

# Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni

## (II parte)

Sul numero 192 di *Scuola ticinese* è stata pubblicata la prima parte della relazione di Raymond Hutin<sup>1)</sup> tenuta in occasione del convegno 1992 organizzato dal Dipartimento Istruzione e cultura nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia e elementari sul tema «Essere bambino dai tre ai sette anni»<sup>2)</sup>.

L'autore si è interrogato sul sistema educativo attuale e sul funzionamento della scuola che per essere «buona» dovrebbe essere «sia esigente che generosa»<sup>3)</sup>.

«E' una scuola che mette l'accento su una formazione che mira a rendere il bambino, poi l'adolescente, autonomo e responsabile nei confronti dei propri progetti di formazione personale, a suscitare in lui il gusto di imparare, di perfezionarsi, di arricchirsi socialmente»<sup>3)</sup>.

In questa seconda parte dell'esposizione vengono affrontate problematiche più strettamente legate al contesto della classe e che si riferiscono ad una ricerca-azione messa in atto nel Canton Ginevra.

L'indagine si è basata essenzialmente sull'osservazione delle classi da parte dei ricercatori e su incontri periodici con i docenti titolari, con lo scopo di far emergere alcuni aspetti del vissuto quotidiano del maestro:

- Quali i problemi legati alla struttura scolastica?
- Quali le difficoltà nell'instaurare un rapporto con l'allievo e il gruppo-classe?
- Quali le opinioni sulle «pratiche pedagogiche» adottate dai singoli docenti?
- Quali le aspettative (esplicite e implicite) dei maestri?
- Esistono differenze tra le classi interessate alla ricerca?
- Esistono invece problematiche simili tra le stesse classi?

Questo articolo e l'editoriale sono illustrati con i disegni del Concorso «1994 Anno internazionale della famiglia - Quali immagini ti vengono in mente?», organizzato dall'Associazione Ticinese delle Famiglie Monoparentali.

Quattro i temi principali dell'indagine: uno di natura prevalentemente pedagogica (il funzionamento globale della classe), due legati alla metodologia di due apprendimenti-base (l'apprendimento della lettura, lo sviluppo del ragionamento logico-matematico), il quarto che tocca la sfera emotivo-relazionale del soggetto discente (lo sviluppo dell'immagine di sé).

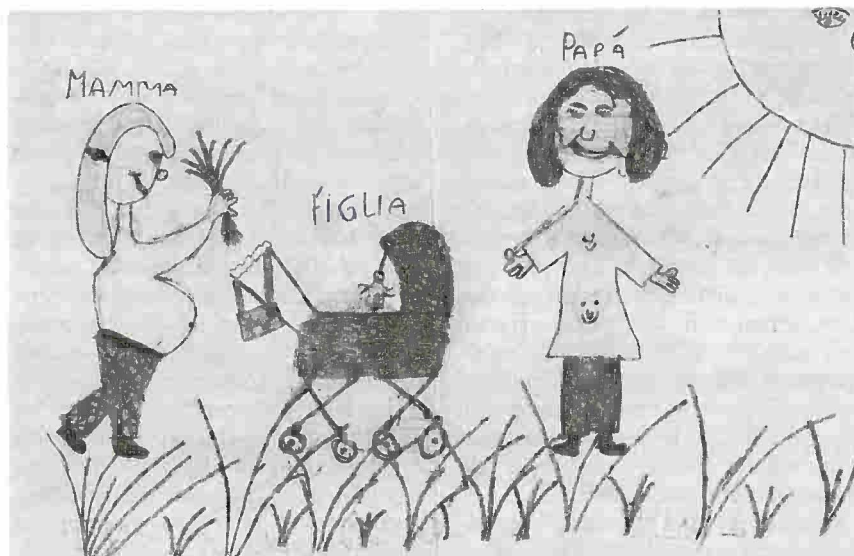
«L'immagine di sé nel bambino è l'immagine o la percezione che egli ha di se stesso in diversi campi della sua vita, compreso quello scolastico»<sup>3)</sup> e - in base ad osservazioni empiriche sul funzionamento della scuola - è relativamente indipendente dal vissuto scolastico durante i due anni di scolarità non obbligatoria (4-6 anni); muta a partire dal primo anno di scuola elementare. «Gli apprezzamenti positivi del comportamento e del lavoro scolastico rinforzano un'immagine positiva, mentre le valutazioni negative portano ad un'autosvalorizzazione del bambino»<sup>3)</sup>.

### L'osservazione del funzionamento delle classi

#### L'indagine

In materia di educazione ci troviamo in un campo molto complesso, con

Veronica, 9 anni.



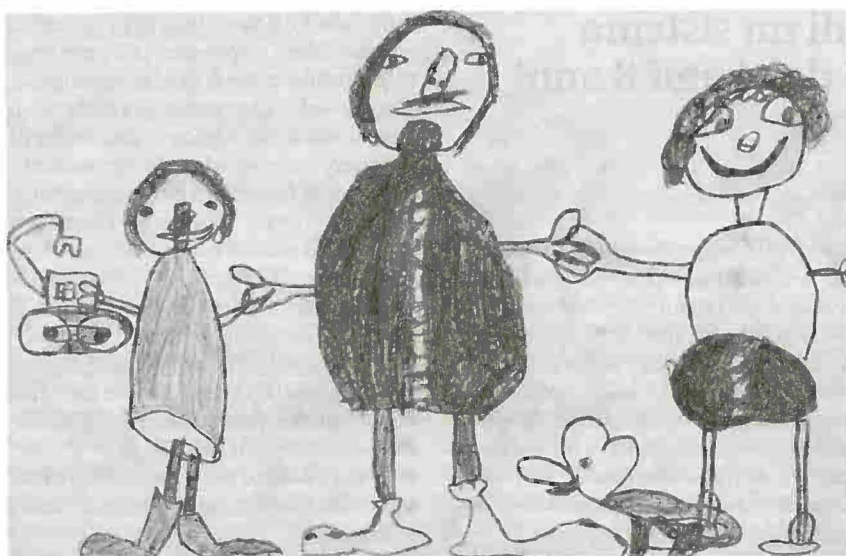
innumerevoli variabili, ciò che lascia pensare che l'approccio più pertinente potrebbe essere quello etologico, che considera la classe alla stregua di una nicchia ecologica e che tenta di prendere in considerazione un certo numero di fenomeni e di parametri. Tuttavia non è possibile osservare tutto nello stesso tempo. Siamo dunque obbligati a focalizzare lo sguardo su un certo numero di aspetti prima di tentare di fare una sintesi. E' la ragione per la quale abbiamo considerato, al momento di intraprendere uno studio sui primi quattro anni della scolarità, quattro temi principali.

- L'evoluzione dell'immagine di sé
- Il funzionamento globale della classe
- Lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione della lettura
- Lo sviluppo del ragionamento logico-matematico.

La procedura è consistita da una parte nel riunire gli insegnanti di una dozzina di classi, circa otto volte durante l'anno, con lo scopo di:

- far emergere i problemi incontrati quotidianamente per rapporto sia alle strutture che agli allievi;
- rilevare le differenze dei punti di vista tra insegnanti a proposito delle pratiche pedagogiche;
- esplicitare le aspettative dei docenti che molto spesso rimangono implicite;
- far apparire le differenze e le similitudini tra le classi.

Parallelamente nelle classi sono state condotte numerose osservazioni da parte dei ricercatori e durante tutto il periodo dell'anno scolastico.



Simone, 6 anni e 10 mesi.

### L'immagine di sé

Il concetto di immagine di sé può essere definito, secondo M. Hubermann<sup>4</sup>), come segue: l'immagine di sé del bambino è l'immagine o la percezione che egli ha di se stesso in diversi campi della sua vita, compreso quello scolastico.

L'osservazione empirica del funzionamento della scuola ha condotto alla formulazione di due ipotesi:

- a) durante i due anni di scuola non obbligatoria (da 4 a 6 anni), i bambini hanno un'immagine di sé relativamente indipendente dal vissuto scolastico;
- b) a partire dal primo anno di scuola elementare la valutazione degli apprendimenti condiziona parzialmente questa immagine di sé. Gli apprezzamenti positivi del comportamento e del lavoro scolastico rinforzano un'immagine positiva, mentre le valutazioni negative portano ad un'autosvalorizzazione del bambino.

Il dispositivo sperimentale è consistito nel domandare agli insegnanti, in ogni classe, di indicare cinque allievi considerati bene adeguati alle esigenze scolastiche e cinque bambini che presentavano, dal loro punto di vista, delle difficoltà di adattamento. Questi bambini sono stati invitati, con un colloquio individuale, a rispondere alla consegna: - Disegnati nella scuola, dove vuoi tu, come vuoi tu. - Sono stati in seguito invitati a commentare il loro disegno in una conversazione semi-diretta.

La prima ipotesi è parzialmente confermata. Si constata che l'immagine

negativa di sé legata al vissuto scolastico appare in maniera relativamente precoce. Già a cinque anni, alcuni bambini si considerano come dei «cattivi» allievi. Ciò che differenzia prescolarità e scolarità obbligatoria sono le fonti di questo sentimento, all'inizio largamente influenzato dagli aspetti comportamentali, poi fortemente condizionato dagli apprendimenti scolastici.

### Il funzionamento globale della classe

Bisogna innanzitutto segnalare un'evoluzione della scolarizzazione precoce. A Ginevra constatiamo che più di un terzo dei bambini scolarizzati a quattro anni nella scuola pubblica hanno già frequentato un asilo nido durante uno o anche due anni, con delle differenze molto importanti da una regione all'altra, legate probabilmente alla disponibilità di questi servizi nel quartiere o nel villaggio. Questa situazione accentua l'eterogeneità delle classi; alcuni bambini arrivano a scuola con delle forti aspettative in materia di apprendimenti scolastici. Inoltre il compito tradizionale del primo anno di scuola dell'infanzia che mirava ad attenuare le differenze tra i bambini di ambienti favoriti e meno favoriti, si trova, per forza di cose, perturbato. Sembra pure che il fenomeno della scolarizzazione precoce provochi un'accelerazione dello sviluppo dei bambini nei diversi campi. La precocità di certi comportamenti o di certe conoscenze dovrebbe essere oggetto di un attento studio.

Si constata pure che la definizione degli obiettivi, molto globale ed ampia, suscita interpretazioni molto diverse. Per esempio, il piano di studi chiede che l'insegnante sia attento ad arricchire i mezzi di espressione del bambino, sia sul piano della qualità sintattica, lessicale o semantica. Ma l'interpretazione di questa esigenza suscita delle controversie tra gli insegnanti, avendo gli uni la tendenza a limitarsi a un bagaglio lessicale minimo con lo scopo di non sfavorire i bambini non-francofoni, mentre gli altri pensano al contrario che è precisamente per quei bambini che gli esercizi dovrebbero portare molti vocaboli nuovi.

Si ritrovano le stesse divergenze in quello che concerne lo sviluppo del bambino. Di regola si ammette che, durante la prescolarità, bisogna permettere ad ogni bambino di svilupparsi liberamente, ma a partire dal primo anno dell'elementare si scontrano due posizioni: una che pensa che il bambino debba avere il tempo per «maturare» e che occorre lasciarlo avanzare al suo proprio ritmo, l'altra che considera al contrario che, nella misura in cui il bambino è fortemente sollecitato, sfrutterà tutto il suo potenziale di apprendimento.

Tutto questo pone il problema, difficile da risolvere, delle norme indispensabili a un sistema scolastico pubblico. Da una parte gli apprendimenti dovrebbero essere differenziati in funzione delle possibilità di ogni bambino. Ma, d'altra parte, i genitori sono nel diritto di aspettarsi che, in tutte le scuole, venga assicurata la stessa qualità d'insegnamento. Come conciliare questi due aspetti della realtà scolastica?

Sul piano delle aspettative nel campo cognitivo, si notano delle contraddizioni tra un discorso teorico (molto spesso generoso) e le esigenze quotidiane. Così ognuno si accorda per ammettere che i bambini in difficoltà dovrebbero poter disporre di maggior tempo per assimilare certe nozioni... ma la valutazione con tutte le sue connotazioni negative resta uguale per tutti: la stessa prova, le stesse esigenze, lo stesso giorno alla stessa ora!

L'organizzazione dell'impiego del tempo è pure argomento di discussione. Il piano di studi precisa la rispettiva parte di tempo da dedicare ad ogni disciplina. Le osservazioni effettuate rivelano tuttavia delle differenze importanti. Per esempio, in pri-

ma elementare per la matematica, il lavoro individuale scritto in una settimana varia secondo le classi da 0 a 50 minuti, mentre il lavoro orale collettivo o a gruppi, assente in certe classi, può superare i 60 minuti in altre. In seconda elementare, si rileva che il francese assorbe dal 112 al 167% del tempo previsto dal piano settimanale, la matematica dal 53 al 150%, l'ambiente dallo 0 al 60%. Si tratta di costanti che ritroveremo durante tutta la scolarizzazione elementare: il superamento del tempo dal 30 al 40% per il francese, la riduzione al 70, all'80% in matematica, una percentuale importante per quello che concerne l'ambiente, così come avviene per le altre materie, dove le differenze tra le classi sono spesso alquanto considerevoli.

Dobbiamo in particolare interrogarci sullo scarso interesse che la scuola accorda al campo scientifico, preso nel suo senso ampio, mentre la maggior parte dei bambini sono avidi di conoscenze in questo campo. Perché si accorda così tanto spazio, nella lettura, alle storie inventate, alle storie antropomorfe, mentre l'uso dei documenti informativi è per lo più raro?

Un altro problema è rappresentato dalla natura delle attività e dell'utilità di certi esercizi. Sembra, in certe classi, che si ricorra molto spesso alle attività riempitive, con il solo scopo di tenere tranquilli una parte dei bambini mentre si lavora con piccoli gruppi. Questo non costituisce una critica nei confronti del corpo insegnante, che fa quello che può, ma dovrebbe suscitare una riflessione sia per quanto concerne la formazione dei maestri, che sembra il più delle volte centrata sulla lezione collettiva, che sul materiale messo a disposizione o suggerito per gli apprendimenti individuali.

Bisognerebbe infine affrontare la questione della valutazione, che costituisce sempre un enorme problema. Come renderla conforme alle finalità essenziali dell'azione educativa? Troppo spesso, mentre si ha come obiettivo l'autonomia del bambino e la sua capacità di risolvere dei nuovi problemi, la valutazione si riduce alla restituzione per imitazione di quello che è stato fatto precedentemente in classe.

### Lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione della lettura

L'apprendimento della lettura è stato

a lungo marcato da dispute sui metodi che hanno lasciato delle tracce nelle idee. La diatriba tra il metodo sillabico e il metodo globale è ancora presente nella nostra mente, anche se non si sa bene di cosa si trattava. L'approccio grafo-fonemico, in certi casi, non ha costituito che un intoppo supplementare in questa disputa.

La polemica è rilanciata anche dalle difficoltà di lettura che sono state denunciate da una certa stampa e che sono state raggruppate nel nuovo termine di *analfabetismo funzionale*. Secondo certe fonti, la scuola pubblica e obbligatoria fabbricherebbe una percentuale non indifferente di persone che dopo aver bene o male imparato a leggere, ne hanno perso la facoltà poco dopo aver terminato la scuola.

Per tutta una corrente di pensiero, il tema dominante attualmente è quello della motivazione. Bisogna mettere i bambini in un bagno di scrittura, suscitare il desiderio di leggere, installare angoli-biblioteca e il resto sarebbe dato in sovrappiù. Un'altra tendenza è centrata sulla corrispondenza tra l'orale e lo scritto: è l'approccio grafo-fonemico. Rappresenta un apporto interessante ma molto parziale nell'atto di lettura.

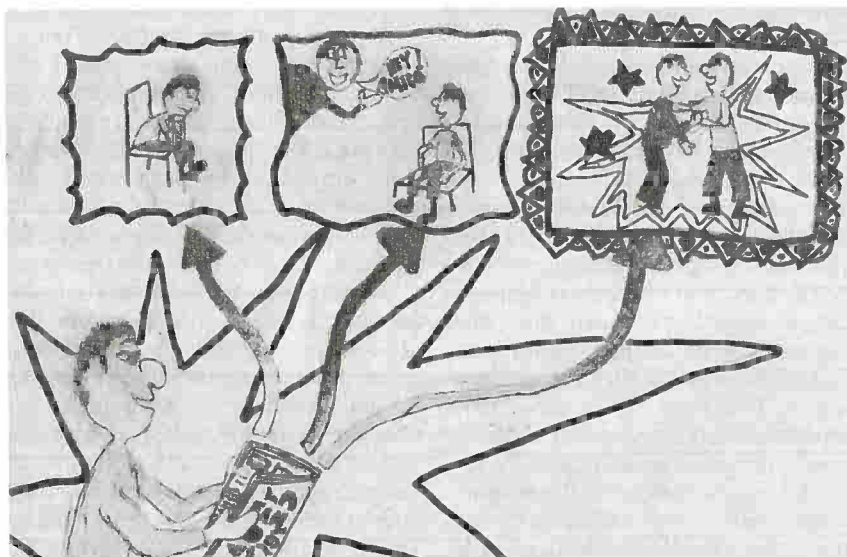
L'apprendimento della lettura è un atto intellettualmente difficile che mette in gioco dei meccanismi di trattamento dell'informazione complessi, facenti ricorso ad approcci multipli. Nella letteratura specializzata, si incontrano due grandi correnti. La prima designata sotto il termine di *bottom-up* (dal basso all'alto), gerarchizza l'atto di leggere andando schematicamente dalla lettera al

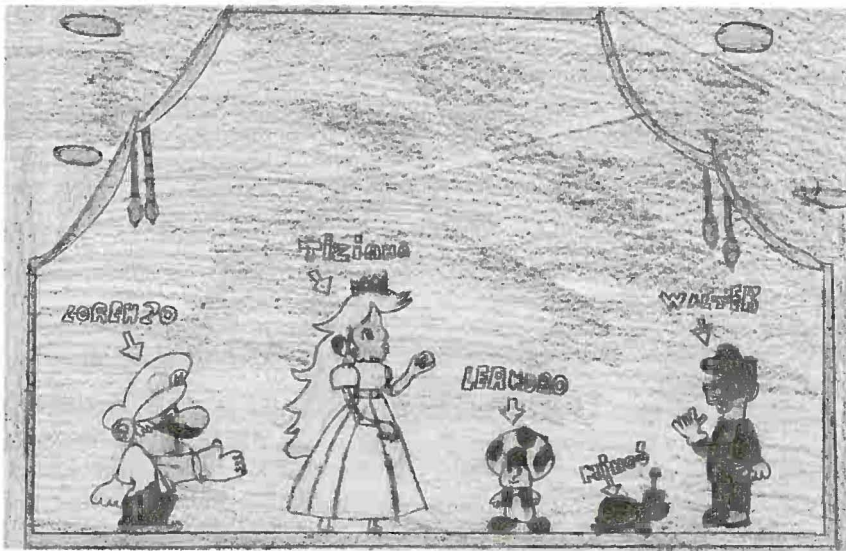
gruppo di lettere, poi alla parola, alla frase, fino alla comprensione del significato del messaggio. La seconda si basa sul modello del tipo *top-down* (dall'alto al basso). Considera l'atto di lettura come se fosse essenzialmente un'attività di costruzione del senso basata sulle capacità di ragionamento e di anticipazione del soggetto il quale, di fronte allo scritto, si trova posto in situazione di risoluzione di problemi e prende gli indizi necessari alla costruzione del significato del messaggio.

Più recentemente ci si accorda nel considerare che la lettura dovrebbe appoggiarsi su un modello interattivo che tiene conto dei due aspetti. La ricerca di senso, la motivazione a capire il messaggio, la frequentazione dell'angolo-biblioteca fanno parte dei motori dell'apprendimento, ma l'analisi metalinguistica, la ricerca di regolarità, la corrispondenza grafo-fonemica, portano dei complementi indispensabili all'acquisizione della lettura.

L'osservazione di quello che avviene nelle classi fa emergere l'empirismo dei procedimenti. Gli insegnanti si appoggiano il più delle volte su quello che hanno ricevuto durante la loro formazione di base o su quello che hanno potuto vedere dai colleghi, senza che le attività condotte si iscrivano in una teoria solidamente stabilita. Così i dibattiti di opinione restano vivaci. I lavori più interessanti sembrano essere attualmente quelli che si ispirano alle ricerche del gruppo di Hébrard, Charmeux, Clesse e che fanno ricorso, dall'età di quattro anni, a quello che è stato chiamato il *dettato all'adulto*. L'insegnante scri-

Manuel, 10 anni.





Lorenzo, 11 anni.

ve, sotto l'occhio del bambino, l'enunciato che quest'ultimo desidera far apparire sul foglio. Questa attività ha il merito di ovviare ad una delle grandi difficoltà dell'insegnamento della lettura in un gruppo eterogeneo. Infatti, in una classe, si incontrano due tipi di allievi. Per gli uni, l'attività di lettura consiste nel ritrovare nello scritto delle cose che già essi posseggono nel loro lessico orale, mentre per gli altri, una buona parte dell'attività di lettura consiste nell'oralizzare delle sequenze di segni dei quali non conoscono il significato. Il fatto di appoggiarsi su quello che dice il bambino stesso permette a quest'ultimo di ritrovare, nel grafismo, l'immagine del suo proprio enunciato, ciò che lo porta a costruire progressivamente un repertorio di informazioni che potranno poi essere reinvestite nella lettura di un testo sconosciuto.

Bisogna ancora attirare l'attenzione su un caso particolare della lettura, quella che tocca la comprensione delle consegne. Abbiamo scoperto, durante tutta la scolarità obbligatoria, delle pratiche che ci rendono perplessi. Infatti, in tutte le materie, gli allievi incontrano delle consegne scritte o degli enunciati di problemi. Nella lodevole preoccupazione di non penalizzare i bambini, la maggior parte degli insegnanti oralizza queste consegne. Si costata allora che i buoni lettori procedono generalmente ad una lettura anticipata di questi enunciati. L'oralizzazione dell'insegnante interviene come conferma, un controllo della loro lettura. Al contrario,

coloro che hanno difficoltà di lettura hanno la tendenza ad aspettare placidamente di ricevere il messaggio orale e non fanno lo sforzo di interessarsi allo scritto. Questo atteggiamento è particolarmente evidente nelle schede di matematica dove un certo numero di bambini impiega le proprie energie per affrontare la presentazione generale della scheda, senza sentire la necessità di interessarsi alla consegna. Ripetete questi modi di fare diverse volte al giorno e durante diversi anni... e arriverete probabilmente a cogliere i meccanismi che portano all'analfabetismo di ritorno denunciato dai media.

#### Lo sviluppo del ragionamento logico-matematico

Imparare a pensare con la propria testa, organizzare l'informazione, confrontare, osservare le similitudini e le differenze, stimare, analizzare, sintetizzare, ecc. sono delle attività che fanno appello al ragionamento logico-matematico. Da questo nome non risulta come queste attività oltrepassino ampiamente il quadro dell'insegnamento della matematica per investire il campo dell'insieme delle discipline. Le procedure del pensiero e il trattamento dell'informazione che sono stati introdotti al momento della riforma dell'insegnamento della matematica restano talvolta limitate a questa disciplina e, di fatto, non portano i frutti che ci si potrebbe aspettare. Confrontare e classificare degli oggetti, delle parole, delle frasi, dei numeri, delle figure geometriche, mettono in atto gli stessi processi di

pensiero. Alcuni bambini che li studiano in matematica arrivano da soli a generalizzarne l'uso. Per altri, invece, che non riescono a farsi una buona rappresentazione nel campo della matematica, è a proposito della lingua o dello studio dell'ambiente che potrebbero meglio costruire questi strumenti indispensabili.

Dopo una certa infatuazione per quello che è stata chiamata la matematica moderna o l'insiemistica, stiamo assistendo ad un certo riflusso. Le costatazioni effettuate lasciano pensare che, troppo spesso, insegnanti e genitori non hanno visto nelle attività di classificazione altro che una terminologia barbara, di cose da memorizzare, esercizi inutili per assicurare le prestazioni richieste nei calcoli. E tuttavia il discorso quotidiano, politico e giornalistico, offre numerosi esempi di una formazione che è passata accanto all'essenziale e che rende le persone incapaci di mettere in relazione i vari fenomeni, di stabilire delle relazioni di concordanza, di dipendenza, di causa-effetto, di mettere diversi campi in prospettiva gli uni per rapporto agli altri. In questo campo dobbiamo costatare che il lavoro resta in gran parte ancora da fare.

Come e dove la scuola insegna agli allievi a ragionare? Che cosa sostituisce il latino o la filosofia? E come si può aiutare l'insieme della popolazione ad acquisire quelle facoltà di giudizio, che oggi sono necessarie a tutti?

Bisogna probabilmente mettere qui in causa le lacune dei sistemi di valutazione e il loro carattere riduttivo. Nella maggior parte dei casi si valutano le conoscenze parcellari, facili da scegliere, comodamente giustificabili ai genitori. Si interrogano i bambini sul contenuto dell'ultima lezione prima di passare ad un altro capitolo. Questi modi di procedere incoraggiano gli apprendimenti che avvengono in sequenze strettamente limitate ed impediscono di dedicare del tempo agli approcci più ampi, alla messa in corrispondenza di campi differenti.

#### Come rispondere ai bisogni reali dei bambini?

Una ricerca condotta in stretta simbiosi con l'ambiente scolastico è ricca di insegnamenti. Essa dimostra innanzitutto che, se gli insegnanti si pongono numerosi interrogativi, essi

non hanno generalmente che poco tempo da dedicare ad una riflessione sul proprio sistema di valori in materia di educazione. D'altronde, il contesto sociale nel quale essi evolvono non è sempre favorevole alla rimessa in discussione delle proprie pratiche, che sono spesso quelle elaborate nel contesto della loro formazione iniziale, o che essi hanno adottato a poco a poco senza essere sempre pienamente coscienti che il loro modello di riferimento, spesso costruito sulla base dei loro propri ricordi di scolari, non è più adeguato agli scolari di questa fine secolo.

La scuola veicola numerosi stereotipi, la maggior parte dei quali talmente radicati negli spiriti che non si immagina nemmeno che possano diventare oggetto di un'analisi, in particolare per quanto concerne i metodi di valutazione e il carattere ineluttabile dell'insuccesso. Il quartiere, l'ambiente socio-culturale, la presenza di allievi di lingua straniera sono spesso evocati per giustificare le pratiche o la povertà di certe prestazioni. In realtà questi elementi mascherano, il più delle volte, delle divergenze ben più profonde: ogni maestro possiede una propria immagine dell'istituzione, dei suoi obiettivi, ma anche degli allievi che riceve, del ruolo della scuola e di quello dei genitori, degli obiettivi assegnati all'azione educativa. L'effetto Pigmalione sembra avere un ruolo molto netto. Si costata per esempio che, in certe classi, tutti gli allievi imparano sempre a leggere, mentre in altre gli insuccessi sono relativamente numerosi ogni anno. Come può l'istituzione venire in aiuto ai maestri che non raggiungono buoni risultati senza colpevolizzarli o demotivarli?

Una difficoltà sembra provenire dalla mancanza di una definizione precisa degli obiettivi. Citiamo, a titolo di esempio, la comprensione dell'orale. Il piano di studi indica che gli allievi, durante la loro scolarizzazione, devono «capire una storia». Di quale tipo di storia si tratti, qual è il grado di complessità, qual è il vocabolario da usare, quali sono le progressioni da rispettare da una classe all'altra? Non si trova nessuna precisazione a riguardo di questo argomento nella documentazione metodologica. Come stupirsi allora della diversità delle ambizioni secondo le classi e le scuole? Si ritrova la stessa incertezza per quanto concerne lo scritto (cosa significa saper leggere a 8, 10 o 12

anni?) o per quanto concerne la soluzione dei problemi. Per contro, essendo il piano di studi molto preciso sugli elementi puntuali come le operazioni aritmetiche o il tempo dei verbi, la loro applicazione spinge talvolta i maestri a sacrificare l'essenziale per l'accumulazione delle conoscenze immediate.

In questo contesto, quale può essere l'impatto del sostegno pedagogico? Senz'altro osserviamo dei successi importanti quando un bambino deve colmare qualche lacuna, quando ad un dato momento è rimasto indietro di uno scalino. Ma, il più delle volte, il sostegno non costituisce che un palliativo che permette di accompagnare il bambino nel suo percorso costellato di ostacoli e di ridurre il suo scoraggiamento. Sappiamo da molto tempo che la ripetizione della classe, spesso evocata come una buona soluzione da parte degli insegnanti, non risolve che parzialmente il problema. In realtà gli aiuti pedagogici potrebbero essere molto efficaci se la scuola tutta intera desse prova di una ben più grande tolleranza alla differenza. Invece di ricercare l'omogeneità delle classi ad ogni costo, sarebbe meglio ripensare alla formazione dei maestri, ai mezzi di insegnamento ed ai modi di valutazione per favorire la differenziazione all'interno delle classi. La cosa è realizzabile. Un certo numero di tentativi di apertura, dove gli allievi di età diversa si riuniscono per affrontare gli stessi argomenti di studi, offrono speranze. E gli esempi di qualità nelle scuole di classi diverse non mancano.

Qualunque siano le modalità di organizzazione previste per il futuro, una domanda resta essenziale: come organizzare le attività scolastiche affinché i bambini meno rapidi o meno dotati degli altri non sentano pesare sulle loro spalle ancora fragili l'umiliazione dell'insuccesso, lo scontento del loro ambiente, l'autosvalorizzazione precoce, elementi che non potranno che aumentare i loro sentimenti di colpevolezza e di impotenza nei confronti della scuola? La risposta che saprà dare la scuola del 21° secolo a questo interrogativo, in una società che non è generosa verso i giovani e che non è pronta a rinunciare al modello tradizionale di valorizzazione degli uni grazie all'insuccesso degli altri, potrebbe benissimo essere cruciale sia sul terreno economico che sul piano sociale e politico.

**Raymond Hutin**

Traduzione dal francese a cura del capigruppo Adriana Clericetti, Paola Pult, Sonja Crivelli del servizio di sostegno pedagogico.

<sup>1)</sup> Raymond Hutin, dr. in scienze dell'educazione, direttore del Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra

<sup>2)</sup> Convegno DIC/SSP, 26-27 agosto 1992, Lugano-Trevano, *Essere bambino dai tre ai sette anni: competenze, conoscenze e interazione con esperienze sociali*

<sup>3)</sup> Hutin, relazione citata

<sup>4)</sup> Michael Hubermann, *Le concept de soi*, Greti 1980

Leandro, 10 anni.

