'intreccio tra ascolto e postura offerta dall'incontro con l'arte sostiene la formazione di soggettività critiche, capaci di abitare la complessità senza ridurla o semplificarla, di interrogare il reale senza irrigidirlo in schemi precostituiti e di partecipare in modo consapevole e responsabile alla vita sociale. In tale prospettiva, l'educazione dell'infanzia si rivela non solo come ambito di cura e tutela, ma come luogo politico in cui si pongano le basi per una convivenza più giusta, plurale e democratica.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Raffaello Cortina.
- Annacontini, G., & Pesare, M. (Eds.). (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Mimesis.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Prospettive educative e strategie didattiche*. Carocci.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society, 1*, 45–54.
- Baldacci, M. (2024). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2026). *Una filosofia dell'educazione. Praxis e razionalismo critico*. Carocci.
- Banfi, A. (1967). *Principi di una teoria della ragione*. Editori Riuniti.
- Becchi, E. (1986). Integrazioni di ricerca. In T. Musatti, & S. Mantovani (Eds.), *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi* (pp. 5–11). Juvenilia.
- Becchi, E. (Ed.). (1987). *Storia dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Becchi, E. (1996). Introduzione. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento ad oggi* (pp. VIII–IX). Laterza.

- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 105–113.
- Becchi, E., & Bondioli, A. (1990). Dove andiamo a cercare il bambino? *Bambini*, 6, 26–35.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando.
- Böhme, J., Walsh, Z., & Wamsler, C. (2022). Sustainable lifestyles: Towards a relational approach. *Sustainability Science*, 17, 2063–2076.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Biesta, G. J. J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15–30.
- Colicchi, E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci.
- Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*. FrancoAngeli.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Dallari, M., & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. La Nuova Italia.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo «scarto interno al reale» nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- D'Antone, A., & Bianchi, L. (Eds.). (2024). *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. FrancoAngeli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1999). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Athlone Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Fadda, R. (2009). Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti. In E. Colicchi (Ed.), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche* (pp. 17–54). Carocci.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Carocci.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Giambeti, A., & Goffi, F. (2023). Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia. *Educational Reflective Practices*, 2, 181–196.
- Ginzburg, A. (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Comune di Roma – Assessorato Scuola.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Goffi, F. (2014). *La complessità dello sguardo. Quando l'esperienza estetica incontra l'educazione*. Aras.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosi*. Costa & Nolan.
- Guerra, M. (2023). Contesti d'esperienza nei servizi educativi con bambine e bambini da 0

- a 6 anni. In M. Guerra, & E. Luciano (Eds.), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6* (pp. 51–64). Edizioni Junior.
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.). (2023). *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. Edizioni Junior.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freedom*. Pluto Press.
- Iori, M. (2025). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma TrE-Press. <http://doi.org/10.13134/979-12-5977-559-7>
- 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 (Ed.), *Pedagogia della prima infanzia e della famiglia* (pp. 133–170). Mondadori.
- Iori, M., & Liuzzi, A. (2026). Bambine e bambini cittadini dell'oggi. Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie. *Studium Educationis*, 1, 50–57.
- Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Jaca Book.
- Liuzzi, A., Teggi, M., & Paoli, E. S. (2025). The (im)possible forms of sound: research and sound explorations in the park. In Scuola democratica (Ed.). *Proceedings of the Third International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change* (pp. 709–716). Associazione Per Scuola Democratica.
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Malaguzzi, L. (1983). L'occhio se salta il muro. *Zerosei*, 12, 4–7.
- Malaguzzi, L. (1996). Commentari. In T. Filippini, & V. Vecchi (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F., & Gariboldi, A. (Eds.). (2015). *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6*. Edizioni Junior.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30(140), 60–66.
- Michellini, M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Movimento della pedagogia laica (2026). *Manifesto della Pedagogia Laica*. https://journals.fupress.net/wp-content/uploads/2026/04/260408-cfp_2026_2_Manifesto.pdf
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Laterza.
- Nuti, G. (2021). *Il bambino espressivo. Teorie e buone pratiche per gli educatori*. Carocci.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Isedi.
- Pesare, M. (2018). La soggettivazione: un dispositivo pedagogico. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 51–64). FrancoAngeli.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Foreman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia* (pp. 169–182). Edizioni Junior.
- Riva, M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.
- Rodari, G. (2001). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi.
- 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.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Stern, D. (1992). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.
- Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Carocci.
- Virno, P. (2013). *Saggio sulla negazione*. Bollati Boringhieri.
- Vygotskij, L. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori Riuniti.