

Dalla culla alla... cittadinanza. Fondazione ideologica della *förskola* svedese, tra interesse sociale e legame familiare

di Piero Colla

Lavoro per tutti – e per tutti i bambini un posto
nell’asilo pubblico [...]. Questa è la *folkhem* realizzata¹.

A dispetto del *cliché* che l’associa a un riformismo disincantato e pragmatico, la *success story* della Socialdemocrazia svedese è anche quella delle sue utopie e del lessico politico in cui si sono depositate. Un buon esempio è l’espressione che qualifica il modello nazionale di Stato sociale – *folkhem*, il “focolare” del popolo: sintesi di un’idea di cittadinanza che convoglia il senso di intimità, di adesione incondizionata, della sfera domestica. La riattualizzazione delle proprie metafore è uno degli strumenti che hanno permesso alla Socialdemocrazia di accreditarsi, fino alle soglie del XXI secolo, come il portavoce naturale della comunità civile: il partito del *folk*². Nell’impeto modernizzatore degli anni Quaranta e Cinquanta, il “focolare” si materializza nei grandi programmi di edilizia popolare e nelle retoriche della razionalizzazione degli stili di vita, dal costume ai consumi. Negli anni Settanta, davanti alla battuta d’arresto della crisi petrolifera e all’incrinarsi della sua base sociale, la Socialdemocrazia al potere ha saputo spostare il baricentro etico del suo progetto, pur tenendo saldo il riferimento alla sfera domestica. Il welfare svedese si caratterizza infatti come il garante del benessere del *bambino*. L’avvio di questo rilancio ideologico è segnato dalla creazione di un quadro normativo per le scuole materne: il 1° luglio 1975 entra in vigore la legge che impone ai comuni di offrire un posto all’asilo (*daghem*) a ogni bambino nell’anno che precede la sua scolarizzazione. La riforma è accompagnata dall’accorpamento di asili-nido, scuole materne e altre forme di custodia in un unico sistema, ribattezzato *förskola* e soggetto a un “programma” (*arbetsplan*) nazionale. Quest’opera di codificazione è al servizio di una tesi: la custodia collettiva non è più il surrogato dell’educazio-

1. L. Engqvist, segretario della Federazione giovanile del Partito socialdemocratico svedese (SAPS 26e kongress, 1975, *Protokoll*, p. 793).

2. Cfr. L. Trägårdh, *Crisis and the politics of national community*, in L. Trägårdh, N. Witoszek, *Culture and crisis. The case of Germany and Sweden*, Berghahn Books, New York 2002.

ne domestica, un rimedio all'ingresso delle madri sul mercato del lavoro, ma la risposta a un bisogno naturale. Si teorizza allora che l'asilo è un *diritto*: non dei genitori, ma dei bambini stessi; lo Stato si impegna ad assorbire, entro un decennio, tutta la domanda di posti in scuola materna.

Il dato singolare da cui partire è la rapidità dell'inveramento di questo progetto. Il tasso di frequenza del sistema prescolare pubblico svedese non superava nel 1966 il 2% della popolazione infantile. Nel 1980, la *förskola* accoglie circa il 35% della popolazione da 0 a 6 anni³, anche se la crescita non tiene il passo con il tasso di occupazione femminile, cresciuto dal 60 al 75% nel decennio precedente⁴. Il tasso di "prescolarizzazione" salirà al 47,9% nel 1990 e al 65,8% nel 2000: cifre che, tuttavia, non danno la giusta misura dell'impatto culturale dell'impegno sancito nel 1975. Il dato caratterizzante è, da un lato, il modo in cui un'esigenza sociale è stata recepita tra gli *a priori* di una dottrina riformatrice e, dall'altro, la carica di esemplarità che la cura pubblica dell'infanzia (*barnomsorg*) è andata acquistando. Non a caso, l'integrazione tra i modelli di custodia realizzata negli anni Settanta concerne in primo luogo l'adesione a un modello pedagogico: negli studi comparati, la scuola materna svedese spicca per il suo volontarismo, la ricerca di plasmare la personalità del bambino in base a esplicite priorità sociali⁵. Pur proponendosi come un'alternativa a modelli e valori educativi tradizionali, l'istituzione ha superato brillantemente le resistenze ideologiche degli esordi – come conferma l'espansione avvenuta durante l'intermezzo di governo del centro-destra, tra il 1976 e il 1982 – per caratterizzarsi finalmente come un catalizzatore di aspettative condivise: un progetto *svedese*. Negli anni Ottanta e Novanta, la sua integrazione nell'esperienza collettiva è giunta al punto che, per identificare una sintesi pertinente dei miti nazionali, gli antropologi svedesi hanno spesso guardato alla *daghem*: luogo dell'acculturazione all'*ethos* della *folkhem* ma anche – nella crisi d'identità segnata dal declino di un *Sonderweg* e dall'ingresso nell'Europa unita – della sua *riproduzione*⁶.

3. Il calcolo tiene conto anche degli asili "familiari" (*familjedaghem*), una forma di *baby-sitting* collettivo (*Barns levnadsvillkor*, Statistiska centralbyrån, Stockholm 1982).

4. Dati OCDE ("Labour Force Statistics") relativi alla popolazione tra 15 e 64 anni.

5. Cfr. G. R. Austin, *Early childhood education*, Academic Press, New York 1976, pp. 148-52.

6. Cfr. B. Ehn, *Ska vi leka tiger?*, Liber, Stockholm 1983 e *Det otydliga kulturmötet*, Liber, Stockholm 1986.

1. Una società a misura di bambino: tra autonomia e controllo

L'investimento etico-identitario che, nella Svezia contemporanea, si concentra sulle prestazioni dello Stato sociale, sembra riguardare i servizi all'infanzia più di altri ambiti di intervento⁷. Secondo un approccio caratteristico del welfare scandinavo, questi servizi appaiono come uno strumento di promozione dell'*autonomia individuale*⁸: riconoscendolo in quanto soggetto, la *förskola* permette al bambino di emanciparsi dall'esclusività del vincolo naturale. L'educazione all'autonomia non si esaurisce nella risposta ai presunti bisogni – fisici, affettivi, sessuali – del bambino: è invece un'educazione all'*auto-riconoscimento* della propria individualità, fino a fare di lui un co-decisore rispetto ai fini ultimi dei processi⁹. La filosofia del *barnomsorg* esprime un'utopia sulla possibilità di favorire la crescita di personalità in grado di accedere ai codici della vita collettiva e *quindi* capaci di autonomia: utopia che si riflette nel discorso politico, nei documenti normativi, nella formazione degli operatori. L'idea di una tutela sulla socializzazione della prima infanzia travalica l'ambito socio-assistenziale: negli anni Settanta la promozione della “cultura infantile” (*barnkultur*) diventa un tema centrale delle politiche di democratizzazione della cultura; vede la luce un istituto di Stato per i giocattoli e l’“ambiente ludico”¹⁰, mentre nel 1969 la materia “infanzia” (*barnkunskap*) è inserita nei programmi della scuola dell'obbligo. Queste iniziative danno corpo al *leitmotiv* dei portavoce dell'interesse del bambino – *deprivatizzare* l'infanzia, nel duplice senso di sottrarla all'arbitrio domestico e di dare alla sua tutela una dimensione pubblica, rivendicata con orgoglio. Nel 1979, in occasione dell'Anno europeo per l'infanzia, la Svezia è il primo Stato al mondo a sancire giuridicamen-

7. Come si conferma anche in un'epoca di ridimensionamento del welfare in Svezia (D. Rauch, *Institutional fragmentation, institutional engineering and the development of elderly care and childcare in Sweden*, in “Scandinavian Political Studies”, 2006, 4).

8. Cfr. L. Trägårdh, *Statist individualism: on the culturality of the Nordic welfare state*, in *The cultural construction of Norden*, Scandinavian University Press, Oslo 1997 e “Parolechiave” (*Autonomie*), 1994, 4. Un saggio recente riconosce come tratto distintivo del riformismo sociale svedese una peculiare *teoria dell'amore*, fondata su un *a priori* etico ostile a ogni forma di dipendenza personale (H. Berggren, L. Trägårdh, *Är svensken människa?*, Nordstedt, Stockholm 2006).

9. La proposta di programma per la *förskola* del 1972 sancisce che i bambini «individuo, assieme al personale [...] soluzioni a semplici problemi» (SOU – *Statens Offentliga Utredningar* – 1972, 26, p. 110); dieci anni dopo, una nuova inchiesta precisa che «l'adulto non pretenderà obbedienza [...] ma discuterà, assieme al bambino, le regole che si applicano al gruppo» (SOU 1981, 25, p. 109).

10. *Lekmiljörådet*.

te l'intangibilità del bambino, con la messa al bando di schiaffi e scu-lacciate dei genitori¹¹. Sulla scia di questo impegno, è il primo paese a dotarsi, nel 1991, di un *ombudsman* per l'infanzia.

L'alone "rivoluzionario" che avvolge queste iniziative rischia di nascondere la parentela con un'ideologia nazionale radicata. Un primo lascito riguarda l'impegno pronatalista della Socialdemocrazia degli anni Trenta: la linea di Alva e Gunnar Myrdal, per i quali il moderno concetto di responsabilità collettiva per l'infanzia presupponeva un controllo autoritario sulla riproduzione, come strumento di igiene sociale, e la dissoluzione dell'aura di sacralità che protegge la sfera privata¹². La frequenza delle sottrazioni di bambini ai genitori biologici da parte dei servizi sociali mostra la persistenza di una concezione relativa, *condizionata* del legame di sangue¹³, mentre viene privilegiata una tutela che stabilisce un vincolo diretto tra lo Stato e il minore¹⁴. Tale retaggio paternalista, naturalmente, non è rivendicato dall'ideologia contemporanea del servizio sociale, dominata dal tema dell'«interesse del bambino» (*barnets bästa*). Il caso della sottrazione della custodia dei bambini delinea un modello di sviluppo delle relazioni simboliche tra società e famiglia che può applicarsi anche all'educazione prescolare. Da un accento su misure coercitive o repressive, il discorso delle istituzioni è andato evolvendo in un senso più individualista nei fini e più pedagogico negli strumenti¹⁵. Da controparte dello Sta-

11. Legge n. 122 del 1979, che emenda l'art. 6 par. 1 del Codice della famiglia (*fö-räldrabalken*). Il divieto riguarda, precisamente, qualsiasi «punizione corporale o altro trattamento lesivo della dignità (*kränkande*)».

12. Cfr. A. Myrdal, *Nation and family: the Swedish experiment in democratic family and population policy*, Routledge, London 1998 (ed. or. 1945). Sulle leggi di sterilizzazione e la sinergia con i programmi di *family planning* e sostegno alla maternità, cfr. P. Colla, *Per la nazione e per la razza*, Carocci, Roma 2000.

13. L'incidenza dell'internamento o affido forzato di minori era del 2 per mille nel 1928, del 4 per mille nel 1960; sale al 6 per mille negli anni Settanta, per decrescere rapidamente nei decenni successivi, mentre aumentano le decisioni di affido "concordato" con i genitori (T. Lundström, *Tvångsombändertagande av barn*, Stockholms Universitet, Stockholm 1993).

14. Ad esempio con l'impossibilità per i parenti di secondo grado, fino a un periodo recente, di rivendicare la custodia di un orfano. Altro esempio rivelatore è la riserva posta dal governo svedese alla ratifica del protocollo addizionale della Convenzione europea per i diritti dell'uomo (1952), contro l'obbligo imposto dagli Stati di rispettare, nell'organizzazione dei sistemi d'insegnamento, le convinzioni filosofico-religiose dei genitori. Si noti che le prerogative della famiglia non sono fissate costituzionalmente, e che il diritto svedese non contempla nessuna delle categorie giuridiche derivate dal concetto di "patria potestas". Cfr. K. Boele-Woelki (ed.), *European family law in action. Parental responsibilities*, Intersentia, Antwerpen 2005.

15. Svolta simboleggiata dalla legge-quadro del 1980 sul servizio sociale (*Social-tjänstlag*, SFS 1980, 620). La retorica dei diritti del bambino potrebbe rappresentare un esito paradossale dell'incontro tra individualismo e ideologia del welfare, che tra-

to, la famiglia diventa un suo oggetto di cura: non solo l'“interesse del bambino”, ma il bisogno di orientamento dei genitori giustificheranno diagnosi e intervento correttivo. Nell'uso pubblico, al concetto di *famiglia* come istituzione storica si preferirà quello di «parentalità» (*föräldraskap*), che allude a uno stato di fatto, e all'esercizio di una funzione sociale.

2. L'integrazione politico-ideologica del sistema prescolare (1968-75)

Il *modus operandi* della *Barnstugeutredning*¹⁶ – l'inchiesta incaricata di elaborare una dottrina per l'insegnamento prescolare – rientra nei canoni caratteristici del riformismo illuminato svedese: lealtà rispetto al mandato politico impartito, ricerca preventiva del consenso, legittimazione in base a una forma di oggettività *costruita*. Creata per ovviare a imperativi pratici – il miglioramento dell'offerta pubblica di asili – l'inchiesta costruisce il suo rapporto¹⁷ su una lettura razionale dei bisogni di bambini e adulti. La dottrina che ne scaturisce è una sintesi “operativa” dello stato della scienza, e rivendica una corrispondenza obiettiva con quei bisogni. La stessa dottrina si colloca tuttavia in un progetto politico: contemporaneamente ai lavori dell'inchiesta, l'iniziativa riformatrice pone le premesse del futuro successo della *förskola*. Il passaggio strategico è la sanzione legale dei due postulati su cui l'*ethos* dell'istituzione fa leva: il lavoro come diritto/dovere di ogni adulto¹⁸ e la divisione paritaria dei ruoli nella coppia. L'impegno per facilitare l'accesso al lavoro dei genitori con prole si manifesta con la legge sul congedo parentale (*föräldraförsäkring*) del 1974, che (primo caso in Europa) ne estende i benefici ai padri. La chiusura delle frontiere alla manodopera straniera (1969) e la soppressione della determinazione della base imponibile a partire dal reddito familiare (1971) sono altre misure rivolte a incidere sull'occupazione femminile. Altre svolte simboliche, come la riforma del diritto di famiglia del 1974¹⁹ o

sforma quest'ultimo da strumento di redistribuzione e di *empowering* in apparato di formazione delle coscienze, sottratta al controllo democratico. Cfr. B. Rothstein, *Les appareils idéologiques d'Etat*, in “La vie des idées”, 2006, 15.

16. Inchiesta di Stato sui *Kindergarten*, presieduta da Ingvar Carlsson, Primo Ministro dopo l'omicidio Palme (1986).

17. *Förskolan*, voll. 1 e 2 (SOU 1972, 26 e 1972, 27).

18. È da segnalare che, fino alla fine degli anni Novanta, i posti all'asilo erano riservati ai figli di lavoratori, o comunque di persone disponibili a entrare sul mercato del lavoro.

19. Fondata sul presupposto che il matrimonio dovesse trasformarsi in «una forma di convivenza volontaria tra persone autonome» (dal testo delle direttive impar-

il coinvolgimento della scuola nella denuncia dei ruoli sessuali convenzionali, contribuiscono a modificare in senso individualistico l'immagine delle relazioni domestiche: la *daghem* appare così come un contributo strutturale all'avvento della famiglia "democratica" del futuro²⁰. La *Barnstugeutredning* opera dunque sulla base di una necessità postulata – l'esigenza delle famiglie di dedicare tutto il proprio tempo alla vita professionale – che essa stessa contribuisce a legittimare, e cerca di rifondare il sistema prescolare sopprimendone i tratti che contrastano con questo principio. In primo luogo, la proposta cerca di superare la dicotomia tra le forme di custodia esistenti: una scuola materna a tempo parziale (*leksskola*) rivolta all'istruzione dei bambini sopra i tre anni e un asilo a tempo pieno (*barnkrubba*, poi *daghem*), affidato a personale poco qualificato, per i figli dei lavoratori. A questa struttura a due binari, con le sue connotazioni di classe, la commissione sostituisce un modello di inquadramento inedito: il gruppo di "fratelli e sorelle" (*syskonggruppen*), in cui bambini di ogni estrazione sociale saranno coinvolti, senza distinzioni di età, in attività vicine all'esperienza quotidiana. La legittimazione pubblica della *förskola* oscillerà a lungo tra due imperativi antagonisti: scongiurarne l'associazione con un'istituzione specializzata impersonale e promuoverne lo *status educativo*. In quanto espressione di un progetto sociale per l'infanzia, la *förskola* non si presta a una fruizione *à la carte*, in funzione dei bisogni dei genitori, e si caratterizza idealmente come un servizio universale. Questa aspirazione si riflette nell'evoluzione del suo *status* giuridico. Da una parte, le autorità hanno teso ad affermare la pari dignità della *förskola* con le forme superiori di insegnamento. Il processo, innescato con una forma di "diritto" alla pre-scolarizzazione, si precisa con la riqualificazione della formazione delle maestre (ribattezzate "insegnanti prescolari", *förskollärare*) per giungere all'integrazione della *förskola* tra le competenze del Ministero dell'Educazione (1996). Nonostante la sua vocazione pedagogica, la *förskola* si caratterizza come una scuola *sui generis*: contrariamente ad altri modelli nazionali, la sua missione non contempla né la trasmissione di un bagaglio cognitivo né la preparazione alla scolarizzazione²¹. Anche la sua organizzazione interna, che esclude le classi e una didat-

tite al gruppo di esperti), la riforma tendeva a eliminare i residui giuridici di una difesa *oggettiva* dell'istituto matrimoniale (cfr. SOU 1972, 41).

20. J. Ahlberg et al., *Actualizing the "Democratic Family"? Swedish policy rhetoric versus family practices*, in "Social Politics", 2008, 1, pp. 79-100.

21. «[...] the Preschool is seen as an upward extension of the home, not a downward extension of the school», Austin, *Early childhood education*, cit., p. 147. Cfr. OCDE, *Early childhood education and care policy in Sweden*, 1999, p. 24.

tica magistrale, si sottrae all'analogia con la scuola e tende a rimuovere i riferimenti a un patrimonio culturale organico (ricorrenze, canzoni, tradizioni sociali). Sebbene la *förskola* si richiami a un programma pedagogico, il baricentro di questo programma non è cognitivo, ma etico o, per dirla con i suoi architetti, *politico*²². Le attività che propone al bambino non sono semplicemente al servizio del suo benessere immanente, ma cercano di prepararlo al progetto ideale che la società gli riserva.

Tra gli steccati simbolici che l'organizzazione comunitaria della *daghem* cerca di abbattere, il più rilevante è quello che separa educatori e bambini. Anticipando le tesi che ispireranno la riforma del sistema d'insegnamento negli anni successivi, i promotori della *förskola* ne fanno il laboratorio della metamorfosi democratica dell'educazione. Saranno i primi, nel contesto svedese, ad assimilare la trasmissione di conoscenze o valori da parte degli adulti a una violazione dell'autonomia del bambino. Il prodotto del rifiuto simultaneo di ogni pretesa direttivista e della deresponsabilizzazione degli adulti è il concetto coniato per qualificare il metodo della nuova istituzione: la "pedagogia del dialogo" (*dialogpedagogik*):

[...] il modello della Pedagogia del dialogo presuppone che tra adulti e bambini si svolga un continuo dialogo, sia sul piano interiore che a livello esplicito [...] L'intento di questa pedagogia è che l'individuo giunga progressivamente ad acquisire i valori e le norme che egli stesso desidera affermare e incarnare²³.

3. La pedagogia al servizio di un *ethos*

L'aspetto più singolare dell'incontro tra la psicopedagogia svedese e la *doxa* antiautoritaria degli anni Settanta è il modo con cui l'emancipazione individuale viene vincolata a un preciso codice di condotta destinato agli educatori. Il marchio della scientificità della pedagogia prescolare è la finalizzazione integrale del suo programma, l'assenza di margini di improvvisazione²⁴. Il metodo delineato dalla *Barnstuguetredning* poggia su una terna di "subfinalità", che governano ogni aspetto della pedagogia e dell'organizzazione delle *daghem*: "svilup-

22. SOU 1972, 26, p. 41.

23. Ivi, p. 46.

24. L'*Arbetsplan* del 1975 è completato successivamente da un supplemento dedicato ai bambini immigrati (*Invandrarbarn i förskolan*, Socialstyrelsen, Stockholm 1978) e da un testo sulla cura dei bambini da 0 a 3 anni (*Små barn i daghem*, Socialstyrelsen, Stockholm 1978). La parte teorica dell'*Arbetsplan* verrà interamente riveduta nel 1981 (*Förskolans pedagogiska verksamhet*, Liber, Stockholm 1981).

po dell'io" (costruzione dell'identità individuale), "formazione di concetti" (sviluppo psicocognitivo) e "comunicazione" (acquisizione degli strumenti linguistici, socializzazione). Il collegamento di ogni atto educativo con queste finalità dovrebbe garantire la neutralità dell'azione della *förskola*, che si limiterebbe ad accompagnare lo sviluppo di determinate capacità e competenze. Tuttavia, la definizione analitica degli obiettivi li associa ad aspettative sociali sostanziali: lo "sviluppo dell'io" presuppone ad esempio

[...] che il bambino si sviluppi come un essere aperto, rispettoso degli altri, capace di provare empatia e di cooperare col prossimo [...] che il bambino possa cercare nuove conoscenze e utilizzarle al servizio del miglioramento delle condizioni di vita sue e dei propri simili²⁵.

Dall'incontro tra l'intento emancipatore e la finalità morale dell'educazione scaturisce l'ambivalenza del progetto della *daghem*, al contempo regno della libera espressione del bambino e vetrina di un'utopia, contrapposta al mondo "reale". Accanto a queste due missioni, vi è quella, implicita, di trasmettere al mondo degli adulti messaggi coerenti con il modello pedagogico prescelto. Si può interpretare così la retorica con la quale l'istituzione si erge a tutela dell'autonomia morale del bambino contro i riflessi autoritari degli insegnanti. Il rapporto della *Barnstugeutredning* raccomanda ad esempio alle maestre di evitare un linguaggio che possa nuocere all'autostima del bambino: «Saranno evitate esortazioni del tipo: "adesso, passiamo a quest'altra canzone"»²⁶.

Queste cautele prefigurano l'identità culturale della *förskola* dei primi anni, con i suoi connotati liberatori, congiunti a una cronica indeterminatezza normativa, conseguenza della repressione di ogni impulso che si frapponga al dovere dell'empatia, dell'identificazione col bambino²⁷. Questa indulgenza può anche leggersi, in realtà, come il prodotto della strumentalità con cui la dottrina della *daghem* guarda ai propri beneficiari: tutte le azioni e relazioni sociali che si intessono tra personale e pubblico devono essere al servizio di una buona causa, la *sua* causa. La definizione della "pedagogia del dialogo" contenuta in una versione dell'*Arbetsplan*²⁸ ne rivela le implicazioni. Secon-

25. SOU 1972, 26, p. 63.

26. Ivi, p. 213.

27. I programmi consigliano ad esempio di non ribattere mai "perché?" all'affermazione di un bambino, in quanto la richiesta di spiegazioni guasterebbe il clima di comprensione generale (*Vår förskola*, cit., p. 48).

28. *Små barn*, cit., pp. 89-90.

do gli autori, essa significa in primo luogo considerare tutte le attività pedagogiche ordinarie (disegnare, giocare ecc.) come “subordinate” rispetto a finalità superiori, tese a innescare uno scambio generoso tra adulto/bambino. La riqualificazione psicologica di ogni scambio interpersonale ha come conseguenza la spersonalizzazione dell’azione: la parola dell’educatore è legittimata soltanto dalla consapevolezza dell’influenza che la sua azione esercita sul bambino. Dal momento che, come lo stesso documento decreta, «la sola pedagogia è lo stile relazionale», il contenuto emotivo o cognitivo del contatto adulto-bambino dovrà sempre soggiacere a obiettivi generali astratti, ed è privato *a priori* di ogni autenticità. L’altro contenuto legato al concetto di “dialogo” prevede che la responsabilità del successo ricada sulla qualità emotiva del contatto che l’adulto stabilisce col bambino. Dato che ciò che l’adulto esprime è parte integrante della strategia educativa, la sua buona disposizione è altrettanto necessaria che la pertinenza della sua azione: *credere* nell’autonomia del bambino è perciò, chiarisce il testo, una necessità interna al progetto. L’ultimo corollario della dottrina del dialogo appare a questo punto ovvio: esso sancisce che la *daghem* è un luogo che consente la crescita morale non solo dei bambini, ma anche degli *adulti*. Essa non è altro che l’applicazione generale – o più autentica – del concetto di democrazia.

4. Comunità e “realtà”: l’acculturazione alla nuova pedagogia

Come vedremo, la realizzazione di un ideale partecipativo in un ambito istituzionale, che impone che le attività – e l’interazione tra i soggetti – siano pianificate in modo da enfatizzarne gli obiettivi²⁹, è inficiata da alcune contraddizioni. Agli occhi dei responsabili della *förskola*, “democrazia” è sinonimo di un rapporto con i bambini conforme al programma, capace di contribuire al loro benessere in cooperazione con le famiglie. Significa inoltre l’attivazione di una serie di procedure e di stili di negoziazione che consentano ai soggetti di definire sul campo le norme di comportamento che regoleranno la vita della *daghem*. A questa missione sono associati i genitori – a condizione che vogliano intervenire nello spazio della *förskola*, accettandone le regole. La promozione di questo modello decisionale orizzontale è affidata, oltre che ai testi normativi e alla formazione professionale, all’intervento di specialisti sul terreno. Una verifica sperimentale della

29. La razionalizzazione degli atti pedagogici per mezzo di “stazioni di attività” (*aktivitetsstationer*) vincolate a specifici obiettivi è parte integrante della pedagogia del dialogo (*Förskolans pedagogista*, cit., p. 74).

“pedagogia del dialogo” fu avviata nel 1972 in diciassette istituti, in preparazione dell’entrata in vigore della riforma: due psicologi infantili della Scuola di formazione degli insegnanti di Stoccolma furono incaricati di studiare il comportamento delle *équipes* e di presentare le loro osservazioni in un rapporto³⁰. Il resoconto della ricerca, che comprende la trascrizione di interviste seguite dai commenti degli esperti, è un mezzo per sondare la percezione legittima, e concreta, dei nuovi compiti dell’istituzione.

Un primo parametro dell’indagine è l’acquisizione da parte degli educatori di una coscienza professionale. Buona parte della valutazione è dedicata a testare il livello di acculturazione alla nuova dottrina: l’insegnante è invitato a esporre con le proprie parole gli “obiettivi globali” e a chiosarli, rispondendo a domande del tipo «che cosa significa il dialogo per te?»³¹. L’aderenza delle risposte alla terminologia dei programmi e dei rapporti ufficiali spicca come un indice di lealtà verso la dottrina dell’istituzione. L’esercizio risponde al duplice scopo di favorire la riflessione del personale sul proprio ruolo educativo e di stimolarne l’orgoglio professionale, marcando una rottura con il fragile *status* delle puericultrici del vecchio sistema³². Al tempo stesso, l’acquisizione di un capitale di autorevolezza è funzionale a un compito: il credito dev’essere “speso” nel rapporto con le famiglie, che appaiono, in tutta la produzione ufficiale, visceralmente diffidenti nei confronti della missione sociale dell’asilo³³. Tracce di questa tensione sono leggibili nelle pagine che l’inchiesta dedica alla sua missione più importante: verificare che il bambino sia “attivo”, ossia che venga rispettato nel suo diritto all’autodeterminazione. In questo ambito, una frontiera implicita sembra separare la sfera della responsabilità sociale – impersonata dall’istituzione – da quella dell’irrazionalità, delle scelte non-negoziabili³⁴. Al di là di questo pregiudizio sfavorevole, ai genitori è riconosciuto, come abbiamo ricordato, un diritto di co-decisione. L’inchiesta presenta la *daghem* come un organismo auto-diretto, che delibera sulle proprie regole senza condizionamenti

30. A. Söderlund, I. William-Olsson, *Försöka duger*, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm 1977.

31. Le risposte sembrano testimoniare delle connotazioni espressive, quasi mistiche, di quella formula: «Il dialogo è una cosa che ha a che fare con la generosità»; «è una cosa di cui non si può parlare in teoria, ma a cui dobbiamo tendere col nostro lavoro», *ivi*, p. 48.

32. Già nel 1972 la *Barnstugeutredning* deplorava il fatto che le operatrici della *förskola* fossero familiarmente chiamate “tate” (*lektanter*), *SOU* 1972, 26, p. 146.

33. Cfr. *SOU* 1981, 25, p. 100.

34. «I genitori – riferisce l’insegnante Lisa – non educano di certo i bambini secondo i nostri tre obiettivi», *Försöka duger*, *cit.*, p. 126.

esterni. La mediazione con le famiglie riguarda quindi la sfera pratica: il ruolo del genitore non è quello di imporre *diktat* rispetto all'educazione dei propri figli, ma di contribuire a stabilire, assieme al personale educativo, attività e modelli di comportamento da proporre al gruppo di bambini. L'espressione di istanze da parte delle famiglie è perciò non solo ammessa, ma incoraggiata da un apparato di colloqui, assemblee, riunioni periodiche e dall'esaltazione della loro importanza... Su un altro piano, però, la cultura professionale della *förskola* è contraddistinta dalla valenza pedagogica che annette agli aspetti più banali dell'esperienza quotidiana: il litigio tra due bambini rappresenterà un'occasione di «educazione al superamento dei conflitti», una visita allo zoo un esercizio di «orientamento sul mondo esterno» (*omvärldsorientering*). Il punto di vista di un profano su uno qualsiasi di questi aspetti scontrerà perciò un deficit di credibilità. Al tempo stesso, proprio il fatto che gli educatori percepiscano il confronto con i genitori come una missione professionale, da esercitare secondo schemi precisi, li spinge verso un approccio *tattico* a questo dialogo. Uno dei suoi obiettivi è fare accettare alle famiglie il valore terapeutico, e di fatto la superiorità, della proposta pedagogica della *förskola*:

Alcune famiglie, sia svedesi che straniere, hanno un atteggiamento poco permissivo verso i giochi tattili. Il personale dovrà perciò far prova di cautela [...] e spiegare loro quanto sono importanti queste attività³⁵.

A prescindere dalle eventuali valenze strumentali del dialogo con i genitori, l'antagonismo tra professionisti e “dilettanti” della puericultura è enfatizzato dallo stesso sistema decisionale comunitario. L'*ethos* della *daghem*, come abbiamo ricordato, prescrive che ogni decisione relativa alle sue attività scaturisca da un confronto democratico e si concretizzi nel lavoro di squadra³⁶. Un “dialogo” senza pregiudizi – precisa il rapporto – è la modalità relazionale che deve dirigere non solo il contatto con il bambino, ma anche la comunicazione tra adulti. Di fronte a questa esigenza, gli insegnanti appaiono come un gruppo compatto, preoccupato di far convergere i propri sforzi attorno a un obiettivo. I genitori spiccano invece per un approccio volubile e distratto all'esperienza dei figli nella *daghem*:

Una volta, quando dovevamo tenere una riunione con i genitori, [la maestra Maggan] ha chiamato a casa la mamma di Steve, che aveva promesso di venire. Adesso diceva che non poteva più perché stava facendo la permanente

35. *Vår förskola*, cit., p. 78.

36. *Försöka duger*, cit., pp. 53 e 82.

a una sua amica. “Cosa credi? – le ha detto Maggan – Che la sua pettinatura sia più importante di tuo figlio? Vieni subito alla riunione!”. Ben fatto, no? Bisogna sempre pensare al bene dei bambini...³⁷.

Nell'esempio, l'istituzione trae un evidente vantaggio simbolico dal fatto di trovarsi all'origine dell'attivazione del dialogo con i genitori e di poterne constatare l'inaffidabilità³⁸. La scarsa familiarità dei genitori coi meccanismi decisionali della *daghem* è utilizzata per screditare a priori gli argomenti, mentre l'istituzione – per la neutralità che la caratterizza – tende a favorire l'identificazione di una norma razionale e a imporne il rispetto:

Non si può immaginare che ogni genitore possa condizionare le *routine* della *daghem* a partire dalla sua visione individuale [...]. Spetta al personale, grazie alla sua visione globale della maturità del bambino e delle sue possibilità, coordinare i singoli punti di vista³⁹.

In materia di efficacia decisionale la *daghem* detiene il *buon esempio*; la seconda versione dei programmi stabilirà che, per influire efficacemente sulle decisioni dell'asilo, i genitori dovrebbero recepire il modello di partecipazione comunitaria (la *gemenskap*) che la stessa istituzione incarna:

Quando in una *daghem* i genitori si comportano come un gruppo [...] ciò può favorire l'emergere della solidarietà e del sentimento della comunità (*gemenskap*): uno spirito collettivo che rinforza la condizione dei genitori, e può consentir loro di agire, insieme, per cambiare le cose⁴⁰.

Se nell'analisi empirica trovano tanto spazio problemi procedurali o la loro traduzione concreta («Discutere di norme e valori», «Obiettivi degli educatori e conflitti normativi») – è perché nell'ottica dell'istituzione l'allestimento di spazi di concertazione non è semplicemente una garanzia democratica, ma un obiettivo a sé stante. Il successo della *daghem* dipende dalla capacità di indurre i suoi attori ad abbandonare ogni riserva mentale e giungere a una comunità di inten-

37. Ehn, *Ska vi*, cit., p. 69.

38. La figura della madre irresponsabile è un'interessante eco della retorica anti-individualista che aveva accompagnato le riforme sociali degli anni Trenta. Tra gli spunti di riflessione proposti dall'*Arbetsplan* del 1978 si trovano questi esempi: «La mamma può andare dal parrucchiere prima di passare a prendere suo figlio? È giusto che mamma e papà vadano in vacanza senza i bambini?» (*Små barn*, cit., p. 12).

39. Ivi, pp. 124-5.

40. *Förskolans pedagogiska*, cit., p. 125.

41. *Försöka duger*, cit., p. 53.

ti, poiché in ciò consiste il messaggio che l'istituzione (o meglio "gli adulti"⁴²) sono chiamati a trasmettere. I bambini devono infatti percepire che i protagonisti della loro educazione aderiscono a un sistema di norme organico: l'obiettivo riconosciuto consiste nel «collegare i diversi ambienti di vita dei bambini e offrire un modello di cooperazione democratica»⁴³. Se la comprensione delle dinamiche di gruppo e la disponibilità alla collaborazione sono condizioni necessarie del metodo decisionale della *förskola*, ci si può chiedere in che misura il suo codice ammetta che le famiglie possano coltivare finalità educative alternative rispetto a quelle rivendicate dall'istituzione: se cioè il coinvolgimento nelle decisioni riguardi effettivamente i fini dell'azione, o non costituisca, invece, una sorta di meta-pedagogia, intesa a tutelare il buon funzionamento dell'istituzione. Una prima risposta ci è data dall'insistenza con cui i teorici della *förskola* ricordano ai suoi agenti che l'interazione con i bambini *deve* riguardare la sfera del giudizio morale, e dunque confrontarsi dinamicamente con la *doxa*. L'educazione alla consapevolezza, e alla tolleranza, impone infatti che le esperienze con cui il bambino si confronta contraddicano i modelli recepiti spontaneamente in ambito familiare. In contrasto con il precedente invito a ricercare una continuità tra l'educazione domestica e il messaggio della *förskola*, il rapporto del 1977 valuta un eccesso di coerenza tra i due universi educativi in termini negativi:

Giudizio finale: [...] [nella *daghem* x] il personale non desidera affrontare questioni che possano turbare i bambini, ed esita ad affrontare discorsi che rischiano di contrastare con le idee dei genitori. Di conseguenza, la *daghem* si trasforma in un idillio lontano dalla realtà⁴⁴.

Constatiamo così che l'autonomia del personale non lo mette al riparo da critiche fondate sul *contenuto* dell'esempio che incarna: la critica si appunterà allora sul bisogno oggettivo del bambino di acquisire «competenze necessarie per la vita» (*livskunskap*)⁴⁵. Questo obiettivo spiega perché la *förskola* coltivi contemporaneamente un atteggiamento relativistico nei confronti di valori assoluti (come l'esistenza di Dio) e interventistico nell'illustrazione di valori "controversi" e attuali. Gli autori della valutazione si chiedono perciò retoricamente se nella *daghem* di cui

42. *De vuxna*, termine collettivo che la retorica della pedagogia prescolare applica indistintamente al personale e ai genitori.

43. Ivi, p. 285.

44. *Försöka duger*, cit., p. 150.

45. La *daghem* rassicurante e armoniosa citata poco sopra rappresenterebbe invece una pernicioso "fuga dalla realtà" (*verklighetsflykt*), ivi, p. 145.

sopra non sarebbe utile leggere ai bambini “un libro sui divorzi” – requisito d'altronde formalizzato nella seconda versione dei programmi⁴⁶. La preoccupazione fondamentale – come dimostra questa *check-list* inserita nei programmi del 1975 – è che la *daghem* sfrutti appieno il suo potenziale di condizionamento nella formazione dei concetti morali:

Nella tua *förskola*, i bambini hanno potuto incontrare adulti che discutano con loro, con sincerità e attenzione, dei temi seguenti?

- la nascita
- la malattia e la morte
- la violenza – la fame – la povertà
- la religione, Dio, il concetto di Dio

e via discorrendo, fino alla domanda «che cos'è la felicità?»⁴⁷. Se dunque il monito relativo all'importanza di affrontare col bambino questioni “reali” riafferma il presupposto *adattivo* dell'educazione morale della *förskola*, quello relativo alla necessità di abbracciare il più ampio spettro degli interrogativi etici dei bambini allude alla rivendicazione di uno *status*: il diritto di intervenire su un terreno di tradizionale appannaggio della famiglia. La spiegazione secondo cui l'esigenza di “parlare di morale” serve a consentire al bambino di estendere il campo della propria esperienza si rivela, in fin dei conti, insoddisfacente. I responsabili della *förskola* le attribuiscono in effetti un altro compito, che mal si concilia con il suo ostentato agnosticismo etico: quello di esercitare un impatto sovversivo sulle abitudini sociali, abilitando l'individuo a compiere scelte *anticonvenzionali*. Nell'esercizio di questa funzione, il suo messaggio non rappresenta solo lo strumento che predispone il bambino al confronto con il mondo, ma un intervento di parte nel quadro di un conflitto ideologico. Nel caso della *daghem* citata in precedenza, gli esaminatori annotano:

Lo spirito che caratterizza “La Mela” è conforme alle aspettative della maggior parte della gente [...]. Va però osservato che questo spirito non corrisponde alle finalità della *förskola*, che vuole educare persone capaci di esercitare influenza e di cambiare le cose⁴⁸.

Per quanto – nell'immagine che coltiva di sé – la *daghem* tenda ad annettersi certe caratteristiche del nucleo familiare (informalità e reciprocità dei contatti, non-specializzazione), i modelli che veicola si di-

46. *Förskolans pedagogiska*, cit., p. 81.

47. *Arbetsplan för förskolan*, vol. 2, cit., p. 69.

48. *Försöka duger*, cit., p. 128.

scostano programmaticamente da quelli rappresentati dalla sfera privata. Né i valori del nucleo domestico (*hem*) né i valori sociali dominanti possono servirle da modello, dal momento che la sua missione – come riassume il rapporto – è quella di incitare i bambini a «rimettere in discussione il mondo» (*att ifrågasätta världen*)⁴⁹. I genitori più responsabili sono quelli che riconoscono alla *daghem* questa funzione, e vi si sottomettono⁵⁰.

L'apprensione che il personale sembra coltivare nei riguardi del condizionamento normativo dall'ambiente domestico appare in fin dei conti, più che un omaggio all'indipendenza del bambino, come un sintomo dello stigma con cui la dottrina prescolare caratterizza ogni relazione privilegiata, esclusiva tra lui e l'adulto. Nessun contatto, all'interno della *daghem*, deve fondarsi su un rapporto binario, su vincoli o scelte morali categoriche che sfuggano al suo controllo. È certamente vero che la *daghem* si trova in primo piano nell'affermazione di un modello educativo contrario a ogni assolutismo culturale, come dimostra il solerte recepimento della riforma, che, dal 1977, consente ai figli di immigrati di beneficiare dell'insegnamento della lingua materna (*hemspråk*). Eccezioni di questo tipo sono legittime in quanto discendono dal riconoscimento ai bambini, come individui, di nuovi benefici e diritti: si tratta, sul piano simbolico, di affermare esigenze civili universali, non di concedere dispense, isole di autonomia dalle regole della *daghem*. L'*ethos* prescolare potrà dunque accettare che per un alunno musulmano vengano predisposte regole alimentari o misure specifiche, ma non consentirà che i genitori manifestino un eccessivo attaccamento ai figli quando li accompagnano all'asilo, o quando vanno a prenderli⁵¹. La negazione del privilegio della filiazione sembra applicarsi anche in senso inverso:

Cerchiamo di evitare parole e concetti che mettano l'accento sul possesso [...]. Per questo, diciamo sempre "adesso arriva mamma Ulla", e mai "la tua mamma" [...]⁵².

49. Ivi, p. 148.

50. «Una madre ci ha detto di essere rimasta terrorizzata, nel comprendere quanto condizionava i suoi figli coi suoi valori e le sue opinioni. Ci ha detto di essere felice di poter contare sulla *daghem*, come complemento e contrappeso alla sua influenza [...]», *ibid.*

51. «Il bambino ha certamente una relazione profonda con i suoi genitori, ma anche gli adulti della *daghem* contribuiscono molto alla sua sicurezza emotiva [...]. È naturale che il passaggio tra due contatti adulti richieda un certo tempo [...]», *Små barn*, cit., p. 144.

52. SOU 1981, 25, p. 213.

5. Deprivatizzazione della parentalità: dalla partecipazione al “ruolo genitoriale”

Proprio la rivendicazione di una valenza politica universale espone il codice della *förskola*, dal momento della sua introduzione, a un movimento di revisione critica, a cui si associa la nuova categoria di pedagogisti istituzionali impegnata nella verifica dei suoi risultati. Le discussioni conducono, nella seconda metà degli anni Settanta, al declino della dottrina del “dialogo”. In un primo momento il modello individualistico della *Barnstugeutredning*, incentrato sull'autonomia morale del bambino, aveva avuto ragione tanto delle forze sociali che resistevano per principio al suo progetto, quanto di quelle che rivendicavano obiettivi educativi più mirati. L'idea di un percorso terapeutico verso l'emancipazione – impermeabile al contesto storico-sociale – finisce però per attirare sull'istituzione, paradossalmente, l'accusa di astrattezza, di indifferenza alle finalità globali della politica per l'infanzia.

Anticipata dagli interventi pubblici di giovani accademici marxisti⁵³, la revisione teorica prende corpo nell'ambito dei lavori della *Familjestödsutredning*: un gruppo di esperti incaricato nel 1974 di valutare l'impatto del nuovo regime di sussidi e congedi parentali sulla condizione delle famiglie con figli piccoli. Questa focalizzazione ha i caratteri di una strategia difensiva: una risposta alla critica del discredito del ruolo di genitore a vantaggio delle strutture professionali, che trovava un'eco crescente anche in settori progressisti e femministi dell'opinione. Il confronto col malessere di genitori costretti, loro malgrado, a delegare ogni responsabilità educativa alla *daghem* restituiva una legittimità al ruolo della famiglia – ora identificata come la sfera delle relazioni disinteressate, autentiche. In questo contesto, la *Familjestödsutredning* fu chiamata a valutare come l'organizzazione della *förskola* potesse facilitarne l'articolazione con la custodia domestica, alleviando lo stress delle giovani coppie⁵⁴. Il suo stesso mandato evidenzia come assistenza all'infanzia, sostegno economico alla maternità e riforma pedagogica rientrano ormai in una logica di riforma coerente⁵⁵. Gli orientamenti di riforma proposti riguardano l'estensione

53. Cfr. D. Kallós, *Den nya pedagogiken*, Wahlström & Widstrand, Stockholm 1978.

54. Il rapporto finale dell'inchiesta contiene una bibliografia delle ricerche condotte tra il 1970 e il 1980 (SOU 1981, 25, pp. 257-85).

55. Approccio condiviso da altre iniziative riformatrici della seconda metà degli anni Settanta, come l'inchiesta nazionale sull'ambiente dei bambini (*Barnmiljöutredning*) o il “Gruppo di studio sulla cura dell'infanzia” (*Barnomsorgsgruppen*, cfr. pagine seguenti). Un ristretto gruppo di accademici, interessati alla problematica dell'in-

(decisa nel 1978) dei tempi e delle condizioni di indennizzo, il consolidamento della rete di asili-nido, ma soprattutto l'integrazione *qualitativa* tra questi e l'ambiente familiare: secondo l'approccio che si delinea, il benessere del bambino dipende dal carattere organico del suo contesto di sviluppo. Il rapporto tra obblighi professionali e legami affettivi, tra cittadinanza attiva e vita privata, non va considerato in termini antagonisti, ma di *complementarità*: viene così salvaguardata la premessa individualistica della *förskola*⁵⁶. Nel discorso pubblico sulla tutela dell'infanzia, l'accento si è spostato dalla patologia alla fisiologia dello sviluppo: svolta simboleggiata dal nuovo concetto di «ambiente di vita» (*livsmiljö*) del bambino, che cancella la distinzione tra spazio pubblico e privato, educazione e assistenza, compiti professionali e socialità spontanea, e insiste sulla loro armonizzazione. La condizione delle famiglie rientra così nella riflessione sugli obiettivi della scuola materna in una prospettiva inedita: non come un partner, o un beneficiario dei suoi servizi, ma come un *ambiente* da sorvegliare in funzione di una finalità politica superiore.

La qualità del partenariato tra le famiglie e i servizi della *förskola* è tra i punti focali degli studi commissionati dall'inchiesta a sociologi dell'educazione e dell'infanzia. I difetti riscontrati dall'osservazione empirica toccano due delle *aporie democratiche* che abbiamo già evidenziato: la distribuzione ineguale di risorse simboliche, che tende a falsare il confronto tra famiglia e istituzione, e le ambiguità della pretesa di imparzialità della pedagogia prescolare. Ricerche dedicate all'atteggiamento delle famiglie nella relazione con gli insegnanti⁵⁷ mettono in luce tutta l'ambiguità dell'ambizione di aprire l'istituzione all'influenza dei suoi beneficiari; la dottrina del “dialogo”, con la sua pretesa di universalità e di eccellenza morale, finisce per costringere i genitori al silenzio, se non per formalizzare la discriminazione tra “buoni” e “cattivi” educatori⁵⁸. Nel 1975, l'inchiesta sull'“ambiente dei bambini” afferma che l'errore è consistito nel trattare i bisogni di bambini e genitori sopprimendone il carattere storico, concreto⁵⁹.

fanzia (come Rita Liljeström, docente di Sociologia a Göteborg) agisce da *trait d'union* tra queste diverse inchieste.

56. «La possibilità, per la coppia, di esercitare una professione entrando a far parte di una rete di contatti sociali è la condizione che rende il ruolo di genitore gratificante», SOU 1981, 25, p. 256.

57. Un esempio è lo studio di G. Ladberg, *Barntillsyn eller barnmiljö?*, Pedagogiska institutionen, Stockholm 1973.

58. E.-M. Köhler, *Blågul fostran*, Liber, Stockholm 1978, p. 126.

59. «[...] l'evidente psicologizzazione della politica familiare non è stata sufficientemente sottolineata – e tanto meno posta in discussione», SOU 1975, 33, p. 115.

Questa corrente critica sembra produrre un immediato impatto, legato al timore di una frattura tra il pubblico e una *daghem*, percepita come un progetto astruso, dogmaticamente ostile alla famiglia e a ogni ambizione educativa. In questa fase, una riflessione sull'immagine pubblica e sulla giusta portata delle responsabilità delle istituzioni per l'infanzia diventa parte integrante della loro identità intellettuale. L'aspetto più interessante è probabilmente il modo in cui questa prospettiva *riflessiva* permette la riabilitazione di una dimensione radicata e affettiva dell'esperienza educativa, che il codice della *Barnstugeutredning* sembrava trascurare nel nome dell'autonomia del bambino. In contrasto con la visione secondo cui l'adulto dovrebbe limitarsi ad accompagnare lo sviluppo della soggettività del minore, la ricerca restituisce una legittimità a una relazione carismatica: comunicare esperienze e imperativi morali non appare più come una violazione dell'autodeterminazione del bambino, ma come un diritto e una necessità⁶⁰. Il retroterra intellettuale dei programmi sembra spostarsi dalla ricerca di una sintesi astratta, politicamente inattaccabile, di diverse teorie di psicologia dello sviluppo verso un approccio sociologico/qualitativo alla condizione della famiglia nel mondo contemporaneo. Gli studi di Rita Liljeström – e di altri universitari impegnati al tempo stesso nel dibattito pubblico e nei lavori preparatori delle amministrazioni pubbliche – sono un esempio del tentativo di integrare nella definizione dei compiti della *förskola* una riflessione sui mutamenti che investono l'affettività e la socializzazione informale: evoluzione dei ruoli sessuali, nuovi modelli familiari, crisi dell'autorità degli adulti. Una delle conseguenze di questo approccio è la riabilitazione di un vincolo privilegiato con il gruppo familiare: la tutela di questa relazione è tra i compiti che la *Familjestödsutredning* assegna all'intervento pubblico⁶¹. La riflessione istituzionale esce così dall'equivoco di un programma codificato ma *neutrale*, e riapre il problema del contenuto dell'educazione, del ruolo dei suoi diversi protagonisti, della missione specifica della *förskola*. Singolarmente, è a partire da questo approccio, articolato ma più totalizzante, che il conflitto di *status* con l'ambiente familiare diventa un esplicito terreno di battaglia politica.

Per ricomporre l'immagine della “crisi della famiglia” accreditata da questa sociologia ufficiale, occorre spingersi al di là della denuncia

60. «Ogni tentativo di influenzare i bambini è divenuto sospetto. “Devono scegliere da soli!” “È la loro vita”, “Cerco di non condizionarli” – ecco il ragionamento dei genitori svedesi di oggi» (R. Liljeström, *Våra barn, andras ungar*, Liber, Stockholm 1976, p. 101).

61. Cfr. SOU 1981, 25, p. 130.

retorica della condizione di smarrimento dei bambini, o della “paura di educare” degli adulti. La critica del ruolo delle istituzioni professionali scaturisce da una preoccupazione di ordine democratico: la constatazione dello scarso investimento delle famiglie nel progetto di partenariato della *förskola*. L’apporto delle ricerche realizzate in quest’ottica consiste nel portare alla luce la tensione che, nei primi anni Settanta, era rimasta implicita: che cioè la stessa identità della *förskola*, presentandola come portavoce degli interessi del bambino, la pone in posizione di concorrenza con la famiglia⁶². La tensione tra ideale e realtà viene spiegata con la funzione che il modo di produzione capitalista attribuirebbe alla *daghem* – sottomettere ai suoi canoni di produttività la cura dell’infanzia, consentendo uno sfruttamento più razionale della manodopera – e con un’ipocrisia, che occulta quelle funzioni dietro una retorica delle buone intenzioni⁶³. Per molti genitori, la *daghem* rimane un “male minore” imposto da necessità economiche: la frustrazione che caratterizza il loro incontro con gli esperti non è che l’epifenomeno della marginalizzazione del gruppo naturale, privato della sua funzione di ponte tra la società globale e il bambino – e quindi della sua autorità. Dove può indirizzarsi, allora, la ricerca di riferimenti identitari del bambino? I tratti culturali della *daghem* che dovrebbero simboleggiare la consacrazione sociale del bambino – benevola neutralità etica e attività disegnate su misura – appaiono il sintomo della sua *estromissione* dal circuito produttivo e riproduttivo, delineata da Philippe Ariès.

Proprio questo passaggio logico ci fa però toccare il limite su cui si arresta la forza di penetrazione della riflessione critica sui compiti delle strutture collettive per la cura dell’infanzia. In primo luogo, la retorica dell’esclusione dell’infanzia dal flusso dell’esperienza collettiva ripropone la ricerca di soluzioni universali, adeguate ai bisogni di un bambino astratto. In secondo luogo, lo svelamento del carattere strutturale del malessere del bambino non fa che esplicitare alcuni postulati dell’ideologia della *Barnstugeutredning*: la riduzione della famiglia alla sua funzione sociale, e la tesi dell’esaurimento storico di tale funzione. Se la ricerca descrive efficacemente il modo in cui la *daghem* stigmatizza il comportamento di certe famiglie, la rappresentazione

62. L’armatura concettuale di queste analisi è data dagli studi di Christopher Lash sul ruolo dell’ideologia degli operatori del welfare nell’inferiorizzazione simbolica delle famiglie operaie, e dall’analisi di Philippe Ariès dell’invenzione dell’infanzia come categoria da proteggere e tutelare.

63. Cfr. SOU 1975, 33, p. 115. Sull’uso strumentale della retorica della parità dei sessi nelle relazioni Stato-sindacato, cfr. Y. Hirdman, *Med kluven tunga*, Atlas, Stockholm 1998.

dominante del loro stato di marginalità, nella letteratura sull'“ambiente infantile”, lo assimila a una condizione patologica⁶⁴: il termine che definisce questa condizione, nella produzione accademica e nelle conclusioni delle inchieste pubbliche, è “isolamento” (*isolering*). Nel dibattito svedese sull'educazione, questo concetto sociologico qualifica soprattutto una condizione di deviazione o di rifiuto rispetto alla norma sociale dominante; le famiglie di immigrati – o quelle restie ad aderire ai valori della *förskola* – appaiono, ad esempio, “isolate” per eccellenza⁶⁵. Formulata in termini quasi metafisici (il «rifiuto di educare»), la critica della cultura emancipatrice della *daghem* sembra prendere di mira la sua incapacità di garantire la riproduzione di norme sociali sostanziali, sostituendosi a famiglie confuse o esautorate⁶⁶.

La continua riduzione, nella produzione sociologica svedese, della tensione famiglia/*daghem* a un problema metafisico e di principio (il “dovere” o l'impossibilità di “educare”) è un frutto del contesto ideologico nel quale la critica del progetto antiautoritario prende forma: un contesto che non concede alcuna legittimità alla rivendicazione di obiettivi personali, disgiunti da una missione collettiva. Non è un caso se alla base della riabilitazione del «diritto di educare» si trovi una serie di viaggi di studio di pedagogisti svedesi nella Repubblica popolare cinese. I primi resoconti, opera di Rita Liljeström⁶⁷, rendono omaggio al modo ideologicamente consapevole con cui l'educazione della prima infanzia viene gestita nella Cina popolare. Gli ospiti svedesi rievocano il salutare *shock* provato nell'impatto con il quadro della socializzazione negli asili cinesi. A prima vista, un modello educativo fondato su un inquadramento simil-militare e la trasmissione verticale di modelli morali assoluti sembrano l'antitesi degli obiettivi predicati dalla *förskola*: rispetto del bambino, relativismo etico, coesistenza tra valori antagonisti, ecc. Ciononostante, la completa indifferenza all'individualità del bambino e ai ritmi del suo svi-

64. «L'isolamento e la dipendenza di molte donne che lavorano a casa impediscono loro di educare i bambini all'autonomia, alla conoscenza del mondo e degli esseri umani», SOU 1981, 25, pp. 52-3.

65. Il nuovo concetto di “bambini con bisogni specifici” assimila, secondo la definizione della *Barnmiljöutredning*, immigrati, handicappati e altri bambini insufficientemente “stimolati” (SOU 1975, 30, p. 23).

66. Un esempio su cui gli interventi di Liljeström mettono l'accento è costituito dalle difficoltà che la classe operaia incontra a sottrarre le nuove generazioni alle sirene della società dei consumi (*Det är inte fult att påverka barn!*, in “Vår bostad”, 1977, 5).

67. *Barn och auktoritet*, in “Dagens Nyheter”, 18.2.1976 e *Nätverk kring barnen*, in “Dagens Nyheter”, 20.2.1976. G. Jonsson, R. Liljeström, *Barn i Kina - barn i Sverige*, FUF, Stockholm 1978.

luppo psicoemotivo non sembra nuocere alla gioia di vivere dei piccoli cinesi. Al contrario, l'interiorizzazione delle aspettative degli adulti sembra giovare al loro equilibrio psichico. Il trauma dell'impatto con il modello cinese e il salutare "risveglio" che esso produce sono, almeno in parte, un artificio dimostrativo, o un'autoillusione. Gli aspetti che colpiscono gli osservatori svedesi sono infatti quelli che sembrano corroborare due elementi di un'ideologia pedagogica familiare, e prettamente "svedese": in primo luogo, la possibilità di inculcare ai bambini modelli ed esempi morali "sostanziali" – nuova versione di quei valori "reali" che gli operatori della *daghem* oppongono alle frivolezze consumistiche dei genitori. L'altra conferma, di tipo più pratico, riguarda la possibilità di dispensare, in un quadro istituzionale, valori "caldi" e valori utili, sicurezza e preparazione alla vita. È facile constatare che, malgrado la loro ammirazione per la metafisica che sostiene il modello educativo maoista, la lettura dei pedagogisti svedesi resta impregnata di individualismo e si preoccupa più degli effetti sulla psicologia del bambino di una educazione direttiva che della realizzazione concreta dei suoi ideali. L'esperienza cinese rappresenta invece direttamente un esempio per quanto riguarda la mobilitazione imposta agli adulti: il modo solidale con cui gli educatori si fanno eco delle priorità e dei miti collettivi, "contagiandone" i bambini col loro entusiasmo. Agli ospiti svedesi, la folla di piccoli cinesi in abito da pionieri appare un esempio della tradizionale comunione tra bambini e mondo degli adulti evocata da Ariès; dopo aver ricevuto il saluto da un coro di bambini di due anni, al suono dell'Internazionale, Liljeström può concludere che «in Cina, nessuna cesura oppone l'esperienza degli adulti e quella dei bambini»⁶⁸. Se il tema del «dovere di educare» aveva preso spunto dalla negazione del diritto dell'adulto a una relazione privilegiata e vincolante con i bambini, la ricerca di nuove strategie di socializzazione pubblica offre proprio all'espropriazione dei genitori una legittimità ideologica. Nella sua traduzione operativa, la critica della pedagogia emancipatrice non tocca la portata delle pretese dell'istituzione, ma la sua incapacità di veicolare un contenuto categorico. La coerenza delle nuove tesi "critiche" con l'*ethos* della *förskola* – già impregnato, come abbiamo constatato, di ambizioni utopiche – può spiegare la rapida ricezione della tesi del "ritorno" alle norme nei testi ufficiali e nei programmi. Nel 1981 la Direzione dei servizi sociali diffonde una nuova versione della sezione generale dell'*Arbetsplan*, dedicata ai metodi e alla dottrina di riferimento dell'istituzione. Il principio del dialogo non-direttivo con

68. *Barn i Kina*, cit., p. 4.

l'adulto cede il posto a una pedagogia «incentrata sul gruppo» (*grupporienterad*) e indirizzata a precisi obiettivi formativi⁶⁹. L'ideale della libera espressione di sé è per la prima volta caratterizzato in termini critici; si chiude così la parabola dell'antiautoritarismo radicale nella pedagogia svedese:

Una prospettiva individualistica può dissuadere il personale da un intervento attivo e consapevole nelle attività del gruppo [...]. Il principio di una relazione antiautoritaria tra adulto e bambino, fondata sulla reciprocità, è sfociato talvolta nella *paura di educare*⁷⁰.

Ancora una volta, il quadro ideologico di riferimento si riflette nella descrizione dei metodi e delle attività pedagogiche. Le vecchie “stazioni di attività”, concepite in funzione delle necessità psicologiche del bambino, non sembrano più all'altezza del compito della *förskola*: offrire ai bambini occasioni di contatto con la comunità degli adulti. Il lessico che qualifica le attività insiste ora sull'indifferenziazione tra spazio educativo, vita quotidiana e sfera della produzione: la *förskola* è descritta come il luogo che consente al bambino di impegnarsi in attività utili e di svolgere una “funzione”; la proposta pedagogica non deve chiudere i bambini in un mondo fantastico, ma coinvolgerli in attività connesse con il “lavoro” (*arbete*)⁷¹. Ci troviamo all'antitesi della “fuga dalla realtà” paventata nel rapporto di valutazione esaminato prima: annettendosi nuovi ambiti semantici e nuovi compiti, la *förskola* afferma la sua centralità nel percorso di socializzazione civile del bambino e abbatte a una a una le frontiere simboliche che la separano dal mondo esterno. Ciò che poteva apparire, nella rivendicazione di obiettivi concreti per la *förskola*, come un'attenuazione della sua ambizione utopica, apre la strada a un salto di qualità delle sue pretese. La prima versione del suo codice le attribuiva già, idealmente, un ruolo di referente etico, ma nella pratica la caratterizzava come un servizio specializzato, limitato nelle sue prerogative e legato da un confronto dinamico con partner esterni. A questa visione si contrappone ora un ideale di *complementarità* con la famiglia, che presuppone una comunità di interessi. Non si tratta di una distinzione retorica o astratta. Gli studi che accompagnano la revisione dell'*Arbetsplan*, nei primi anni Ottanta, tendono a dimostrare come i moderni fattori di marginalizzazione e di sofferenza sociale possono essere neutralizzati attraverso un rafforzamento della custodia pubblica. Se

69. *Förskolans pedagogiska*, cit., p. 42.

70. Ivi, pp. 15 e 19 (corsivo nostro).

71. Ivi, p. 31.

in una società complessa, pluriculturale, i bambini sono esposti a una varietà di stimoli e di riferimenti normativi, una “chiarificazione” dei valori centrali e una pedagogia più direttiva permetteranno di orientarli; se i nuovi modelli familiari lasciano i bambini soli, affamati di contatti sociali, la *daghem* offre un’occasione di supplire a quelle necessità. Non si tratta però di fornire un surrogato: la dimostrazione si articola, ancora una volta, come un’affermazione di legittimità, in concorrenza con una sfera privata incapace di interpretare le esigenze fondamentali del bambino: «La creazione di nuove *daghem* è un modo per contrastare l’isolamento sociale che colpisce le famiglie con bambini [...]»⁷².

In ultima analisi, ai servizi della *daghem* va riconosciuto un valore terapeutico rispetto ai mali che colpiscono la società: il binomio educativo genitori-*daghem* si presenta come una necessità universale⁷³. È utile notare che l’estensione della diagnosi dell’“isolamento” dal bambino all’intero gruppo familiare ha conseguenze importanti sul piano della posizione negoziale dei genitori nei confronti dell’istituzione: la chiusura dello spazio domestico è ora identificata come un *handicap*, rispetto al quale non occorre discutere da pari a pari, ma prestare un’assistenza.

In questa ottica, l’impatto della *daghem* non necessiterà di analisi o dimostrazioni, ma solamente di un *marketing* efficace. È la strada che la *Familjestödsutredning* sembra percorrere, con i suoi strumenti di ricerca e di sperimentazione. L’obiettivo è l’incremento degli iscritti tra i bambini da 0 a 3 anni, ancora affidati in maggioranza alle cure delle famiglie⁷⁴. La sfida, collegata alla conquista della piena parità nella divisione dei ruoli nella coppia, riapre la *querelle* di principio tra responsabilità collettiva e privata e sembra relegare in secondo piano le discussioni recenti sull’impatto concreto della professionalizzazione dell’educazione. Per dimostrare l’interesse obiettivo di un investimento massiccio sulle *daghem* l’inchiesta cerca di sfatare due luoghi comuni: l’impossibilità di coinvolgere i neonati in un programma pedagogico mirato e l’idea che le esigenze psicoemotive dei neonati siano meglio soddisfatte tra le mura domestiche. Una presentazione tipografica seducente, illustrata con immagini di bambini intenti a

72. SOU 1981, 25, p. 256.

73. La legge sul *barnomsorg* del 1976 (SFS 1976, 381), che concede un diritto di precedenza a tutti i bambini “con bisogni specifici” (compresi i figli degli immigrati) nell’iscrizione alla *daghem* comunale, è il primo atto che la qualifica come strumento terapeutico applicato a una problematica non individuale, ma sociale.

74. Alla fine degli anni Settanta la percentuale di iscritti alle *daghem* tra i bambini da 0 a 2 anni era dell’11% (SOU 1981, 25, pp. 58-9).

scambiarsi gesti affettuosi o riuniti in cerchio attorno a un adulto, accompagna la dimostrazione di una nuova missione della *daghem*: non l'emancipazione di risorse individuali, ma il contatto, ancor più essenziale, con l'alterità.

Per i genitori è difficile garantire ai propri figli un ambiente sociale sufficientemente vario [...]. Le *daghem* hanno maggiori possibilità delle famiglie di garantire ai bambini una pluralità di esperienze⁷⁵.

L'inversione di paradigma rispetto allo stereotipo che associava la *daghem* a un luogo freddo e impersonale sembra totale: essa si presenta ora come il luogo «che consente ai bambini di volersi bene»⁷⁶.

A differenza dei precedenti *arbetsplaner*, il programma del 1978 non si presenta come un documento normativo, ma come un *pamphlet*, organizzato attorno a una dimostrazione. La prima parte è dedicata all'illustrazione dell'utilità *storica* della *daghem*, contrapposta all'illusione che fa dei genitori i protagonisti principali dell'educazione della prima infanzia. La resistenza sociale nei confronti della *daghem* viene ora agitata *contro* i genitori: invece che come un fenomeno drammatico, l'esaurimento delle prerogative della famiglia appare come un dato oggettivo, da contrapporre a una pericolosa convinzione di onnipotenza (l'«egoismo» delle madri fustigato da Alva Myrdal)⁷⁷. Allineandosi alla nuova posizione pedagogica nei confronti delle famiglie il programma si rivolge direttamente al pubblico, per orientarlo verso una rappresentazione corretta della propria relazione col bambino. L'idea secondo cui la relazione con la madre sarebbe il fattore fondamentale della sicurezza del bambino è screditata come «un mito», così come la contrapposizione tra calore domestico e un «mondo esterno» freddo e indifferente⁷⁸; invece di soffermarsi su regole e procedure della *förskola*, il testo descrive in modo impressionistico un ambiente dove i bambini, dall'età di quattro mesi, apprendono a interessarsi al prossimo e a esprimere affetto e tenerezza. Oltre a servire da rassicurazione, la presentazione delle valenze affettive del-

75. Ivi, pp. 97 e 99.

76. Ivi, p. 195.

77. Scrive G. Ladberg: «La contraddizione essenziale nella situazione del personale può riassumersi così: esso deve farsi carico di gran parte dei compiti dei genitori, in quanto si prende cura dei bambini per tutta la giornata. Tale responsabilità, tuttavia, è in contrasto con l'immagine prevalente delle responsabilità e dei diritti dei genitori [...]. Il personale è investito di gran parte delle responsabilità dei genitori, ma non gode degli stessi diritti», *Barntillsyn eller*, cit., pp. 371-2.

78. Il ragionamento sembra presupporre che questo «mondo esterno» si identifichi, in effetti, con il «mondo» della *förskola*. *Små barn*, cit., p. 15.

l'ambiente prescolare tende a rompere l'esclusiva dei genitori in questo campo e a metterne in crisi le certezze. Al termine dell'esposizione una serie di domande orientate invitano il lettore a trarre le giuste conclusioni:

- La mamma è la cosa migliore?
- “Penso che i bambini piccoli debbano restare con la mamma. Perché dovrei cambiare atteggiamento?” [...]
- Che cosa intendi dire, quando dici “amo i miei bambini”?
- È possibile amare i bambini degli altri?⁷⁹

La riflessione che, nella letteratura sociologica americana invocata dai fautori del “ritorno alle norme”, sfociava in una critica delle conseguenze dell'invasione professionale dell'intimità, diviene così, nella Svezia degli anni Settanta, un argomento a favore della centralità della *daghem*, presentata come il contesto capace di far rivivere la solidarietà e i legami sociali perduti.

Il tema della partecipazione dei genitori alla vita della *daghem* conosce un analogo spostamento di prospettiva: la denuncia del problema coincide con la sua soluzione. Se la resistenza dei genitori ad aderire al progetto comunitario della *daghem* è motivata dal loro “isolamento”, coinvolgerli nelle attività non è più una scelta, un omaggio alla trasparenza, ma una necessità da incoraggiare, e in fin dei conti un obbligo. Nei modelli sperimentati dalla *Familjestödsutredning* ciò si traduce nella codificazione dell’“introduzione” dei nuovi utenti (attraverso *stage* d'informazione standardizzati e coordinati dagli assessorati all'infanzia⁸⁰) e in un progetto particolarmente ambizioso⁸¹: l'inquadramento sistematico dei genitori a fianco del personale, a rotazione e con una compensazione pecuniaria per le ore di lavoro perdute («lavoro parentale», *föräldrarbete*), accordata nel quadro della legge del 1978 sul congedo parentale per prestare cure occasionali ai figli. Il pregio principale di questa cooperazione indotta sembra essere di natura psicologica: consentire ai genitori di passare da una visione privata a una comprensione generale dei problemi dell'infanzia, avvicinandosi così alla percezione della realtà, al senso comune dei membri del personale⁸². Concretamente, il ruolo dei genitori si

79. Ivi, p. 33.

80. SOU 1981, 25, pp. 211-31.

81. L'inchiesta cita in particolare la sperimentazione realizzata nella *förskola Si-ken*, a Nacka, tra il 1978 e il 1980, ivi, pp. 267-80.

82. Il rapporto finale dell'inchiesta rileva che, al termine dell'esperienza di lavoro in comune, le esigenze dei genitori erano diventate più “realistiche”, ivi, p. 278.

traduce nell'esecuzione di compiti pratici a fianco degli insegnanti – e nella partecipazione obbligatoria a riunioni di programmazione e autovalutazione. Invece che nei termini di una relazione negoziale, o di un contratto democratico, la partecipazione dei genitori è correttamente descritta come una “responsabilità” condivisa con il personale⁸³. La ricerca di formalizzare questa condivisione di responsabilità si spingerà fino alla proposta di un «obbligo di lavoro» (*arbetsplikt*) per i genitori, come condizione per l'iscrizione di un bambino alla *daghem*.

Il principio che fa della partecipazione alla vita della *daghem* non un diritto, ma un contributo all'attuazione di finalità condivise, ha un corrispettivo nell'allocazione delle “risorse” affettive. In questo campo, la concorrenza che oppone la famiglia e l'istituzione viene risolta a monte, formalizzando, in particolare nel caso dei bambini più piccoli, il diritto del personale ad “amarli” e a riceverne in cambio attestazioni di affetto e riconoscenza⁸⁴. La sanzione del diritto di «amare i bambini degli altri» mostra efficacemente come la centralità dell'interesse del bambino – e la collocazione simbolica di istituzioni e genitori in un ruolo di servizio – sia intesa come una rivoluzione culturale, la sovversione di un privilegio. La *förskola*, con la sua organizzazione e la sua apertura sulla società, offre un'occasione unica di democratizzare la distribuzione della più fondamentale tra le risorse deficitarie nella vita del bambino: il meccanismo consiste nel creare retoricamente uno spazio “vuoto”, per poi invocare l'intervento provvidenziale dell'istituzione. La premessa di questa operazione è una riqualificazione semantica dei ruoli sociali in un senso “funzionale”. Se l'esaltazione di una relazione personale con i bambini non sembra in contrasto con il ruolo degli insegnanti, è perché lo stesso ruolo di genitore è stato dapprima relativizzato⁸⁵ e poi, in qualche misura, “professionalizzato”, inquadrato in uno schema pedagogico. Ci si può infatti domandare se quei genitori a cui l'*Arbetsplan* offre di cooperare alle attività quotidiane della *förskola*, a turno e in misura di «2-4 giorni all'anno» sono, in senso simbolico, gli stessi genitori coi quali, all'avvio del nuovo sistema, gli insegnanti erano invitati a discutere norme e valori educativi: la politicizzazione del tema dell'*isolamento* del-

83. La formula che riassume questo spirito è: «una sola missione e una responsabilità comune», *ivi*, p. 109.

84. *Små barn*, cit., pp. 26-7 (capitolo “Amare i bambini – che cosa significa?”).

85. Nei lavori della *Barnmiljöutredning*, i genitori appaiono come «il gruppo investito della maggior responsabilità di tutelare gli interessi del bambino» (SOU 1975, 30, p. 284); la *Familjestödsutredning* li qualifica come il “ponte” (*länken*) tra i due ambienti del bambino – la famiglia e la *daghem* (SOU 1981, 25, p. 255).

la famiglia ne limita l'identità a una serie di compiti, racchiusi nel concetto di «ruolo parentale» (*föraldraroll*).

L'idea di “ruolo” rinvia a una missione da svolgere, in base a un programma predefinito, e non a caso sfocia nella rivendicazione di una responsabilità sociale nei confronti della sua assimilazione. La costruzione di un programma nazionale di formazione dei genitori sarà affidata al “Gruppo di lavoro sulla cura dell'infanzia” (1973-79). Le proposte, diffuse in concomitanza con l'impegno del governo conservatore sul fronte delle politiche familiari, e analoghe ai contenuti delle iniziative d'informazione organizzate nella *förskola*, sfociano dapprima in un programma di preparazione alla “parentalità” attivato nei consultori e nelle maternità, e poi in una legge-quadro che faceva leva, come agenti di sensibilizzazione, sui circoli di studio legati alle organizzazioni politico-sindacali. Se l'informazione si rivolge soprattutto ai maschi adulti, l'intento è di suscitare in tutta la popolazione un senso di responsabilità per il benessere del bambino⁸⁶. Come in questo esempio, la formazione dei genitori riprende – assimilandoli a informazioni fattuali – specifici aspetti dell'ideologia prescolare:

Nel periodo 1973-1976 è stato proposto ai coscritti, per mezzo degli organismi di educazione popolare, il corso dell'Ente per gli Affari sociali su “sessualità e vita di coppia”. Gli argomenti trattati sono: storia della fecondità, i giovani e la sessualità [...], l'aborto, la famiglia, la parità, il concepimento, *il mito della madre*, i ruoli sessuali ecc.⁸⁷.

La socializzazione della parentalità, rappresentata da queste iniziative, non va affatto intesa come un riconoscimento incondizionato del suo valore. Al contrario, essa punta espressamente a spogiarla di ogni romanticismo⁸⁸ e soprattutto a *deprivatizzarla*: coltivando la “comunione” con gli altri genitori⁸⁹. Il rischio che si vuole scongiurare, in altri termini, è che il genitore possa definire delle priorità prescindendo da un approccio “realista”, e in effetti politico. Per inciso, se la responsabilità sociale dei genitori ha dei contenuti che trascendono gli

86. «Il concetto di “ruolo di genitore” può essere sostituito da quello di “ruolo di adulto”. Anche chi non ha personalmente la responsabilità di educare un bambino [...] deve familiarizzarsi con ciò che implica la condizione di adulto (*vuxenskap*)», SOU 1980, 27, p. 154.

87. Ivi, p. 77 (corsivo nostro).

88. A evitare, precisa il gruppo di lavoro, che questa condizione sia vissuta come un “sogno”, SOU 1975, 87, p. 168.

89. SOU 1978, 5, p. 49.

obblighi legali di assistenza materiale, il riferimento verso cui si guarderà sarà il codice della *förskola*⁹⁰.

Con questa panoramica sui progetti e i conflitti che accompagnano l'elaborazione di un progetto educativo nazionale, abbiamo cercato di aprire uno scorcio su un fenomeno di portata più ampia: l'apparizione del sistema bambino-famiglia come referente privilegiato dell'auto-comprensione politica ed etica della società. Sull'onda lunga dello shock del 1989, che anche in Scandinavia ha intaccato entità e legittimità delle tutele esercitate dal settore pubblico, l'infanzia appare per lo Stato sociale un investimento di sicuro rendimento: sia perché le aspettative che la riguardano sono proiettate in un futuro lontano, sia perché la definizione dell'interesse in gioco resta il monopolio dell'autorità che ne rivendica la difesa. La rappresentazione patologica delle relazioni primarie del bambino e del ruolo dei genitori che il welfare svedese propaga, nel momento in cui ne assume la protezione, è un paradosso soltanto apparente: a conferire legittimità all'iniziativa pubblica sono proprio le minacce che incombono sul bambino, l'idea della sua solitudine. Molti di questi pericoli – dai maltrattamenti in famiglia, al bullismo nelle scuole, ai matrimoni forzati – sono stati pubblicizzati in Svezia prima che altrove. Naturalmente, la sanzione giuridica di questi problemi non rafforza necessariamente gli anticorpi sociali capaci di prevenirli: il messaggio tende anzi a formalizzare l'impotenza degli adulti, la loro liquidazione in quanto modelli legittimi. Esempi più recenti dell'azione correttiva delle istituzioni sui contenuti della socializzazione della prima infanzia sono progetti come quello avviato in due *daghem* della regione di Gävle su iniziativa della regione, e poi propagandato nel resto del paese: un tentativo di condizionare il carattere dei bambini, separandoli in base al sesso ed esercitando le facoltà opposte a quelle tradizionalmente collegate alla rispettiva identità sessuale. Altri lasciti dell'interventismo della dottrina prescolare degli anni Settanta – come l'utilizzo della *daghem* quale antidoto alla società dei consumi o ai modelli violenti veicolati dai media – hanno perso d'attualità, a riprova del fatto che i valori privati si prestano più facilmente dei miti commerciali a fungere da bersaglio polemico, e a nobilitare l'azione pubblica.

Nel panorama attuale, la Svezia non costituisce un'eccezione rispetto ai problemi che già negli anni Settanta erano al centro del dibattito sulle nuove sfide della socializzazione della prima infanzia:

90. «La *Barnmiljöutredningen* parte dal principio che, per i bambini custoditi principalmente nell'ambiente familiare, vigono gli stessi obiettivi che la *Barnstugutredningen* ha fissato per i bambini iscritti alla *daghem* [...]», SOU 1975, 30, p. 98.

precarietà dei vincoli naturali, moltiplicazione degli stimoli, crisi della legittimità dei modelli e delle eredità culturali; in compenso, in questo panorama, la capacità dello Stato di dettare l'agenda morale e di affermarla *contro* la società concreta, resta una specificità nazionale e, indirettamente, una garanzia di stabilità dell'ordine sociale. Se in una Svezia assunta a modello dello Stato "leggero" l'idea della *folkhem* – lo Stato sociale come surrogato della famiglia – sembra relegata a un sogno senza impatto sull'esperienza concreta, la *daghem* e la sua cultura restano testimoni della sua pertinenza nell'immaginario sociale.