



Università degli Studi di Milano Bicocca
Scuola di Dottorato in Scienze Umane
Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica
XXIII° ciclo

FRAMMENTI DI COMPLESSITA' DELL'ESISTENZA.

QUESTIONI DI SIGNIFICATO NELL'INFANZIA

Tutor: prof.ssa **Susanna MANTOVANI**
Co-Tutor: prof.ssa **Ana Lúcia GOULART de FARIA**
Coordinatrice: prof.ssa **Ottavia ALBANESE**

Tesi di dottorato di
ANASTASIA DE VITA
N° matricola: 044581

Anno Accademico 2010/2011

ABSTRACT

La ricerca rivolge l'attenzione alle questioni di significato che i bambini formulano negli anni della scuola dell'infanzia, esplorate attraverso le esperienze vissute in merito dai vari soggetti all'interno del contesto educativo.

Esamina la letteratura inquadrandola nel dibattito sviluppato intorno ai processi di costruzione della conoscenza da parte dei bambini, con particolare riferimento alle conoscenze che sviluppano in merito alla dimensione delle “*domande di significato*” (Arendt, 2008). A partire dagli studi che privilegiano una concezione stadiale dello sviluppo (Piaget, 1926, 1946) e dalla prospettiva sviluppata dalla teoria rappresentazionale (Gopnik, Meltzoff, 1997) la ricerca interroga anche l'orientamento socio – culturale (Rogoff, 2003) nel suo considerare l'importanza che riveste il contesto per il processo di crescita e apprendimento del bambino e, quindi, il ruolo dei servizi per l'infanzia, considerati come luoghi privilegiati in cui i vari soggetti condividono le proprie esperienze attraverso le narrazioni che adulti e bambini sviluppano per dotarle di significato (Goodman, 1984; Bruner, 1990).

Rispetto al dibattito sviluppato dalla Philosophy for Children questa tesi assume una posizione critica nei confronti di un'impostazione filosofica per l'infanzia rigidamente organizzata a priori e completamente orientata sul versante della logica formale per la formazione del pensiero. Al contrario, sottolineando altre dimensioni di cui si caratterizza il pensiero, si evidenzia il ruolo del contesto educativo come spazio in cui è possibile creare una cultura della condivisione delle questioni di significato verso cui si dirige l'interesse dei bambini. Nell'approfondire i significati di questo loro interrogarsi, così come i significati ad essi attribuiti dagli adulti coinvolti nella loro educazione lo studio si propone i seguenti obiettivi:

- 1) individuare le situazioni d'interesse che si presentano all'interno dei servizi, al fine di analizzarne il significato;
- 2) documentare le modalità di interazione dei soggetti coinvolti in merito a quei nuclei tematici che gli adulti percepiscono come difficili nel dialogo con il bambino;
- 3) sperimentare alcuni strumenti di indagine per lo studio delle conversazioni che avvengono tra i bambini e tra questi e l'adulto.

La ricerca si presenta come studio esplorativo ed affronta l'argomento con bambini, genitori ed educatrici di due scuole dell'infanzia in provincia di Milano.

Il metodo d'indagine scelto risponde al tentativo di far dialogare descrizione ed interpretazione. Sono, quindi, presi in considerazione sia i dati descrittivi (le pratiche quotidianamente agite nel contesto educativo), sia le interpretazioni ed i vissuti dei soggetti. Le voci dei vari protagonisti sono state ascoltate attraverso interviste e conversazioni di gruppo, avviate attraverso stimoli verbali e visivi, in particolare libri illustrati e racconti in genere, come una delle principali fonti che i bambini hanno a disposizione e verso i quali si dirigono per dare significato alle loro esperienze. La presenza della ricercatrice nel contesto educativo ha inoltre reso possibile affiancare a questi strumenti d'indagine l'osservazione delle pratiche di conversazione che abitualmente avvengono tra educatrice e bambini.

La complessità dell'argomento ed il costante intreccio di voci e di stimoli che hanno permesso il dialogo fanno sì che una parte importante della ricerca sia rivolta a

riflessioni di carattere epistemologico (legate al tipo di conoscenza che emerge dall'indagine) e metodologico (legate in particolare alla ricerca di strategie appropriate per favorire la partecipazione dei vari soggetti).

Le considerazioni a cui essa conduce sottolineano come soprattutto all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia questo tema sia stato finora poco esplorato, nonostante la sua rilevanza pedagogica, in un tempo nel quale i bambini si inseriscono in contesti caratterizzati da una pluralità di valori, che li vedono profondamente coinvolti e a cui sono legati i loro processi di conoscenza. Riflettere sull'importanza di far rientrare questi temi tra gli argomenti su cui gli adulti sono abituati a soffermarsi è un aspetto a cui la presente ricerca presta particolare attenzione e al quale si affianca la necessità di ascoltare e sollecitare spazi di pensiero anche tra i bambini, in linea con le recenti riflessioni sulla ricerca con e per loro (Mortari, 2009) di cui si caratterizza l'attuale dibattito pedagogico.

ABSTRACT

This study focuses on existential questions that children pose during their preschool years in early education settings. The literature of reference regards the development of awareness in childhood and, in particular, the dimension of “*questions of meaning*” (Arendt, 2008). Early research on developmental stages (Piaget, 1926, 1946) and the perspective developed by representational theory (Gopnik, Meltzoff, 1997) is considered and also socio-cultural orientation (Rogoff, 2003) with regard to the importance invested in the context for children’s growth and learning. ECEC services are considered to be privileged places where various subjects can share their experiences through narrations which adults and children develop and charge with meaning (Goodman, 1984; Bruner, 1990).

This study then addresses the perspective of the so called Philosophy for Children from a critical point of view highlighting the weaknesses of a point of view that results to be rigidly organized a priori and completely oriented towards the sphere of formal logic for the formulation of thought. It tries to highlight other dimensions which characterize thought, the role of the educational context as a space where it is possible to create a shared culture about questions which are philosophically relevant and important for children and to investigate the meaning of the children’s questions, as well as the significance attributed to them by the adults involved in their education.

This study aims:

- 1) to identify areas of interest within ECECs, so as to analyze their significance;
- 2) to document the interaction modes adopted by the subjects involved regarding those themes which adults consider to be difficult topics for dialogue with children;
- 3) to test a few survey tools for studying the conversations between children and between children and adults.

The empirical part consists in an exploratory study involving children, parents and educators within two ECEC services in the province of Milan.

The research method has been chosen to encourage dialogue between descriptions and interpretation. Descriptive data (the daily practices utilized in the school context) and the interpretations and experiences of the subjects have been considered. The voices of the different protagonists have been gathered through interviews and group conversations, triggered by verbal and visual stimuli, and especially using illustrated books and stories as one of the main sources familiar and available to children which they turn to in an effort to find meaning in their experiences. Observations regarding typical conversations between the teachers and the children have also been collected and discussed.

Dialogue has been the tool to address the complexity of the subject. The constant intertwining of voices and stimuli have allowed it to become an important part of the study, both in terms of epistemological reflection (tied to the type of awareness emerging from the survey) and methodological reflection (linked to the search for appropriate strategies for encouraging the participation by the different subjects).

The discussion of results emphasizes the lack of specific studies on these themes within ECEC during the period when children spend most of their time in contexts characterized by a plurality of values, deeply involved in and linked to their process of awareness. This study evidences the importance of including these themes in ECEC pedagogy, research and professional development (Mortari, 2009).

INDICE

Premessa	9
-----------------	---

PARTE PRIMA

*Le questioni di significato nell'infanzia:
riferimenti concettuali*

CAPITOLO I

Infanzia, educazione e domande di significato

Introduzione	21
1. Alla ricerca di connessioni possibili: note terminologiche	22
2. Processi di conoscenza dei bambini: modelli a confronto	31
3. Studi sulla costruzione narrativa della realtà	44
4. I processi educativi come processi socioculturali	48
5. Il contributo della fenomenologia come teoria dell'esperienza e prospettiva di ricerca	53

CAPITOLO II

Le domande di significato nello sviluppo dei bambini. Idee d'infanzia e pratiche educative

Introduzione	59
1. Principio di causalità, pensiero magico e capacità immaginativa nei bambini	60
2. Il <i>bambino</i> in veste di <i>scienziato</i> : il punto di vista della teoria rappresentazionale	70
3. Il <i>bambino</i> in veste di <i>filosofo</i> : il punto di vista delle pratiche di filosofia con i bambini	76
4. Il <i>bambino</i> in veste di <i>artista</i>	86
5. Il <i>bambino</i> come <i>straniero</i>	89

CAPITOLO III

Pensiero narrativo e domande di significato

Introduzione	95
1. La prospettiva culturale	96
2. Narrare le conoscenze: la costruzione dei significati dell'esperienza umana	100
3. Il dialogo come spazio di costruzione dei pensieri	106
3.1 Considerazioni da due dialoghi tra padre e figlia	108

3.2 Considerazioni dai contesti di pratiche di discorso	117
3.3 La pratica conversazionale nella scuola dell'infanzia	121
4. La comprensione delle questioni di significato tra processi di inferenza, deferenza e logica narrativa	126

PARTE SECONDA

Le questioni di significato nell'infanzia:

Riferimenti empirici

CAPITOLO IV

Fare ricerca su “temi sensibili” coinvolgendo adulti e bambini: questioni epistemologiche, etiche e metodologiche

Introduzione	135
1. Impianto di ricerca	138
2. I servizi educativi ed i soggetti che hanno partecipato alla ricerca	139
3. Obiettivi e ipotesi	142
4. Metodologia e articolazione del percorso	143
5. Documentare il processo: “tentativi di avvicinamento” al tema di indagine	148

CAPITOLO V

Diversi sguardi su alcune “domande di significato”

1. I temi esplorati	155
2. Dall'analisi delle interviste individuali e di gruppo	156
2.1 Il punto di vista delle educatrici	156
2.2 Il punto di vista dei genitori	172
3. Dalle parole dei bambini	180

Considerazioni finali 189

Allegati

Allegato 1. Traccia dell'intervista rivolta alle educatrici	195
Allegato 2. Traccia dell'intervista rivolta ai genitori	196

Riferimenti bibliografici 197

Premessa

Una lettura del dibattito pedagogico attuale sviluppato intorno ai temi dell'infanzia e ai servizi educativi ad essa rivolta mostra come l'attenzione verso questa fascia d'età sia considerevole, in termini di sollecitazione delle potenzialità di sviluppo, di salvaguardia dei diritti dei bambini, di cura (nelle varie accezioni attribuite a questo termine), di qualità dei contesti educativi - per citare solo alcune delle dimensioni verso cui si dirige lo sguardo pedagogico. Le pratiche educative che da questa attenzione si sviluppano hanno come destinatari adulti e bambini nei confronti dei quali emergono diverse immagini e rappresentazioni, che fanno sì che l'accento sia di volta in volta posto su quegli aspetti che si ritiene caratterizzino il soggetto ad una determinata età. E' così che vengono ad esserci argomenti di cui è "giusto" e sensato parlare con i bambini della scuola dell'infanzia ed argomenti di cui è troppo presto parlare. Una considerazione, fra le molteplici che potrebbero essere fatte, emerge con forza da questa breve premessa: quali argomenti sono esclusi dai discorsi di cui si riempiono i servizi educativi per la prima infanzia? Quali sono le zone d'ombra dell'intervento educativo, ciò di cui non si è abituati a pensare tra adulti e, di conseguenza, ciò a cui non è data visibilità nei discorsi dei bambini? Un'immagine, ampiamente diffusa nel corso degli anni, che appartiene ormai al nostro modo di pensare i bambini, e di pensarli all'interno dei servizi per l'infanzia, costituirà la chiave di lettura per indagare questi primi interrogativi e condurrà al tema oggetto della presente ricerca: quella del bambino attivo costruttore delle proprie conoscenze, competente nello sviluppo di teorie rivolte al mondo circostante, alla relazione con gli altri e la cultura di appartenenza. Ciò che questa immagine mette in luce è l'attività nella quale i bambini sono principalmente coinvolti, che è quella di sperimentare attivamente il mondo che li circonda, osservando, formulando ipotesi e procedendo per tentativi ed errori, condividendo tutto questo con altri bambini o riconoscendosi come unici autori delle loro scoperte. La loro spinta ed il loro impegno nella conoscenza di tutto ciò di cui si caratterizza la loro vita quotidiana sono atteggiamenti che dimostrano la ricerca e la progressiva conquista da parte del bambino di un modo personale di entrare in relazione con la realtà ed il proprio mondo interiore; testimoniano la sperimentazione di diversi approcci al conoscere e diverse emozioni che accompagneranno le sue esplorazioni. Attraverso le idee e i giudizi che costruisce in merito ed il linguaggio che utilizza per comunicarli agli

altri, il bambino conosce e dà forma al mondo. E' in questo processo di conoscenza e costruzione che si trova coinvolto nell'attività di interrogarsi anche su questioni che non sono direttamente connesse a scopi conoscitivi e pratici ma fanno parte di quelle che Hannah Arendt definisce “*domande di significato*”, domande che si riferiscono a questioni esistenziali, che coinvolgono un ambito certamente più ampio rispetto a quello con cui il bambino è direttamente in contatto ma che da questo necessariamente è originato, pena la perdita di valore e significato di questo stesso pensare per i bambini.

La ricerca che qui si presenta intende indagare proprio quest'ultima dimensione che, nonostante derivi da un modo di pensare l'infanzia ampiamente condiviso, sembra rappresentare una delle zone d'ombra a cui si è fatto precedentemente riferimento. A partire dalla considerazione del ruolo che riveste il comportamento interrogativo nello sviluppo dei bambini¹ si vuole rivolgere l'attenzione alle domande di senso che formulano negli anni della scuola dell'infanzia, indagandone i significati che esse assumono per loro e per gli adulti a vario titolo coinvolti nella loro educazione.

Lo studio esamina la letteratura inquadrandola nel dibattito sviluppato intorno ai processi di costruzione della conoscenza da parte dei bambini, con particolare riferimento alle conoscenze che sviluppano in merito alle “grandi domande”.

Già Piaget aveva rilevato la presenza di questi interrogativi nel processo di sviluppo dei bambini, sottolineando come essi ponessero spontaneamente le prime domande sulla nascita, sulle origini delle cose, sul mondo. Nel suo incontro con il mondo il bambino produce delle teorie che gli permettono di spiegare come le piante, le persone, gli animali esistono e funzionano. Gli studi dell'autore hanno dato vita ad un filone di ricerche che ha permesso di approfondire le varie dimensioni della rappresentazione del mondo da parte del bambino, quali per esempio la rappresentazione del mondo economico, del mondo politico e sociale, della religione e della morte, così come del mondo naturale. La concezione di fondo è che l'oggetto di studio sia la mente del bambino, considerata come un mondo interno di rappresentazioni cognitive relativamente stabili, che gli stessi bambini manifestano rispondendo alle domande formulate dagli adulti.

Recentemente anche la concezione della teoria rappresentazionale (Gopnik, Meltzoff, 1997) si è interrogata su questo, affermando che il modo migliore di considerare lo

¹ Si rimanda fra gli altri ai lavori di Weinrich 1989, Gadamer 1961, Peticari 1992, Nigris 2009

sviluppo della conoscenza è intenderlo come la formulazione di una successione di teorie ingenuie che consentono ai bambini, fin dai primi anni di vita, di interpretare le proprie esperienze. I bambini hanno delle teorie riguardo al mondo, convinzioni di cui si servono continuamente per dare una spiegazione agli aspetti dell'esperienza che ritengono importanti. Si distinguono teorie ingenuie relative al dominio fisico (le quali si occupano di fenomeni come la causalità, la gravità, la solidità ed il movimento degli oggetti), al mondo psicologico (legate alla comprensione dei fenomeni mentali e del loro funzionamento) ed infine teorie relative al mondo biologico (che chiamano in causa la differenza tra oggetti inanimati ed esseri viventi e processi quali la malattia, la nascita e la morte). Accanto alle prospettive che privilegiano una concezione stadiale dello sviluppo il presente studio interroga anche l'orientamento socio – culturale (Rogoff, 2003) nel suo considerare l'importanza che riveste il contesto per il processo di crescita e apprendimento del bambino e, quindi, il ruolo dei servizi per l'infanzia, considerati come luoghi privilegiati in cui i vari soggetti condividono le proprie esperienze. L'attenzione è rivolta verso un modello pedagogico incentrato sull'interazione tra soggetto e ambiente sociale. E' solo all'interno di questo rapporto che si possono sviluppare le potenzialità della mente individuale. Questa attitudine è rinforzata dalla curiosità che emerge nel bambino in situazioni di incertezza, cioè in tutte quelle situazioni "problematiche", in cui il bambino non riesce a concettualizzare la realtà secondo un modello mentale già acquisito. Questo alone di mistero che in quel momento circonda la realtà per il soggetto fa sì che lo stesso sviluppi nuovi paradigmi mentali all'interno di un processo intersoggettivo di negoziazione dei significati. Il bambino ha la possibilità di confrontarsi con sempre nuove conoscenze proprio grazie alle interazioni con gli altri piuttosto che ai contatti diretti con il mondo esterno (Bruner, Questo concetto è particolarmente interessante ai fini del discorso che qui si intende approfondire perché non solo rimette in discussione l'idea secondo cui è possibile parlare con i bambini solo di ciò di cui hanno fatto esperienza diretta ma sottolinea l'importanza delle interazioni che avvengono all'interno dei servizi per l'infanzia, considerati come delle comunità di pratiche in cui avviene la condivisione delle esperienze attraverso la generazione di significati culturali (Pastoor de Wal, 2005). Negli ultimi anni questi aspetti, seppur con un taglio ed un'attenzione differente, sono stati ripresi nell'ambito della filosofia con i bambini, al cui interno si sono sviluppate

diverse prospettive e diversi modi di intendere la pratica filosofica. Il legame tra filosofia e infanzia, su cui molti studiosi hanno rivolto la loro attenzione, ha permesso all'immagine del bambino filosofo di emergere come una delle figure centrali all'interno dell'ambito di ricerca indagato. Un'immagine dai contorni sfumati, che acquista un volto più razionale, quando la proposta di riferimento è il movimento della Philosophy for Children, o più intuitivo e meravigliato, se si segue il pensiero di Matthews (1981), per citare alcuni degli sguardi sollecitati in questo ambito.

La riflessione sui significati e sulla rilevanza esistenziale delle esperienze proposte nel contesto scolastico non è sicuramente nuova anche in ambito pedagogico, seppur poco esplorata. Negli anni '70 emergeva la questione dei "silenzii" dell'educazione; la domanda allora poteva risuonare in questi termini: "cosa non trova posto nell'educazione prescolastica?", "cosa resta escluso della vita dei bambini?". Domande a cui sono succedute diverse campagne preventive ed "informative" su molti dei temi prima considerati tabù (si pensi all'educazione sessuale, per esempio) ed il passaggio a stili educativi più democratici. Tutto questo ha avuto diverse conseguenze che, se da un lato hanno permesso di rivolgere l'attenzione verso nuovi aspetti dello sviluppo del bambino, dall'altro, proprio per il carattere delle diverse campagne, non hanno permesso un approfondimento di queste tematiche da un punto di vista educativo. Per quanto riguarda l'attenzione verso il processo di sviluppo dei bambini risultano centrali due aspetti per il discorso che qui si intende affrontare: 1) le domande dei bambini hanno acquistato legittimità. E' riconosciuto loro il diritto di chiedere e, quindi, in un certo senso, legittimato il loro bisogno di conoscere e capire per orientarsi; 2) vi è anche, accanto al riconoscimento della spinta conoscitiva del bambino verso il mondo, il riconoscimento del suo diritto ad essere sostenuto ed orientato a porsi delle domande (ecco, quindi, il ruolo dell'adulto) per aiutarlo a diventare non solo curioso ma anche critico "in un orizzonte di sempre più diffusa democraticità del vivere civile" (Caggio, 2007). Legittimità delle domande e pensiero critico, quindi, come dimensioni centrali dell'educazione, a cui tuttavia si oppone il carattere preventivo ed informativo dei diversi progetti, il cui scopo era quello di fornire quante più informazioni possibili sull'argomento di volta in volta preso in considerazione, a volte indipendentemente dal possibile interesse manifestato dal bambino e, dunque, finendo col perdere di vista e non dare pienamente conto del significato educativo e delle implicazioni pedagogiche di

un approfondimento di questi temi che possa essere condotto nelle istituzioni deputate all'educazione dei bambini.

La difficoltà di far rientrare queste tematiche nella scuola dell'infanzia è chiaramente percepibile nonostante alcune di esse siano adombrate nel documento delle Nuove Indicazioni per il Curricolo, nel quale si sottolinea la centralità del bambino a partire dalle domande di senso che pone a se stesso e agli adulti con cui ha sviluppato relazioni significative, domande particolarmente urgenti in un tempo nel quale i bambini si inseriscono in nuove dinamiche sociali e familiari, che li vedono profondamente coinvolti e a cui sono legati i loro processi di conoscenza (Restuccia Saitta, 2006). I bambini si accostano alla molteplicità degli eventi, dei valori e delle concezioni in diversi modi: a partire dalle *informazioni verbali* ricevute dai mass media o dai propri genitori, in risposta alle loro domande o attraverso l'ascolto di discorsi che gli adulti fanno in loro presenza; dalle *osservazioni* che compiono quotidianamente mentre si prestano a fare esperienza diretta del mondo che li circonda; ed infine dalle *interazioni* che sviluppano all'interno dei servizi educativi con gli altri bambini (di diversa provenienza o comunque appartenenti a una cultura familiare che dà importanza ad idee, interpretazioni altre; che fornisce spiegazioni diverse agli eventi della vita).

Riprendendo la precedente riflessione rispetto al carattere informativo della maggior parte degli interventi finora sviluppati sembra che riempire di nozioni la curiosità dei bambini o fare silenzio davanti ad essa siano i due versanti tra i quali si rischia di continuare ad oscillare, manifestando in questo modo tutta la difficoltà percepita all'interno dei servizi educativi dalle educatrici e dai genitori di parlare e tematizzare all'interno del curriculum (e quindi al di là di proposte frammentarie e legate a situazioni emergenziali) questioni e problemi di grande importanza individuale, sociale e culturale. Una convinzione da cui prende avvio il presente lavoro è che la problematicità del farsi carico delle domande di senso che i bambini pongono nella vita quotidiana aumenta perché non sono mai stati previsti tra adulti spazi di pensiero che permettono di tematizzare questi aspetti e quindi di dotarsi di quegli "strumenti" concettuali e metodologici necessari per affrontare una conversazione con i bambini e quindi pensare ad un intervento educativo. E' proprio in questa direzione che va la presente ricerca, la quale si presenta come studio esplorativo su questi temi, con lo scopo di approfondire i significati dell'interrogarsi da parte dei bambini su quesiti di

grande rilevanza esistenziale, così come i significati ad essi attribuiti dagli adulti coinvolti nella loro educazione.

Alcune esperienze vissute direttamente dalla ricercatrice e le considerazioni esplicitate dalle educatrici di una scuola dell'infanzia in merito all'incertezza con cui affrontano, sempre più frequentemente nei servizi, la presenza di diversi valori, di diverse concezioni del mondo, con cui i bambini quotidianamente si confrontano, si intrecciano all'interesse di indagare gli argomenti che generalmente non trovano posto nei discorsi che si sviluppano in ambito pedagogico e rappresentano il punto di avvio di una ricerca che nel suo farsi riconosce alcuni nodi concettuali e metodologici. Innanzitutto l'importanza di chiarire e condividere con i soggetti coinvolti i termini del discorso su cui si è chiamati a confrontarsi. Condividere i concetti e gli aspetti di cui si compongono le questioni di significato lontano dall'essere un dato già consolidato all'inizio della ricerca si caratterizza per essere uno dei percorsi di cui la stessa si caratterizza. In secondo luogo è necessario rivolgere lo sguardo verso la relazione che si sviluppa tra il ricercatore e i soggetti partecipanti. Se ogni ricerca sul campo in quest'ambito avviene all'interno di una relazione, quella che si stabilisce nel contesto di ricerca che ha per oggetto temi sensibili richiede di prestare particolare attenzione alle dimensioni di conoscenza reciproca, di fiducia, così come a quella di tempo. Infine un ulteriore aspetto intorno a cui ruota l'esperienza qui descritta è costituito dalle riflessioni in merito al coinvolgimento e al tipo di partecipazione prevista per i bambini. A partire dalla convinzione che l'utilità di una ricerca risieda nel suo essere significativa per tutti i suoi partecipanti e, quindi, nel suo prendere avvio dalle situazioni concrete vissute dagli stessi emerge l'importanza di ascoltare anche la voce dei bambini, attivi partecipanti e costruttori di cultura all'interno dei contesti educativi. Nel momento in cui le questioni di significato diventano oggetto d'attenzione privilegiata diviene indispensabile considerare ciò che è importante per i bambini e solo sulla base di queste considerazioni sviluppare riflessioni tra gli adulti e quindi ipotizzare cambiamenti nei loro contesti di vita e nella qualità delle esperienze a loro offerte. Nel caso della presente ricerca le conversazioni tra la ricercatrice ed i bambini, là dove hanno avuto possibilità di avvenire, sono considerate da una parte come tentativi di esplorare il loro punto di vista (seppur nei limiti rappresentati dal tipo di argomenti trattati, dalla quasi estraneità della ricercatrice e dalla non presenza continua della stessa all'interno del

contesto educativo) e dall'altra come materiale su cui poter successivamente avviare delle riflessioni con le educatrici e con i genitori.

Le considerazioni di carattere epistemologico, etico e metodologico a cui la ricerca si apre rappresentano un parte fondamentale dell'intero percorso, costantemente messe in discussione nel confronto con i soggetti a cui si è richiesta la partecipazione.

La complessità degli argomenti trattati, insieme alla consapevolezza dell'esistenza di diversi livelli d'analisi², sottolinea come risulti necessario proporre un tipo di ricerca multimetodo. Si è, quindi, deciso di affiancare strumenti con un'importante tradizione in quest'ambito di ricerche, quali resoconti narrativi, osservazioni, discussioni in gruppo ed interviste (Mantovani, 1995) e più recenti "metodi visuali" (termine attraverso cui si fa riferimento all'utilizzo di libri illustrati - considerati una delle principali fonti che i bambini hanno a disposizione e verso i quali si dirigono per dare significato alle loro esperienze - come stimoli per avviare le discussioni in gruppo).

In fase di scrittura il percorso di ricerca si è articolato come segue.

La prima parte costituisce lo sfondo teorico dell'esperienza empirica narrata nella parte successiva. In particolare il primo capitolo, il cui scopo è quello di esplicitare il senso che acquista lo studio delle questioni di significato all'interno della riflessione pedagogica sui servizi educativi per l'infanzia, è dedicato ad alcune considerazioni iniziali in merito all'intreccio esistente tra i vari termini che il presente studio chiama in causa: infanzia, questioni di significato ed educazione. I processi di conoscenza dei bambini, considerati alla luce del contesto socioculturale nel quale avvengono, sono indagati al fine di rintracciare lo spazio in cui emergono le domande di significato; il loro essere percepiti come un processo di costruzione sociale permette di rivolgere l'attenzione verso il ruolo dell'adulto nella predisposizione di contesti fisici e conversazionali all'interno dei quali prendono avvio i processi di costruzione condivisa dei significati. Le rappresentazioni d'infanzia che sottendono le pratiche educative

² A questo proposito è possibile far riferimento alla distinzione effettuata da Mingers tra il *mondo materiale* (che vincola ed è esterno ai soggetti); il *mondo personale* (caratterizzato dalle esperienze, dalle riflessioni delle persone, che il ricercatore può indagare attraverso interviste, focus group...) ed il *mondo sociale* (a cui i soggetti partecipano. Esso è costituito dalle rappresentazioni, dalle pratiche sociali, dai significati che si attribuiscono agli eventi).

messe in atto dagli adulti che a vario titolo si occupano di educazione costituiscono l'argomento del secondo capitolo. Le metafore prese in considerazione (che riguardano il bambino in veste di scienziato, di filosofo e di artista) fanno riferimento a precise prospettive che è necessario considerare per riconoscere in esse o discostare da esse le proprie concezioni. Esse rappresentano un angolo d'osservazione particolare dal quale rileggere le domande di significato in chiave pedagogica e un mezzo attraverso cui sottolineare l'importanza di interrogarsi sulle pedagogie implicite, per non permettere ad esse di agire in modo inconsapevole. Il terzo capitolo pone in stretta connessione i processi che vedono i bambini coinvolti nel pensiero e nell'immaginazione con quelli culturali attraverso la narrazione. Le storie, infatti, come afferma Smorti (2007), sono nello stesso tempo il mezzo attraverso cui le persone comprendono il mondo e se stesse e quello mediante il quale avvengono gli scambi culturali. Allo scopo di indagare le connessioni esistenti tra pensiero narrativo e questioni di significato si riportano due esempi di dialogo tra padre e figlia che, oltre ad essere interessanti a livello di contenuto, perché rivelano alcuni argomenti di cui possono comporsi le domande di significato, lo sono anche perché mettono in luce l'importanza di considerare i processi dialogici che intercorrono tra soggetti quando decidono di condividere il loro pensiero in merito. Il discorso sui processi dialogici si svilupperà rivolgendo particolare attenzione alla forma che essi prendono nel momento in cui si sviluppano nei contesti educativi, finendone per caratterizzare le abituali pratiche discorsive.

La seconda parte rappresenta l'esperienza empirica di ricerca, condotta in due scuole dell'infanzia in provincia di Milano. Il carattere empirico dello studio, nonché la decisione di indagare i significati che i vari soggetti coinvolti attribuiscono alle questioni di significato, rende necessario l'ingresso della ricercatrice nei contesti educativi e, quindi lo sviluppo di una particolare relazione con i protagonisti della ricerca, rappresentati da bambini, educatrici e genitori.

La scelta di interrogare i punti di vista delle persone che si è deciso di coinvolgere si intreccia con la delicatezza e la complessità dell'argomento oggetto di indagine, rappresentando un'interessante sfida "conoscitiva" e metodologica.

Il quarto capitolo si apre con la descrizione dei due servizi per l'infanzia in cui ha avuto luogo la ricerca e l'esplicitazione dell'impianto della stessa, quindi le ipotesi e gli obiettivi che hanno guidano la ricercatrice, così come il metodo e le fasi in cui si è

articolata la sua presenza sul campo.

A partire dalla considerazione che il percorso di ricerca sia anche un percorso di documentazione dei passaggi e delle scelte che nel farsi dell'indagine si rivelano necessarie, lo stesso capitolo riserva un'attenzione particolare alla fase iniziale della ricerca e ai vari tentativi che sono stati ipotizzati e realizzati per avvicinarsi ad un tema d'indagine che richiede una costante riflessione in merito alle modalità che in situazione risultano essere di volta in volta più efficaci per instaurare con i soggetti una relazione orientata alla condivisione dei significati. Lo stesso sguardo attento è riservato alle considerazioni di ordine metodologico, soprattutto nel lavoro con i bambini, la cui partecipazione richiede chiarezza nella spiegazione della ricerca, libertà nella scelta di parteciparvi, nonché allenamento verso modalità di ascolto rispettose delle idee che decidono di esprimere e di quelle che non diverranno mai oggetto di condivisione.

Infine il quinto capitolo fa riferimento ai concetti emersi durante le interviste e le discussioni di gruppo che hanno impegnato le educatrici, i genitori ed alcuni gruppi di bambini delle due scuole dell'infanzia.

Le voci dei protagonisti dei servizi permettono di fare delle prime considerazioni in merito all'esperienza di ricerca, non solo rivolte all'andamento della stessa ma anche alle riflessioni sollecitate e, in prospettiva futura, alla ripresa e all'approfondimento di questi temi anche in chiave formativa. Questi aspetti verranno approfonditi nelle considerazioni finali.

Prima parte

Le questioni di significato nell'infanzia: riferimenti concettuali

CAPITOLO I

Infanzia, educazione e domande di significato

Introduzione

In questo capitolo si passeranno in rassegna diverse prospettive che, nel costituire l'inquadramento teorico dello studio effettuato, metteranno in luce concetti considerati centrali per l'oggetto di ricerca indagato e modi specifici di intendere i contesti educativi. In particolare, a partire dall'evidente complessità dell'ambito in cui ci si muove e dal tentativo di precisare il significato che si intende attribuire ai termini con cui lo stesso viene definito, si cerca di delineare lo spazio in cui emergono le domande di significato ed il senso che acquista un loro studio all'interno della riflessione pedagogica sui servizi educativi per l'infanzia.

Il discorso sulle domande di significato trova, in questo primo capitolo, ragione d'essere innanzitutto nel contesto sociale nel quale il bambino muove i suoi primi passi (contesto di cui si metterà in evidenza il suo essere caratterizzato dalla coesistenza di molteplici concezioni culturali e morali sul mondo anche molto diverse tra loro) e nei discorsi che gli adulti sviluppano in merito ed in secondo luogo nel significato che questi discorsi e questi argomenti assumono per lo sviluppo dei bambini, alla luce dei loro processi di conoscenza.

Da studi in cui l'attenzione è stata posta prevalentemente sull'individuo o sull'ambiente, scegliendo come oggetto di analisi il modo in cui i bambini costruiscono la realtà oppure il modo in cui essa è trasmessa dagli adulti ai bambini, si passa a considerare una diversa prospettiva da cui poter comprendere lo sviluppo del bambino, considerato nel suo essere intimamente coinvolto nel mondo socioculturale. Il bambino ed il contesto socioculturale sono reciprocamente connessi e non è possibile definirli separatamente. Questo comporta che anche nel momento in cui si rivolge lo sguardo solamente ad uno dei due aspetti, i vari ruoli esigono di essere sempre precisati in riferimento a quelli dell'altro. Lo sviluppo non è considerato un'impresa individuale del bambino ma un processo di costruzione sociale che avviene all'interno di contesti strutturati dall'attività tutoria degli adulti. Di questi ultimi, nel corso del presente lavoro, verrà messo in evidenza il ruolo che svolgono non solo nella predisposizione di contesti fisici ma soprattutto in quella dei contesti conversazionali all'interno dei quali

prendono avvio i processi di costruzione condivisa dei significati.

In quest'ottica verranno prese in considerazione le prospettive narrativa, socioculturale e fenomenologica, mettendone in luce specificità e analogie.

1. Alla ricerca di connessioni possibili: note terminologiche

Definire i termini del proprio discorso si rivela essere un'operazione essenziale per chiunque si presti ad approfondire un qualsiasi argomento. Operazione necessaria quanto complessa, soprattutto se il riferimento è costituito da termini che nel tempo hanno acquisito una molteplicità di significati, favorendo una complessità semantica che rinvia ad un vasto repertorio di posizioni, a differenti contesti ed altrettanti contenuti ed obiettivi che in essi si intendono approfondire e raggiungere.

Cosa intendiamo con il termine infanzia? Quali le caratteristiche che gli attribuiamo?

Attualmente assistiamo ad un proliferare di immagini, anche molto diverse, se non in contraddizione tra loro, che se da un lato ci permettono di considerare una molteplicità di aspetti del fenomeno dall'altro rischiano di disorientare coloro che le utilizzano come base per la propria attività e professione.

Diverse ricerche hanno sottolineato ed approfondito il ruolo fondamentale che assumono le idee degli adulti, le rappresentazioni e le immagini di bambino, e quindi di infanzia, che sottendono il lavoro e le proposte educative, evidenziando il rapporto che lega il comportamento degli adulti (genitori ed educatori) e la loro percezione dei bisogni dei bambini (Harkness e Super, 1995; Emiliani, Molinari, 1995; Bove, 2004). Al variare delle immagini varia il nostro sguardo e, di conseguenza, gli aspetti indagati del soggetto osservato, aspetti che finiscono con l'essere percepiti come uniche dimensioni presenti, a cui è necessario prestare attenzione. Di volta in volta ciò che cade sotto la nostra lente di ingrandimento può essere ciò che il bambino è e possiede, oppure quello che può essere o ancora tutto questo in termini negativi, quindi ciò che non è e non può essere. Quello che le immagini rappresentano è *“una convenzione (interpretazione) culturale - perciò politica e sociale - che può consentire di riconoscere o disconoscere qualità e potenzialità del bambino e di costruire attese e contesti valorizzanti o, al contrario, negarli”* (Rinaldi,1999). Potremmo vedere nella loro costruzione l'intento di concettualizzare, delineare il nucleo intorno a cui

riconsiderare i vari aspetti che costituiscono un fenomeno complesso, per il quale si cercano “soluzioni” o comunque contesti che permettono la sua manifestazione e il suo sviluppo.

Bambini come insiemi di isolate percezioni, in attesa di qualcuno che gli trasmetta nuove nozioni, oppure bambini teorici o competenti, impegnati nelle attività di significazione del mondo sembrano essere gli estremi entro cui si muovono le varie convinzioni e le varie pratiche a loro rivolte.

E' dal modello socio-costruttivista che prendiamo in prestito l'immagine del bambino come “soggetto epistemico competente” (Bobbio, Zani, 2001) che costruisce la sua conoscenza attraverso l'interpretazione e la rappresentazione dei fatti, in base ai quali costruisce i significati relativi al Sé, all'altro e alla realtà. Il bambino in questione è impegnato nella comprensione attiva del mondo che lo circonda; è un “piccolo teorico” nel momento in cui, come afferma Gardner, fin dalla primissima età fa ipotesi, sviluppa teorie rivolte alla conoscenza e alla relazione con gli altri e la cultura di appartenenza.

Rispetto a questa immagine di bambino competente Munari afferma come questo concetto ci permetta di vedere *“nel bambino non la copia imperfetta e incompleta dell'adulto, ma un individuo a sé, con caratteri propri ed originali che, pur prefigurando alcuni aspetti del comportamento adulto, definiscono una personalità sui generis, ricca di tratti sorprendenti e competenze inaspettate”*³. L'approccio allo studio del comportamento infantile che a partire da Piaget si sviluppa ha portato alla nascita di una nuova rappresentazione dell'infanzia che ne sottolinea le capacità e le competenze, anziché le mancanze e, di conseguenza, dipinge il bambino come capace di padroneggiare tutti i linguaggi, di indagare e sperimentare il mondo che lo circonda.

Il bambino come “costruttore di oggetti, fantasie, pensieri” (Malaguzzi, 1995), immagine che nel corso degli anni si è diffusa, appartiene ormai al nostro modo di pensare i bambini e di pensarli all'interno dei servizi per l'infanzia. La loro spinta ed il loro impegno nella conoscenza di tutto ciò di cui si caratterizza la loro vita quotidiana sono atteggiamenti che dimostrano la ricerca e la progressiva conquista da parte del bambino di un modo personale di entrare in relazione con la realtà ed il proprio mondo interiore; testimoniano la sperimentazione di diversi approcci al conoscere e diverse

³ Munari A., *“Il piccolo esperto. Lo sviluppo delle competenze del bambino”* in Il Quadrante Scolastico, 62,2 settembre 1994

emozioni che accompagneranno le sue esplorazioni. Attraverso le idee e i giudizi che costruisce in merito ed il linguaggio che utilizza per comunicarli agli altri, il bambino conosce e dà forma al mondo.

Emerge da questo breve elenco di rappresentazioni (a cui rimando ai capitoli successivi per un necessario loro approfondimento) tutta la forza che risiede nell'immagine di bambino su cui costruiamo i nostri discorsi. A partire da essa vanno definendosi l'identità sociale ed etica del soggetto, così come i suoi diritti, e prende avvio il pensiero intorno all'educazione e ai contesti educativi che si decide di predisporre per favorire il suo sviluppo.

Non si intende qui fare una trattazione approfondita in merito all'origine del concetto di educazione e agli sviluppi di cui è stato oggetto nel corso degli anni, poiché questo si discosterebbe troppo rispetto agli intenti di questo lavoro. Basti ricordare che nel dibattito che negli anni si è sviluppato intorno a questo concetto si sono delineate diverse concezioni tra le quali ne ricordiamo qui due, seppur in maniera accennata. Innanzitutto un modo di intendere l'educazione come sviluppo della personalità del soggetto (a livello fisico, psichico, sociale) verso un "buon" livello di maturazione, o per lo meno quello considerato tale dalla società di appartenenza. L'attenzione è qui rivolta verso il processo attraverso cui si dà forma ad un soggetto, si modella in base ad una programmazione ideata a priori. Movimenti opposti caratterizzano l'educazione se con essa si fa riferimento al concetto di e-ducere (attraverso il quale si manifesta la convinzione che ci siano delle competenze interne al soggetto che necessitano di essere "tirate fuori") o, al contrario, a quello di in-struere (con cui si fa riferimento alla trasmissione di contenuti conoscitivi esterni, in un movimento che va dal mondo verso il soggetto). In quest'ultimo caso l'istruzione è considerata come strutturazione dei contenuti dell'insegnamento, sperimentazione di metodi che possano definirsi efficaci ed elaborazione di strumenti di misurazione e valutazione dei contenuti dell'apprendimento.

Accanto a questa concezione dell'educazione vista nel ruolo di trasmissione della conoscenza, in veste del quale le si chiedeva di conservare il passato, è possibile ravvisarne un'altra che ne sottolinea il carattere sovversivo, orientato al cambiamento (Postman, Weingartner, 1973). Ciò che acquista significato è la sua funzione di promuovere consapevolezza. È quella che, verso la fine degli anni sessanta, Neil

Postman e Charles Weingartner definiscono con il termine educazione “centrata sul significato”; la tendenza a considerare la centralità del soggetto, i suoi processi di apprendimento, così come la creazione e la condivisione dei significati. L’attenzione si sposta dal livello della dicotomia oggetto-soggetto all’esperienza educativa che diventa centro d’indagine sull’educazione, luogo in cui i diversi soggetti in situazione educativa danno senso agli eventi (che non hanno valore in sé ma solo in riferimento alla loro ricaduta sul vissuto delle persone in essa coinvolte). La domanda a cui si cerca di rispondere non è più “Cos’è l’educazione?” ma “Come essa viene vissuta?” (Tarozzi, 2001). L’esperienza educativa è presa in considerazione a partire dai suoi elementi originari, che Bertolini (1988) individua nella comunicazione interpersonale, nella trasmissione culturale, così come nella capacità intenzionale dei soggetti di dare senso alla propria esperienza vissuta e al mondo.

L’attenzione è rivolta alla natura relazionale dell’esperienza umana, e quindi educativa, (relazione intesa come dimensione costitutiva dell’identità del singolo soggetto) in opposizione alla tradizione di educazioni autoritarie e conservatrici ed ai tentativi del Novecento di porre al centro dell’interesse pedagogico il bambino nella sua spontaneità. Quello che si prefigura è un’idea di educazione intesa come attenzione al bambino, inserito in un contesto sociale, fatto di relazioni ed intersoggettività, le quali permettono la costruzione condivisa di pensieri, teorie e azioni. Lo sguardo è rivolto all’attività intenzionale del soggetto, quindi ai modi attraverso cui egli attribuisce significato al mondo, così come è sottolineato all’interno di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata (Bertolini 1988). Allo stesso modo l’evento educativo è inteso come fenomeno costruito a partire dai vari significati sviluppati e negoziati dai soggetti coinvolti. *“L’oggetto della pedagogia”, per dirla con le parole di Mortari, “è dunque fin dall’inizio caratterizzato dalla dimensione della significatività: la ricerca pedagogica diventa investigazione critica di quel processo di costruzione e negoziazione di visioni di sé-nel-mondo-con-gli-altri in e attraverso cui l’evento educativo come trasmissione culturale si costituisce e si realizza storicamente in occorrenze situate e peculiari”* (Caronia, 1997).

“Ricerca le ricerche” in cui i bambini si imbattono per scoprire se stessi, gli altri, il mondo. Questo sembra caratterizzare la prospettiva pedagogica, almeno per come è intesa e descritta in queste pagine, e quindi un’educazione che si dispiega in contesti

che sollecitano la curiosità, i gesti, le competenze di tutti i soggetti in essi presenti. Contesti in cui non solo si apprende ma anche si crea cultura, si promuove la riflessione come pratica educativa volta a sollecitare nei bambini il porre domande, l'interrogarsi sugli eventi e sui propri e gli altrui comportamenti, il pensare a possibili risposte in merito alle questioni che si pongono alla loro attenzione⁴.

Sono ambienti di vita che nel loro essere consapevolmente pensati come contesti di formazione per i bambini (penso ai servizi per l'infanzia) sono continuamente attraversati e sollecitati da eventi e storie personali e sociali. In questi luoghi il bambino si reca con la sua famiglia, nella sua interezza; ognuno porta con sé il proprio corpo, le proprie emozioni, le proprie storie e conoscenze, le curiosità che lo spingono a

⁴ Ciò che qui è messa in luce e a cui si fa riferimento è la loro competenza interrogativa, considerata come uno degli strumenti di cui il bambino dispone per esplorare e quindi conoscere il mondo (accanto alla possibilità di avvicinarsi agli oggetti ed ai concetti attraverso l'imitazione ed anche attraverso l'apprendimento attivo, quello che in inglese viene definito "learning by doing"). Un ambito particolarmente interessante, divenuto oggetto di indagine nell'ambito degli studi sull'acquisizione della lingua, dove la domanda è considerata nella sua funzione di segnalare all'interlocutore (che si pensa abbia un livello di informazione maggiore) una carenza di informazione alla quale si cerca di rimediare (Weinrich, 1989), così come nell'ambito della riflessione ermeneutica. Cito a questo proposito il filosofo Hans-Georg Gadamer che, nel suo libro "*Verità e metodo*" (1961), afferma che tutta la conoscenza passa attraverso la domanda, domanda formulata in un ambito dialogico. Secondo questo autore la domanda precede la risposta non solo a livello temporale ma soprattutto per dignità filosofica. La domanda non chiude entro rigide cornici di significato ma "apre il pensiero" e crea un ponte tra ciò che è conosciuto e ciò che ancora non lo è. Ambito particolarmente interessante si diceva, che assume un'ulteriore valenza se considerato in ottica educativa. Quali considerazioni possono emergere dalla riflessione pedagogica e didattica sul ruolo del comportamento interrogativo nell'insegnamento? Assumere quest'ottica, rispetto a quella che caratterizza l'ambito dell'acquisizione della lingua precedentemente citato, ci permette di notare che le funzioni delle domande dei bambini si moltiplicano. La propensione del bambino all'indagine e alla conoscenza del mondo lo porta a farsi domande relative all'ambiente, ai fenomeni naturali, a sé stessi e agli altri, domande per esplorare ciò che lo circonda, per trovare rassicurazione, per comprendere meglio ciò che fa e vede fare, il linguaggio che si utilizza. Domande, infine, che assumono contorni diversi a seconda delle età, delle situazioni che le hanno prodotte e quindi delle esperienze vissute, delle risposte o comunque delle reazioni della persona a cui sono state rivolte. Rimando per una maggiore trattazione dell'argomento ai lavori di Nigris E., "*Le domande che aiutano a capire*", Bruno Mondadori, Milano - Torino 2009 e, per un loro approfondimento sul piano psicologico, a Oliverio Ferraris A., "*Le domande dei bambini*", Rizzoli, Milano 2000 e a Santagostino P., "*I perché dei nostri bambini*", Red Edizioni, Como 2008.

conoscere e capire. In questa accezione i servizi educativi si rivelano essere luoghi in cui si promuove, accanto allo sviluppo dell'attività cognitiva, l'incontro con gli altri, con le loro storie, i loro valori. Un incontro di differenze, a partire dal quale costruire la propria identità ed il proprio sapere in una società caratterizzata da una pluralità di valori, oggetto di profondi e rapidi cambiamenti che se da un lato rappresentano importanti opportunità di sviluppo dall'altro possono comportare un senso di insicurezza, vissuti esistenziali contraddittori.

La società complessa nella quale viviamo sembra avere come tratto distintivo quello dell'ambivalenza. Per ogni aspetto della vita coesistono scenari contrapposti. Ad un'aumentata fruibilità degli spazi e ad una crescente abitudine agli spostamenti si contrappongono i ridotti spazi di riflessione, di conoscenza e condivisione. Al potere e alle risorse offerte dai mezzi di comunicazione si affianca una sempre più diffusa solitudine. I ritmi frenetici in cui si è immersi portano ad essere letteralmente invasi da situazioni sempre nuove, ma quante di queste "anteprime", se così possono essere definite, si trasformano in esperienze realmente significative per il soggetto?

Questa "società dell'incertezza", come è definita da Bauman⁵, è quella all'interno della quale ci si trova a vivere ed educare i bambini. Pena la caduta nel disorientamento quello che emerge come principio e obiettivo prioritario sembra essere lo sviluppo della responsabilità e del pensiero critico. La prospettiva appena citata ci offre una particolare chiave di lettura dell'incertezza, intesa come slancio verso l'autenticità e la ricerca di senso e, quindi, come allontanamento da rigidi schemi di riferimento (Tramma, 2005).

Alla pedagogia è richiesto di farsi voce di un pensiero capace di concepire il mondo come pluriverso e di collocare le problematiche dell'educazione all'interno di un contesto interculturale.

Il modello della complessità è ormai al centro della riflessione culturale. Il neo paradigma che ne deriva impone nuovi modi di pensare i saperi e, quindi, nuovi modi di concepire la realtà. La sua pervasività lo rende un paradigma pedagogico, di formazione del soggetto, della cultura e della società (Callari Galli, 2003). Le riflessioni che la pedagogia deve sviluppare in merito a questa condizione di complessità devono essere rivolte alla messa a punto e all'organizzazione di nuovi percorsi formativi che tengano conto delle varie articolazioni interne del fenomeno, che si dispiega sul versante

⁵ Bauman Z., *"La società dell'incertezza"*, Il Mulino, Bologna 1999

cognitivo, su uno propriamente del soggetto e su quello etico e di cittadinanza (aspetto quest'ultimo verso cui si sono rivolti i vari progetti di educazione alla democrazia).

Ciò che ruota intorno a questo tipo di formazione (le cui categorie chiavi risultano essere la differenza, l'apertura, il dialogo ed ovviamente la complessità) è l'importanza di ripensare il concetto stesso di conoscenza che viene ad essere caratterizzata dal principio della prospettiva (dei punti di vista a partire dai quali si osserva un fenomeno) e della meta-cognizione e ad essere organizzata secondo la dimensione del pluralismo e dell'intreccio di metodi diversi. E' sottolineata la prospettiva costruttivista nel suo intendere la conoscenza secondo il principio della ricerca, l'importanza di sviluppare il pensiero divergente ed il pensare per metafore. Conoscenza e pensiero qui intesi come concetti che seguono uno stesso orizzonte di pratiche e significati ma che Arendt distingue per approfondire e ridare valore all'attività del pensare, svaloriata all'interno di una società, quella occidentale, in cui si rischia di dare importanza solo a ciò che è quantificabile a livello economico (Arendt, 1987). Quello che per l'autrice distingue il pensare dal conoscere è l'orientamento e il tipo di questioni che affrontano. Se, infatti, il conoscere è guidato dalla ricerca della verità delle cose ed ha per oggetto questioni (per esempio quelle legate alla scienza) che possono essere considerate certe e verificabili, il pensare è orientato dalla ricerca di significato ed ha come oggetto d'indagine le "questioni di significato", questioni per cui non esiste una risposta certa, appartenendo alla sfera dei problemi costitutivi dell'esperienza umana. All'interno di queste *unanswerable questions of meaning* trovano spazio le seguenti domande (ne cito alcune a titolo esemplificativo): chi pensiamo di essere? In cosa consiste una buona qualità della vita per l'essere umano?

Accanto ad una cura, quella a cui si rivolge l'attività del conoscere, legata alla sopravvivenza, c'è una cura che caratterizza la vita non come semplice "stare nel tempo" ma come processo attraverso cui si dà al tempo un significato. L'importanza intravista in queste domande e nel percorso intrapreso per darvi una risposta, per quanto sempre aperta a modifiche future, risiede nel loro essere "*quell'orizzonte di criteri regolativi in base ai quali si decide la direzione del proprio esistere*" (Mortari, 2008). Sono verità di significato (o anche verità esistenziali) le cui funzione è orientativa per il soggetto. La loro "utilità" è esistenziale perché legata al bisogno di costruire orizzonti di senso.

Come si manifesta e come è supportato questo bisogno dalla società complessa sopra citata? Ma soprattutto, come avrò modo di esplicitare meglio in seguito, considerando i servizi educativi come contesti in cui inevitabilmente entrano in relazione concezioni culturali e morali sul mondo, sulla vita anche molto diverse tra loro, appare lecito domandarsi quanto entra di tutto questo nei servizi per l'infanzia ed in che modo le molteplici concezioni sopra citate caratterizzano questi contesti di vita. Ed ancora, come vivono tutto questo i bambini?

Uno sguardo alle Nuove Indicazioni per il Curricolo potrebbe rappresentare una prima riflessione in merito, rinviando ai prossimi paragrafi per considerazioni più articolate.

Già la parte introduttiva sulla prospettiva culturale e pedagogica che giustifica il documento contiene precisazioni interessanti. Alla scuola è richiesto di fornire supporti adeguati per leggere e confrontarsi con una pluralità di comportamenti, di modelli di riferimento, di culture; di farsi carico delle domande che emergono quando le usuali forme di vita sono messe alla prova da concezioni diverse, domande che riguardano l'identità individuale e collettiva, il ruolo degli altri, l'universalità dei valori. I vari obiettivi esplicitati (tra cui si ricordano quello di insegnare a ricomporre i grandi oggetti di conoscenza in una prospettiva complessa; quello di diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana possono venire affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione fra le discipline e le culture) possono essere perseguiti sin dalla scuola dell'infanzia. Si legge a questo proposito nelle Indicazioni: *“L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali”*. Gli aspetti della natura, della cultura e della società di cui i bambini fanno esperienza sono considerati un'importante via d'accesso per la loro sensibilizzazione ai problemi più generali.

Soffermarsi sul documento delle Indicazioni significa interrogarsi sulla presenza di questi aspetti al suo interno, sui contenuti, nonché sulla posizione di queste considerazioni. Le questioni di significato oggetto di questa ricerca fanno la loro comparsa all'interno del campo d'esperienza *“Il sé e l'altro”*, dove si legge:

“I bambini formulano le grandi domande esistenziali e sul mondo e cominciano a riflettere sul senso e sul valore morale delle loro azioni, prendono coscienza della loro

identità, scoprono le diversità e apprendono le prime regole necessarie alla vita sociale.

E ancora:

[il bambino] Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e dei diritti degli altri, dei valori, delle ragioni e dei doveri che determinano il suo comportamento.

Il bambino si colloca dunque al centro della riflessione educativa a partire dalle domande di senso che pone a se stesso e agli adulti con cui ha sviluppato relazioni significative, domande particolarmente urgenti in un tempo nel quale i bambini si inseriscono in nuove dinamiche sociali e familiari, che li vedono profondamente coinvolti e, come abbiamo precedentemente affermato, a cui sono legati i loro processi di conoscenza (Restuccia Saitta, 2006). I bambini si accostano alla molteplicità degli eventi, dei valori e delle concezioni in diversi modi: a partire dalle *informazioni verbali* ricevute dai mass media o dai propri genitori, in risposta alle loro domande o attraverso l'ascolto di discorsi che gli adulti fanno in loro presenza; dalle *osservazioni* che compiono quotidianamente mentre si prestano a fare esperienza diretta del mondo che li circonda; ed infine dalle *interazioni* che sviluppano all'interno dei servizi educativi con gli altri bambini (di diversa provenienza o comunque appartenenti a una cultura familiare che dà importanza ad idee, interpretazioni altre; che fornisce spiegazioni diverse agli eventi della vita).

I servizi educativi, intesi come sistemi aperti verso le famiglie, il territorio e la società in generale, quindi come sistemi che risentono della situazione socioculturale circostante, sono chiamati a farsi carico di tutto questo; ad accogliere le domande dei bambini e dei genitori, ponendosi come cassa di risonanza, anziché offrire loro risposte certe e univoche (Musi, 2009).

Le modalità attraverso le quali poter intraprendere questo compito che sembra essere loro affidato e le responsabilità che da esso derivano restano tuttavia poco esplorate, oggetto di riflessione delle singole educatrici. Emerge con forza la necessità di un loro approfondimento a partire dal significato che questi discorsi assumono per lo sviluppo

dei bambini, a partire dai loro processi di conoscenza.

2. Processi di conoscenza dei bambini: modelli a confronto

Come avviene la comprensione del mondo da parte dei bambini? Ed ancora e più in particolare, qual'è il loro grado di comprensione dei concetti astratti?

In queste domande, su cui si basa gran parte della ricerca sullo sviluppo infantile, si sono imbattuti diversi studiosi, sviluppando innumerevoli argomentazioni che riflettono le varie prospettive teoriche adottate. Domande che si rivolgono non solo all'oggetto della comprensione, quindi al cosa i bambini conoscono, ma anche alle "modalità" di comprensione, quindi al come della loro conoscenza. L'interesse riservato nell'ambito della psicologia dello sviluppo alle idee che i bambini costruiscono in merito alla realtà è ampiamente conosciuto. Gli studi di Piaget sulla rappresentazione del mondo nel bambino ne sono un'importante testimonianza. Secondo l'autore lo sviluppo del bambino è da leggere come processo adattativo nei confronti dell'ambiente. Il bisogno di conoscere è considerato una pulsione primaria che, nei primi stadi di sviluppo, coincide con il bisogno di azione psico-motoria. Lo sviluppo della conoscenza nel bambino è, secondo questa concezione, una tensione costante tra assimilazione ed accomodamento. Come affermano Bobbio e Zani (2001) l'immagine di bambino che deriva è quella di un soggetto impegnato fin da subito ad "*ordinare i dati fenomenici in sequenze ordinate di eventi cogliendo le regolarità e le omologie strutturali delle percezioni*"⁶. Quest'attività, che vede costantemente impegnato il bambino, avviene naturalmente nel suo incontro con il mondo e produce delle rappresentazioni mentali che, se perturbate, sviluppano la sua curiosità e apportano delle modificazioni nelle rappresentazioni stesse. Queste variazioni, per Piaget, sono il risultato di un cambiamento delle strutture adibite alla concettualizzazione dell'esperienza. E' così che lo sviluppo del bambino viene a definirsi come un succedersi di momenti evolutivi, una sequenza di stadi di sviluppo, il cui "percorso" (cioè il passaggio da uno stadio al successivo) segna la conquista di sempre maggiori capacità (in un procedere aggiuntivo rispetto alle precedenti) che progressivamente perfezionano le capacità cognitive del

⁶ Bobbio A., Zani G. L., "*Culture dell'infanzia. Teoria pedagogica e ricerca sociale*", editrice La Scuola, Brescia 2001

soggetto.

A partire dagli studi di Piaget i modi di comprendere il mondo da parte del bambino sono stati assunti come rappresentazioni cognitive interne e coerenti, che possono essere studiati attraverso la sperimentazione e l'intervista. Anche approcci recenti, pur discostandosi dai concetti di stadio e struttura e dal modello di equilibrizzazione nell'apprendimento concettuale di Piaget, continuano a condividere l'idea che l'oggetto di studio sia la mente del bambino, considerata come un mondo interno di rappresentazioni cognitive relativamente stabili, che gli stessi bambini manifestano rispondendo alle domande formulate dagli adulti. La concezione di fondo è che le formulazioni dei bambini derivano da teorie cognitive del mondo, spiegazioni di come le cose, le piante, gli animali e le persone esistono ed agiscono.

Secondo diversi autori si è in questo modo arrivati a costruire una “finestra sulla mente dei bambini” (Edwards, 1993). Gli studi di Piaget hanno dato vita ad un filone di ricerche che ha permesso di approfondire anche altre dimensioni della rappresentazione del mondo da parte del bambino, quali per esempio la rappresentazione del mondo economico, del mondo politico e sociale, della religione e della morte, così come del mondo naturale⁷. Ci si vuole soffermare, seppur brevemente, su questi due ultimi ambiti citati perché si ritiene possano avvicinarsi al tema oggetto di trattazione.

Un riferimento fondamentale per chiunque voglia approfondire la comprensione che i bambini sviluppano in merito ai concetti di religiosità e di morte è costituito dalle ricerche di Vianello che, partendo dalla constatazione che fin da piccoli i bambini sono inseriti in un contesto di istruzione religiosa, hanno come oggetto di studio gli aspetti da loro maggiormente compresi e, quindi, le nozioni ed i significati ad esse attribuiti. Alcuni esempi delle dimensioni indagate sono: la concezione antropomorfa della divinità, posseduta dal bambino fino a dieci – dodici anni; la comprensione del concetto

⁷ Tra le varie ricerche svolte su questi argomenti cito rispettivamente: Berti A. E., Bombi A. S., “*Il mondo economico del bambino*”, La Nuova Italia, Firenze 1981; Tallandini M. A., Valentini P., “*La scuola è una grande casa?*”, Cortina editore, Milano 1992; Vianello R., “Religione e morte: le idee del bambino”, in Vianello R., Lucangeli D., “*Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*”, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004; Sebba R., “*The Landscape of Childhood: the Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitude*”, in “*Environment and Behavior*”, 23, pp.395-422; Ornaghi V., Grazzani Gavazzi I., “*La comprensione della mente nei bambini*”, Erickson, Gardolo (Tn) 2009.

di Dio Creatore (che, in linea con la loro tendenza artificialista – come affermava Piaget – è da loro assimilato al concetto di Dio fabbricatore); l'immagine di un Dio buono, garante della giustizia e dell'immortalità. Le credenze infantili sulla religione sono caratterizzate, sempre secondo l'autore, dalla tendenza ad interpretare questa dimensione in termini ritualistici e dall'associazione tra la pratica religiosa e il “comportarsi bene”. L'impegno del bambino si manifesta maggiormente verso le modalità attraverso cui si devono fare le cose (per esempio le preghiere, l'andare a messa, eccetera) piuttosto che verso il loro significato. Inoltre si evidenzia una certa difficoltà di collegare le credenze religiose con quelle che può ricavare dall'esperienza quotidiana. Il confronto tra le cose che riguardano la religione e quelle che accadono tutti i giorni rappresenta molte difficoltà. Per esemplificare questa frattura Vianello descrive la situazione in cui si trova il bambino di 4-5 anni, inserito in un contesto in cui sia presente il riferimento alla religione, nel momento in cui si trova a riflettere intorno al problema della morte. Le nozioni in suo possesso si riferiscono a “livelli” diversi e non sono sempre conciliabili. Lui sa che quando una persona muore va nella bara e sotto terra ma sa anche che una volta morti si va in Paradiso⁸.

Nonostante sia ancora diffusa l'idea secondo cui i bambini non hanno particolare comprensione della morte (sia tra genitori ed insegnanti sia tra medici e studiosi di psicologia) varie ricerche affermano che già a partire dai 2-3 anni di età questa tematica è affrontata dal bambino (Anthony, 1973; Vianello, Marin 1985). Quest'ultimo non solo si accorge del fenomeno (per esempio provando compassione per la morte di un animale) ma comprende anche la differenza tra la morte ed altri fenomeni in apparenza simili, come il semplice dormire o l'essere ammalati, riconoscendone sia le possibili cause (per esempio un incidente, un'aggressione con delle armi) che gli effetti (per esempio la mancanza di movimento). Le sue riflessioni in merito si estendono alle persone, uomini e anche bambini, e non solo agli animali. Il bambino sa che quell'evento può accadere anche ai suoi genitori e a se stesso e, per questo, può provare ansie di separazione. Dall'età di quattro – cinque anni il bambino comprende il carattere irreversibile ed universale della morte.

Come precedentemente accennato capita spesso che genitori, insegnanti o comunque gli adulti in genere tendano a negare la capacità del bambino di comprendere il concetto di

⁸ Vianello R., “Religione e morte: le idee del bambino”, op.cit.

morte. Le ricerche che si sono occupate di questo aspetto offrono interessanti riflessioni anche da un punto di vista educativo. Il comportamento dell'adulto che, disturbato o comunque spaventato dalle richieste di spiegazione del bambino, dà risposte evasive o fabulate non è appropriato. Quello che il bambino manifesta con le sue domande è il suo bisogno di meglio comprendere determinati aspetti della vita che non gli sono ancora del tutto chiari. Il bisogno di dialogo che ne deriva esige, quindi, di non lasciare solo il bambino alle prese con i suoi dubbi e con le informazioni derivate da stimoli esterni, quali per esempio quelli televisivi. Se comunque da un lato vi è la necessità di dialogare con i bambini anche su questi temi, dall'altro si sottolinea come risulti essere inappropriato anche il comportamento dell'adulto che provoca, "anticipa" le riflessioni del bambino in un momento in cui quest'ultimo non ha alcuna necessità. L'intervento adulto sembra dunque caratterizzarsi come attesa (e quindi come abbandono dell'iniziativa che andrebbe ad anticipare i tempi- rispetto a quelli che sono propri del bambino-) e risposta alle sollecitazioni che gli vengono fatte. In questa posizione di attesa l'adulto è chiamato a prestare attenzione ai messaggi del bambino per non perdere le occasioni di dialogo da lui proposte a riguardo e a non inibirle. Le ricerche citate affrontano anche la possibilità che il bambino riproponga le stesse domande a distanza di tempo. Questa richiesta può dipendere dalla non soddisfazione delle risposte precedentemente avute dall'adulto oppure dalla modificazione, dall'evoluzione delle sue credenze sull'argomento, che fanno sì che lui necessiti di riflettervi ancora. In quest'ultimo caso potrebbero essere riproposte le stesse risposte date precedentemente perché ora il bambino avrebbe diverse capacità di comprensione.

Un ulteriore ambito in cui sono state affrontate le domande ed i pensieri che i bambini sviluppano in merito ai temi della vita è composto dagli studi sulle rappresentazioni del mondo naturale. Diversi studiosi hanno evidenziato come i bambini già dai primi anni di vita iniziano ad acquisire i concetti basilari di alcune discipline come la fisica, la biologia e la psicologia, formulando diverse teorie in merito. In particolare rispetto ai concetti biologici, i quali permettono di comprendere il processo della vita, una prima importante acquisizione riguarda la distinzione tra mondo animato e inanimato che, secondo recenti filoni di studio, è presente molto precocemente nel bambino (a differenza di quanto pensato in passato). Già in età prescolare, infatti, i bambini hanno teorie biologiche sugli animali, sugli esseri umani ed anche sulle piante. Seppur

quest'ultimo dominio è stato oggetto d'indagine di un minor numero di ricerche le concezioni che i bambini sviluppano in merito sono di particolare interesse perché permettono di comprendere se i bambini attribuiscono correttamente l'attributo di "vivente" all'interno dell'ambito biologico. Sofferarsi sulle piante, inoltre, permette di distinguere la teoria biologica posseduta dai bambini da quella psicologica, dal momento che esse, a differenza di quel che avviene per gli animali e le persone, non possono essere concettualizzate in termini psicologici o sociali (in altre parole non possono pensare o avere delle intenzioni).

In alternativa al modello evolutivo di Piaget, in contrasto con la direzione che lui ha dato allo sviluppo dell'intelligenza del bambino, si sviluppa il pensiero di Vygotskij che, rivalutando il significato funzionale del linguaggio, sottolinea l'origine sociale del pensiero. Il pensiero individuale altro non è che il risultato di un processo di interiorizzazione culturale. Il linguaggio rappresenta un tramite tra la coscienza individuale e la cultura; permette alle persone di negoziare significati, i quali modellano le coscienze individuali e le rendono compatibili con la convivenza sociale. Alla cultura è dato un ruolo fondamentale per lo sviluppo cognitivo. La coscienza individuale, anziché derivare dallo sviluppo biologico, è infatti vista come prodotto della socializzazione. Allo stesso modo le funzioni psichiche superiori rappresentano delle relazioni sociali che il soggetto ha interiorizzato. In questa concezione l'apprendimento assume la funzione di agente socializzante (così come l'educazione, intesa come mediazione tra la mente individuale ed i sistemi simbolico - culturali) diventando un aspetto centrale nello sviluppo delle potenzialità del bambino, sviluppo che avviene nel momento in cui lo stesso entra in contatto con la cultura e quindi con i prodotti simbolici di socializzazione (il linguaggio, i miti, i valori). Con Vygotskij cambia il senso attribuito al concetto di competenza cognitiva. Mentre in un'ottica docimologica classica è importante sapere quali sono le abilità possedute dal bambino in un determinato momento della sua vita, nella prospettiva di questo autore acquista importanza anche verificare le capacità possedute dal bambino di utilizzare i processi di comunicazione che avvengono nelle relazioni sociali al fine di cooperare alla costruzione della conoscenza. Lo sviluppo segue l'apprendimento e questo, in maniera specifica nella fascia d'età prescolare, segue due differenti momenti. Mentre nel primo periodo il bambino si rivela essere autonomo rispetto all'ambiente socioculturale,

orientato soprattutto da fattori innati che seguono un “programma personale” (un esempio è costituito dal linguaggio), nel secondo, invece, aumenta considerevolmente l’influenza della cultura e dell’educatore. Tra questi due momenti evolutivi si situa l’apprendimento “spontaneo reattivo”, che è proprio dello stadio prescolastico. Secondo l’autore scopo dell’educazione è quello di permettere il passaggio da una concettualizzazione spontanea del bambino (legata ai suoi interessi concreti) ad una concettualizzazione formalizzata. Compito dell’educatore è quello di partire dai concetti spontanei dei bambini, e quindi dalla loro conoscenza ingenua maturata già prima di entrare nei servizi educativi, per giungere ad una concettualizzazione più matura. Il programma di educazione pensato per loro deve essere in linea con i loro interessi emotivi, deve essere adeguato alle caratteristiche del loro pensiero, che crea diversi collegamenti per rappresentazioni generali⁹. Se, come postulato da Vygotskij, le funzioni psichiche superiori si sviluppano nell’azione sociale e, quindi, nella relazione di scaffolding e tutoring degli “Altri Competenti” il concetto di egocentrismo infantile perde la sua ragion d’essere a favore di un apprendimento reattivo, cooperativo basato su attività congiunte, quali la soluzione di problemi, la lettura di libri, le conversazioni che avvengono all’interno di contesti sociali allargati, in cui le relazioni sociali vanno ben oltre le relazioni diadiche.

Allontanata l’immagine del bambino come tabula rasa, si rivela di fondamentale importanza prestare attenzione ai momenti di sviluppo ottimali che si presentano nei bambini e che permettono agli stimoli specifici dell’ambiente di sortire l’effetto desiderato¹⁰. Ciò che sembra rivelarsi come preoccupazione principale non è tanto il rischio di anticipare qualche apprendimento, quanto quello opposto del suo eccessivo posticipo. Ritardare un apprendimento significherebbe precludere al bambino la possibilità di imparare nel momento di sviluppo per lui più favorevole. Per Vygotskij, il quale si trova in linea su questo concetto con il pensiero della Montessori, *“la capacità di costruzione, elaborazione, apprendimento del bambino è gigantesca, e negarla, impedire di esprimersi tempestivamente a questa vitale carica di energia psichica*

⁹ Vygotskij L. S., “Apprendimento e sviluppo mentale nell’età prescolare”, in Veggetti M. S. (a cura di), *“Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori”*, Giunti, Firenze 1974

¹⁰ Vygotskij L. S., “Apprendimento e sviluppo mentale nell’età prescolare”, op. cit.

significa arrecare danni irreparabili così all'individuo come all'intera umanità"¹¹.

Per certi versi questa prospettiva culturalista allo studio dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori è abbracciata anche da J. Bruner che, rivolgendo lo sguardo sulle varie possibilità di apprendimento e concettualizzazione possedute dal bambino, riconsidera le teorie psicologiche precedenti alla luce dell'antropologia culturale di Geertz, della cibernetica e dell'etologia. Il suo studio ha sottolineato la ricchezza e la complessità dei processi di pensiero del bambino, i quali rispondono a diverse funzioni. Mentre il pensiero ipotetico-deduttivo (definito anche paradigmatico o logico-scientifico) è finalizzato alla costruzione scientifica della realtà, quello sintagmatico o narrativo è rivolto alla comprensione delle interazioni sociali e del significato dell'esperienza umana sul piano affettivo ed emotivo. Considerare entrambi questi aspetti significa sottolineare una visione integrale della coscienza umana e delineare un percorso pedagogico in grado di connettere i vari linguaggi secondo una pluralità di logiche e di significati. Anche la concezione evolutiva di Bruner si basa su un modello pedagogico incentrato sull'interazione tra soggetto e ambiente sociale. E' solo all'interno di questo rapporto che si possono sviluppare le potenzialità della mente individuale, in un apprendimento che avviene attraverso l'uso degli strumenti e degli utensili e che permette il processo di acculturazione ed integrazione sociale del bambino. Strumenti e utensili per l'autore non sono solo quelli materiali ma anche quelli immateriali tra cui spicca il linguaggio. Quest'ultimo afferma lo stesso Bruner *"è forse l'esempio ideale di una tecnologia così potente, con l'enorme capacità che esso conferisce, non solo di comunicare ma anche di simbolizzare la realtà, di rappresentare eventi remoti ed immediati, e di compiere tali operazioni secondo regole che ci permettono sia di rappresentare la "realtà", sia di trasformarla in base a norme di carattere convenzionale ma perfettamente adeguate"*¹². Il linguaggio è, dunque, considerato centrale nello sviluppo del pensiero non solo perché rende possibile la cultura (la narrazione collettiva) ma anche perché da esso dipende il linguaggio interiore e la meta-cognizione. I processi di conoscenza dei bambini avvengono all'interno di scambi dialogici, strumenti questi ultimi che insieme ad altre tecnologie

¹¹ Cives G., "La cultura infantile nella "Casa dei bambini" ", in Scocchera A. (a cura di), *"La scuola dei bambini e nuova scuola degli Orientamenti"*, Anicia, Roma 1995

¹² Bruner J., *"Verso una teoria dell'istruzione"*, Armando, Roma 1967

dell'informazione (quali per esempio la notazione, la registrazione scritta) permettono di amplificare il loro pensiero. Fin dall'inizio lo sviluppo del bambino appare orientato verso una sempre maggior possibilità di esprimere le tre abilità considerate fondamentali nel comportamento umano: agire, comunicare, parlare. Ciò che più sembra caratterizzare questo processo è la costante presenza di un'attitudine ermeneutica che fa sì che i sistemi di percezione, rappresentazione e categorizzazione non siano solo strumenti attraverso i quali è possibile vedere la realtà "esterna" ma costituiscano essi stessi strumenti di produzione di realtà. L'immagine che emerge di "bambino cognitivo", orientato alla costruzione di conoscenza, e quindi di cultura, in cui ampio posto trova la creatività, sottolinea l'attitudine propria dell'essere umano ad apprendere. Scrive Bruner: "[nel bambino] *esistono delle energie naturali che stimolano l'apprendimento spontaneo, quali la curiosità, il desiderio di conoscenza e di competenza, l'aspirazione all'emulazione di un modello, e l'impegno ad inserirsi in un tessuto sociale, che costituiscono, nel loro complesso, ciò che si può chiamare la volontà ad apprendere*"¹³. Questa attitudine è rinforzata dalla curiosità che emerge nel bambino in situazioni di incertezza, cioè in tutte quelle situazioni "problematiche", in cui il bambino non riesce a concettualizzare la realtà secondo un modello mentale già acquisito. Questo alone di mistero che in quel momento circonda la realtà per il soggetto fa sì che lo stesso sviluppi nuovi paradigmi mentali all'interno di un processo intersoggettivo di negoziazione dei significati. Questo assunto porta a considerare un'altra affermazione di Bruner, interessante ai fini del discorso qui sviluppato: la necessità di superare l'idea secondo cui "*la crescita delle conoscenze del bambino avvenga principalmente attraverso contatti diretti con il mondo esterno, anziché essere mediata da contatti indiretti con esso per il tramite delle interazioni con gli altri*"¹⁴. Considerare il bambino fin da subito in relazione con la cultura, che produce ed elabora a partire dalle sue particolari teorie sul funzionamento del mondo, significa necessariamente avere in mente un modello di formazione "contestualizzato", che faccia sempre riferimento all'orizzonte culturale¹⁵.

¹³ Bruner J. S., "*Verso una teoria dell'istruzione*", op. cit.

¹⁴ Bruner J. S. (1986), "*La mente a più dimensioni*", trad. it. Laterza, Roma - Bari 1988

¹⁵ Risulta interessante a questo proposito il discorso che Bruner fa in merito agli elementi che risultano fondamentali per una formazione nella società dell'informazione. Essi devono concernere l'arte ed "i

L'orientamento culturalista ha influenzato anche il pensiero di H. Gardner il quale considera l'intelligenza (o meglio le intelligenze) come la capacità di risolvere problemi o di creare prodotti apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali¹⁶. L'autore sviluppa una teoria della mente a più dimensioni. Il pensiero narrativo e quello procedurale sono scomposte in sei forme di intelligenza: quella linguistica, quella musicale, quella logico-matematica, quella spaziale, quella fisico-cinestetica e quella personale (a sua volta suddivisa in interpersonale ed intrapersonale). Questo modello, prendendo le distanze da quello piagetiano, sottolinea l'esistenza di competenze distinte a seconda del dominio considerato. Lo sviluppo, anziché essere considerato come processo di crescita uniforme, è visto come un fascio di linee, le quali possono seguire direzioni anche diverse ed essere attraversate da situazioni in cui si alternano momenti di stasi e momenti di rapide accelerazioni. Esistono quindi, secondo Gardner, specifiche correnti di sviluppo (per certi versi in linea con le tesi di Chomsky e di Fodor che delineano un quadro settore-specifico per cui non esistono rapporti diretti tra eventi di settori diversi), intese come aspetti legati ad uno specifico sistema simbolico che non mostrano nessuna relazione apparente con altri sistemi simbolici. Ogni settore presenta delle proprietà tipiche di una corrente. Degli esempi potrebbero aiutare ad esplicitare meglio questo concetto: nella sfera del linguaggio il riferimento è alla padronanza della sintassi, alla capacità di costruire narrazioni; in quella delle costruzioni il riferimento è alla capacità di padroneggiare la configurazione spaziale e così via. Accanto a queste comunque ci sono delle proprietà che, pur nascendo all'interno di un sistema simbolico, si estendono al di fuori di essi. Sono quelle che Gardner ha definito onde di simbolizzazione, una serie di "creste evolutive" che i bambini attraversano ad intervalli di un anno, a partire dal secondo anno di età. Si citano brevemente di seguito le quattro onde evolutive delineate dall'autore perché ritenute importanti al fine del discorso che qui si tenta di sviluppare. Esse, infatti, rappresentano le modalità, le capacità possedute dalle persone, attraverso cui si costruisce significato.

servizi che non si possono prevedere", verso i quali rivolgersi attraverso l'espressività, la convivialità e l'amicizia (viste come unica possibilità di vivere in una società non alienata e priva di sentimenti). Per un loro approfondimento rimando al libro Bruner J. S., *"Il significato dell'educazione"*, Armando, Roma 1973

¹⁶ Gardner H. (1983), *"Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza"*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1989

La prima onda di simbolizzazione, che prende il nome di “*strutturazione degli eventi o dei ruoli*” si manifesta tra i diciotto mesi e i due anni di età. Il bambino diventa capace di esprimere la sua conoscenza degli eventi e delle loro caratteristiche (cioè del fatto che in essi sono implicati agenti, azioni, oggetti e presentano delle conseguenze).

La seconda onda di simbolizzazione è rappresentata dal “*rilevamento topologico*”. Essa riflette la capacità del bambino di cogliere le relazioni generali, spaziali e temporali, di una configurazione.

La terza onda di simbolizzazione, il “*rilevamento digitale*”, avviene attorno ai quattro anni di età e si riferisce alla capacità di cogliere quantità e relazioni numeriche. Il bambino mostra di saper contare un insieme di oggetti e intuisce quale caratteristica accomuna diversi esemplari dello stesso tipo di oggetto.

Infine, l'ultima onda di simbolizzazione infantile è, per Gardner, quella più importante dal punto di vista educativo. Si manifesta intorno ai cinque, sei anni ed indica l'interesse dei bambini verso una “*simbolizzazione notazionale*”. Quando i bambini si impegnano nell'attività di fare un gioco o rappresentare una sequenza, spiega l'autore, essi ricorrono ad uno schema che li aiuti a ricordare o codificare le informazioni che si rivelano necessarie. L'impulso a creare un sistema simbolico di questo tipo (di secondo livello) rappresenta certamente un'inclinazione umana ma è legittimo affermare che la misura in cui i bambini si impegneranno in questo comportamento notazionale dipenderà anche dalla presenza di sistemi notazionali nella cultura di appartenenza. Sempre intorno all'età di cinque, sei anni i bambini cominciano anche a manifestare la capacità di differenziare all'interno di uno stesso sistema simbolico diversi “canali”, percepire l'esistenza di una varietà di generi. Così, per esempio, mentre un bambino più piccolo racconta un solo tipo di storia quello di cinque anni distingue tra una fiaba, una barzelletta o una storia di fantasia.

A partire dall'esplicitazione di queste forme di simbolizzazione, dal loro essere “*i modi principali in cui gli esseri umani costruiscono significati*” (Gardner, 1989), è possibile sviluppare qualche considerazione sul piano educativo. Innanzitutto è fondamentale aver consapevolezza che queste forme, verso cui i bambini sono in diversi modi predisposti, costituiscono le modalità attraverso cui loro rappresentano le conoscenze ed apprendono. Già all'età di quattro anni i bambini mostrano diverse configurazioni di intelligenze, diversi “*profili cognitivi*”. Comprenderli significa capire come un

particolare bambino si accosta al mondo (alcuni adottano un orientamento spaziale o visivo, altri un orientamento linguistico, altri ancora si accostano maggiormente al rapporto con le altre persone) e dunque quale tipo di approccio potrebbe dimostrarsi più efficace nel momento in cui ci si trova ad affrontare un tema nuovo. A questo proposito Gardner rivolge una critica alla cultura occidentale e, di conseguenza, alle procedure adottate dai sistemi scolastici, accusati di considerare prevalentemente, se non unicamente, l'intelligenza linguistica e logica a scapito delle altre dimensioni che hanno avuto modo di manifestarsi e delinearsi chiaramente già prima che il bambino facesse il suo ingresso a scuola. Pena lo sviluppo ed in un certo senso l'incentivazione della dispersione scolastica si evince la necessità di riconsiderare l'impostazione dei vari ambiti di conoscenza in modo da renderli più adeguati a supportare le singole intelligenze nella loro evoluzione specifica.

Un'ulteriore considerazione riguarda la modalità considerata più idonea di proporre un contenuto didattico. L'idea di avvicinare i bambini ad un qualsiasi argomento prima sul piano della fisicità, poi a livello iconico e successivamente sul piano simbolico concettuale lascia il posto ad un approccio più olistico, che consente un processo di acculturazione maggiormente individualizzato ed una proposta didattica in linea con gli stili cognitivi delle varie intelligenze.

Lo sviluppo della comprensione nel bambino segue, per Gardner, due distinti periodi: nel primo il reale viene concettualizzato in termini di teorie ingenuie; nel secondo, esito del processo di educazione, il bambino è invitato dall'insegnante a verificare quelle stesse teorie per raggiungere una conoscenza del reale più appropriata. L'educazione si rivela necessaria, data la complessità e l'elevato grado di sofisticazione della cultura, per decostruire i preconcetti posseduti dai bambini, per rivedere i concetti sbagliati e gli stereotipi che si sviluppano inevitabilmente nei primi dieci anni di vita.

Durante l'esplorazione del mondo che li circonda i bambini sviluppano quelle che l'autore definisce *conoscenze intuitive* del mondo. I bambini sviluppano pensieri in merito agli oggetti, agli eventi e alle persone circostanti e giungono a farlo in modo coerente. A cinque, sei anni i bambini hanno sviluppato delle percezioni in riferimento a tutte e tre le aree che costituiscono il reale. In particolare, per quanto riguarda il mondo degli oggetti fisici possiedono una teoria della materia; per il mondo degli organismi viventi possiedono una teoria della vita; per il mondo degli esseri umani possiedono una

teoria della mente (e una teoria dell'Io).

Prima di illustrare i contenuti di queste teorie si rivela necessario riprendere le affermazioni di Gardner per fare una precisazione riguardo l'utilizzo del termine teoria:

“In campo scientifico, di solito, si riserva questo termine a un complesso di proposizioni che si riferiscono sistematicamente l'una all'altra e che possono venire sintetizzate in notazioni formali e rese operative in laboratorio. Chiaramente, quando parlo di teorie dei bambini, non penso a una struttura così integrata e consapevole. Eppure, al pari di molti miei colleghi, anch'io trovo suggestivo l'uso di denotare le credenze organizzate dei bambini sul mondo come delle incipienti teorie, perché i bambini utilizzano queste idee in modo regolare e generativo, e ne traggono coerentemente delle inferenze. Il termine teoria, nella misura in cui non lo si prende troppo letteralmente e lo si intende come “insieme di credenze organizzate” o come “visione coerente del mondo”, rappresenta un utile strumento per denotare le emergenti idee sul mondo del bambino”¹⁷.

Attraverso queste teorie i bambini danno un senso, seppur provvisorio, alle cose del mondo. Esse sono dei costrutti mentali che si costituiscono a livello prescientifico, degli schemi concettuali che permettono al bambino di fare delle previsioni in merito a ciò che lo circonda.

In particolare, le *teorie ontologiche* permettono di effettuare varie distinzioni in merito alle diverse entità. Il bambino impara a suddividere gli oggetti inizialmente in tangibili e non tangibili e successivamente comincia a fare delle distinzioni all'interno di quelle due categorie: alcuni si muovono e altri no, se lo fanno ciò può avvenire per forza propria o spinti da un agente esterno, e questo conduce alla distinzione tra oggetti animati e inanimati. Oltre alle distinzioni sopra citate queste teorie permettono al bambino di fare delle inferenze in merito ai confini delle varie categorie e pongono le basi per la comprensione della metafora. Così se un oggetto è inanimato i bambini comprendono che non è in grado di avere sentimenti e pensieri ma comprendono anche che per certi scopi comunicativi l'associazione tra questa classe e questi attributi può essere fatta.

Le *teorie aritmetiche* consentono ai bambini di valutare qualsiasi entità in termini di numero. Essi comprendono che le cose appartengono ad insiemi di varie dimensioni.

¹⁷ Gardner H. (1991), *“Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico”*, trad. it.

Le *teorie meccaniche* hanno lo scopo di comprendere il funzionamento della materia. Il bambino non applica queste teorie solo alle cose di cui ha già conoscenza ma anche a macchine e situazioni nuove, senza il bisogno di ricevere particolari indicazioni in merito.

Le *teorie sul mondo dei viventi* permettono di distinguere gli organismi viventi da quelli non viventi. Per fare questa distinzione i bambini fanno riferimento all'essere umano, che funge da prototipo. Più un organismo assomiglia ad un essere umano (in modo particolare nell'aspetto fisico) più si assume che abbia le sue stesse caratteristiche ed il suo comportamento. I bambini fanno questa associazione anche per attributi di cui non hanno mai sentito parlare.

Infine le *teorie della mente* sono finalizzate allo sviluppo di particolari strutture di riferimento che permettono al bambino di riflettere sulla mente umana, di sviluppare un forte senso di sé come soggetto impegnato nell'apprendimento e nel pensiero e di comprendere gli stati intenzionali delle altre persone.

E' attraverso queste teorie che il bambino si fa strada nella comprensione del mondo. E' sulla base di esse che organizza le proprie conoscenze e costruisce i propri discorsi sulla realtà, come verrà illustrato nel paragrafo successivo.

3. Studi sulla costruzione narrativa della realtà

Si è fin qui discusso alcune delle principali prospettive sullo sviluppo delle conoscenze nel bambino. Ciò a cui si vorrebbe ora rivolgere l'attenzione è la sua costruzione di interpretazioni e rappresentazioni mentali delle cose che a lui si presentano; la sua assegnazione di un senso narrativo al mondo intorno a sé. Prima di poter intervenire su qualsiasi materiale o comunque su qualsiasi situazione il bambino deve farsi di essi una rappresentazione, su cui si baserà per affrontarli. La rappresentazione è resa possibile dalla partecipazione ai sistemi simbolici della cultura. Diversi sono i sistemi a cui è possibile riferirsi per creare una rappresentazione (penso per esempio alla matematica, alle immagini, al linguaggio), ed ognuno di essi influenza la sua struttura.

La concezione costruttivistica delle rappresentazioni mentali, che vede il soggetto non come imitatore passivo della realtà, bensì come attivo costruttore della sua rappresentazione del mondo, è ben sottolineata dal filosofo Nelson Goodman (1984), il quale identifica il linguaggio come principale strumento di tale costruzione. La semantica ha il compito di dare una forma riconoscibile all'esperienza; la sintassi pone i componenti dell'esperienza in strutture ordinate; la pragmatica rende le nostre "idee" delle proposizioni. Attraverso questo strumento simbolico si creano versioni del mondo. Dato che il linguaggio contiene le categorie culturali convenzionali, le varie costruzioni che tramite esso prendono forma hanno significati culturalmente condivisi e questo rende possibile la condivisione dell'esperienza.

Nel momento in cui il soggetto costruisce le proprie conoscenze sul mondo sta dando ad esso una particolare forma, quella del racconto. La stessa etimologia del verbo narrare, come è ben sottolineato da Bruner, ci permette di prestare maggior attenzione a questo concetto. Narrare deriva sia dal latino *narrare* sia da *gnarus*, che si riferisce a "chi sa in un particolare modo". Questo ci porta a pensare che il raccontare implichi sia un modo di conoscere, sia un modo di narrare.

La narrazione modella l'esperienza, dà senso alle cose; fa sì che ci si riferisca ad eventi, oggetti e persone utilizzando espressioni che li collocano in un mondo narrativo. E' possibile, dunque, definire la narrazione come un processo di costruzione della realtà, così rapido ed automatico da riuscirne a prendere consapevolezza solamente nel momento in cui un evento prende una direzione diversa da quella prevista, lasciando il

posto all'imprevisto. In questa situazione, nella costante dialettica tra canonico e possibile, ci si domanda in che modo un racconto possa strutturare la visione del reale stato di cose e possa modellare la personale esperienza del mondo. Offrendoci mondi alternativi la narrazione permette di dare nuovi significati al mondo reale, restituendo un aspetto inconsueto al familiare, e di esplorare le situazioni umane attraverso l'immaginazione. La stessa capacità posseduta dall'uomo di vivere in una collettività è resa possibile dal suo essere in grado di organizzare e comunicare l'esperienza in forma narrativa. Il suo essere convenzionale ne permette la condivisione, e la condivisione di un comune fondo di miti, di leggende popolari è ciò da cui dipende la capacità di leggere le intenzioni e gli stati mentali delle altre persone. Ciò che viene costruito sono delle attese riguardo il modo in cui opera la natura, così come il modo in cui reagiscono gli altri. E questo è alla base delle aspettative e dei progetti che i soggetti sviluppano, trattando l'incertezza dei loro esiti attraverso la narrazione. Quando un progetto fallisce essa permette di fare i conti con l'errore ed il risultato inaspettato, creando una forma convenzionale di quel particolare contrattempo. Riportando la situazione avvenuta sotto forma di romanzo, commedia, tragedia eccetera è come se si facesse riferimento ad una sorta di saggezza convenzionale che esprime quello che è considerato lecito attendersi. E' in questo che il racconto si intreccia con la vita della cultura.

I bambini, come si è affermato in apertura di questo paragrafo, entrano ben presto nel mondo della narrativa. Scrive Bruner a proposito: *“Al pari degli adulti, essi sviluppano aspettative su come dovrebbe essere il mondo, e anche le loro attese mostrano singolari prevenzioni. E come gli adulti, sono sensibilissimi all'inaspettato, addirittura attratti da ciò che è strano”*. Nella descrizione del suo studio dei soliloqui di Emily che, nel loro raccontare gli avvenimenti inaspettati (più che quelli usuali) della giornata, mostravano la sua capacità di raccontare una storia ancor prima di avere le competenze grammaticali necessarie per farlo correttamente, Bruner avanza l'ipotesi secondo cui una predisposizione alla narrazione, una sua conoscenza è presente fin dalla nascita. Alcune intenzioni comunicative sono evidenti prima che il bambino sia capace di padroneggiare il linguaggio che gli permette di esprimerle verbalmente. L'autore cita tra queste funzioni l'atto di indicare, qualificare, fare delle richieste e trarre in inganno e tra le abilità comunicative che sembrano seguire la stessa direzione l'attenzione ad un referente putativo, l'avvicinarsi in un ruolo, lo scambio reciproco. La modalità

attraverso cui i bambini entrano nel linguaggio sembra seguire delle attitudini allo stesso di tipo prelinguistico. Alcune classi di significato hanno una natura innata che le fa esistere in forma primitiva, prima che nel linguaggio, come rappresentazioni protolinguistiche del mondo, che sono attivate dalle azioni e dalle espressioni degli altri soggetti e da alcuni contesti sociali all'interno dei quali le persone interagiscono. L'essere umano, quindi, ha fin dall'inizio una predisposizione a costruire il mondo sociale in un determinato modo e ad agire sulle proprie costruzioni. Utilizzando un'espressione di Bruner è possibile dire che i bambini vengono al mondo già in possesso di una forma primitiva di psicologia popolare. Essa si intravede come prassi (per esempio nella regolazione dell'interazione sociale da parte del bambino) prima ancora che lui sia in grado di esprimere o comprendere le stesse cose attraverso il linguaggio. Le forme di comunicazione che risultano essere naturali sono costituite dalle unità del discorso, le quali svolgono due funzioni: la funzione pragmatica, attraverso cui induciamo altre persone ad agire al nostro posto, e la funzione matetica che riguarda "il chiarire le proprie idee riguardo il mondo" (riprendendo un concetto espresso da Dewey). La narrazione è tra le forme di discorso più diffuse nella comunicazione umana. Ed è proprio la spinta del bambino verso la costruzione di una narrazione a stabilire la priorità in cui le forme grammaticali sono da lui assimilate. Di queste forme sono quattro le caratteristiche che appaiono per prima nello sviluppo del bambino, offrendogli un ampio bagaglio di strumenti narrativi. Innanzitutto il bambino rivolge la sua attenzione ed il suo interesse agli altri individui e alle loro azioni. Un secondo requisito consiste nell'attitudine a rilevare ciò che costituisce l'elemento insolito. Pur non avendo ancora molte conoscenze sulla cultura i bambini sanno distinguere bene ciò che è canonico e sono propensi ad elaborare una storia che renda conto di tutto quello che prende le distanze dal consueto. Il terzo ed il quarto requisito per l'acquisizione delle forme grammaticali sono rispettivamente rappresentati dalla necessità di far seguire agli eventi un ordine sequenziale e dalla proprietà della prospettiva, attraverso cui il bambino inserisce nel racconto la sua prospettiva, le sue valutazioni personali, esprimendo per esempio i suoi sentimenti riguardo l'evento raccontato, esplicitando le sue aspettative in merito. Queste categorie di significato verso cui il bambino si dimostra più interessato permettono allo stesso di inventare e comprendere storie, lasciandosi emozionare da esse, anche se non ha ancora acquisito le

proposizioni logiche fondamentali. E' l'effetto di quella che è stata definita propensione innata verso l'organizzazione narrativa, l'attitudine protolinguistica al discorso narrativo. A questa però si aggiungono le forme narrative della cultura di cui il bambino si appropria presto, che gli permettono di sviluppare ulteriormente le sue competenze narrative. La cultura mette a sua disposizione i vari strumenti di cui si compone e la tradizione del raccontare e dell'interpretare, nella quale i bambini sono precocemente inseriti.

Nel suo libro *The Beginnings of Social Understanding* Dunn afferma che “*i bambini sono stati raramente oggetto di studio all'interno del mondo in cui questi sviluppi hanno luogo, o in un contesto in cui noi possiamo renderci conto di quanto sia sottile la loro comprensione del sociale*”. La competenza sociale nasce come prassi (trasformandosi solo successivamente in linguaggio) in contesti che vedono il bambino come protagonista. Egli recita da subito una parte nella commedia familiare quotidiana, imparando ciò che è ammesso e ciò che non lo è e le conseguenze delle varie azioni. Nell'ascolto dei racconti che gli altri (per esempio i fratelli o i genitori) fanno delle interazioni che li coinvolgono può capitare che i bambini sperimentino la non approvazione di ciò che essi dicono. In questi primi conflitti narrativi i bambini oscillano tra i propri desideri ed il coinvolgimento con gli altri membri della famiglia e comprendono che per raggiungere un equilibrio tra questi due aspetti non bastano le proprie azioni ma è anche necessario presentarle in modo tale che siano legittimate. Comprendono l'importanza di raccontare la storia giusta e, per raggiungere questo scopo, l'importanza di conoscere la versione considerata accettabile, quella canonica.

La capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi non è solo una competenza presente nell'infanzia, al contrario essa rappresenta lo strumento attraverso cui si creano i significati, attività quest'ultima che domina gran parte della vita nell'ambito della cultura. Una comunità culturale, oltre ad essere costituita dalle credenze condivise in merito alle caratteristiche degli individui e del mondo, così come ai criteri in basi ai quali occorre valutare le varie situazioni, è formata da interpretazioni sui diversi modelli di realtà, necessari in ogni società. Essere inseriti in una cultura significa essere legati ad una serie di storie che stabiliscono relazioni, che mediano nei punti in cui è possibile un conflitto all'interno della quotidianità della vita. Narrazioni che rendono l'avvenimento comprensibile rispetto allo sfondo del consueto, che è considerato lo

stato fondamentale della vita (Bruner, 1990). Date queste considerazioni e gli aspetti di cui si caratterizzano le società attuali non sembra eccessivamente azzardato affermare la necessità di rivolgere particolare attenzione sulla funzione della narrazione (e, tramite essa, della cultura) di offrire particolari modelli di vita (a cui sono legati determinati valori), particolari modelli di realtà. Il pluralismo ed i rapidi cambiamenti cui è soggetta la quotidianità creano conflitti nelle scelte, nei valori, e richiedono nuove narrazioni che permettano di accordarsi sulle differenti visioni del mondo. Assume allora particolare rilievo in questa sede domandarsi: come e quali narrazioni costruiscono adulti e bambini? Come i primi decidono di narrare ai secondi questi racconti mentre si trovano inseriti nella loro stessa costruzione? E, se avviene, come avviene il contrario?

4. I processi educativi come processi socioculturali

Considerare i servizi per l'infanzia come luoghi in cui si crea e si riproduce cultura [Rogoff 2003; Molinari 2007] significa fare necessariamente riferimento ad un orientamento socioculturale, che permette di rivolgersi alla complessità dei contesti educativi, nel suo dispiegarsi a vari livelli: quello delle azioni quotidiane, delle relazioni che si sviluppano al loro interno ed infine quello delle idee e dei valori condivisi. Ciò che è posto in primo piano, secondo questa prospettiva, è la dimensione sociale ed i fattori culturali che risultano rilevanti per la crescita e l'apprendimento dei bambini. I servizi educativi, le sezioni/classi di cui si compongono, sono contesti formati dalle interazioni che avvengono tra i vari soggetti coinvolti e dalle pratiche concrete da loro messe in atto. Sono luoghi privilegiati per la costruzione delle conoscenze, comunità di pratiche in cui avviene la condivisione delle esperienze attraverso la generazione di significati culturali, funzione quest'ultima considerata tra le principali delle comunità scolastiche (Pastoor de Wal, 2005).

L'assunto su cui si basano le ricerche sviluppate in questa prospettiva è che lo sviluppo umano è reso possibile dalla partecipazione degli individui a comunità culturali fondate sulle pratiche che si sono costruite nel corso delle generazioni (Rogoff, 2003). Le abilità cognitive individuali e la partecipazioni a contesti socio - culturali sono delle dimensioni strettamente collegate tra loro, secondo un approccio alla "cognizione situata". "*Tale teoria*" - afferma Barbara Rogoff - "*propone un approccio integrato allo*

studio dello sviluppo: processi cognitivi, sociali, percettivi, motivazionali, fisici, emotivi e altri ancora sono considerati tutti aspetti dell'attività socioculturale anziché capacità o 'facoltà' separate e indipendenti, come nelle teorie psicologiche tradizionali. Questo approccio integrato consente di rappresentare senza separazioni artificiali il rapporto tra pensiero, relazioni sociali ed esperienza culturale"¹⁸.

Nei servizi educativi, definiti sulla base dei significati condivisi da tutti coloro che li frequentano quotidianamente, anche gli aspetti organizzativi, i valori sottesi alle varie scelte, le rappresentazioni che spesso inconsapevolmente ci si porta dietro perché espressione della propria cultura di riferimento, incidono sui processi di apprendimento. E' evidente che questo modo di pensare l'apprendimento prende le distanze da concezioni rigide dello stesso che lo vedono unicamente come espressione dell'aumento di capacità. Al contrario è qui enfatizzato *"il ruolo di mediazione apportato dalle diverse concezioni culturali e morali del mondo, della vita, delle identità e delle relazioni umane, concezioni che danno senso e significato ai processi di crescita individuali"* (Molinari, 2010; Hundeide, 2001).

A differenza dell'orientamento accennato nel paragrafo precedente secondo cui obiettivo fondamentale degli studi nel settore dovrebbe essere quello di *"aprire una finestra nella mente del bambino"*, il discorso che qui si intende seguire sottolinea la necessità di considerare i processi di apprendimento e di sviluppo del pensiero alla luce del contesto e della cultura in cui avvengono.

L'individuo, gli altri attori sociali e il contesto socioculturale non sono considerati come fattori di sviluppo indipendenti ma come diverse prospettive da cui poter analizzare un processo, quello evolutivo, nel suo essere integrato.

Con queste parole Wartofsky sottolinea la relazione esistente tra lo sviluppo individuale ed il contesto sociale:

"Il bambino non è un homunculus autosufficiente, che si rivolge all'esterno per sviluppare qualche suo tratto caratteristico tipico, qualche disposizione o qualche potenzialità di prestazione; e [...] il mondo, dal canto suo, non è una rete esterna e oggettiva di fattori causali che convergono sul neonato per dare forma a una massa malleabile e passiva in base a strutture esterne predeterminate. Ribaltando la prospettiva si può affermare che il bambino è un agente attivo nella formazione propria

¹⁸ Rogoff B. (2003), *"La natura culturale dello sviluppo"*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2004

e del mondo e la sua capacità di azione si forma in base al contesto di una prassi sociale storica ineluttabile, che comprende sia i vincoli sia le potenzialità della natura e le azioni di altri agenti. La cultura, in breve, è sia data sia ricevuta; e così è la natura"¹⁹.

Diversi studiosi si sono rivolti alle relazioni esistenti tra contesto e comportamento umano (Goffman, 1974; Bowers, 1973; Ekehammar, 1974; Barker, 1978; Keller-Cohen, 1978; Ochs, 1979) e diversi sono gli approcci che fanno riferimento a vari livelli di analisi del contesto (Bronfenbrenner, 1979; Levine 1989). Bronfenbrenner definisce l'ambiente ecologico come un "insieme di strutture strettamente connesse, ciascuna all'interno della successiva, come le bambole russe"²⁰. Il livello più interno è costituito dal contesto che risulta essere immediato per il soggetto. Subito dopo si collocano le relazioni tra questo contesto e altri in cui l'individuo non è direttamente presente. Infine il livello più esterno, che racchiude i precedenti, è formato dalle matrici culturali. I bambini, secondo White e Siegel (1984), procedono nello sviluppo inserendosi in diversi e più ampi contesti. Se inizialmente le loro attività avvengono per lo più all'interno dell'ambiente familiare, successivamente si dirigono anche verso contesti più esterni (ed infine estranei), interagendo con persone anche sconosciute, partecipando alle attività della comunità ed utilizzando gli strumenti offerti dalla cultura (i libri ne costituiscono un interessante esempio).

L'apprendimento, inteso come il risultato della costruzione condivisa delle conoscenze, non ha origine solo nella mente del soggetto ma anche nel contesto delle attività, quindi negli strumenti utilizzati e tra le persone che vi partecipano. Una concezione di apprendimento come pratica sociale è stata sviluppata in particolare da Vygotskij, come è già stato esplicitato nei paragrafi precedenti²¹. Secondo l'autore le funzioni mentali superiori hanno un'origine sociale e si sviluppano tramite un processo che si attua tra almeno due partner: un bambino e un membro competente della stessa cultura.

¹⁹ Wartofsky M., "The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child", in Kessel F. S., Siegel A. W. (a cura di), "The Child and Other Cultural Inventions", Praeger, New York 1984

²⁰ Bronfenbrenner U. (1979), "Ecologia dello sviluppo umano", trad. it. Il Mulino, Bologna 1986

²¹ Si fa qui riferimento al pensiero di Vygotskij senza tuttavia dimenticare il contributo di altri importanti autori (cito tra gli altri Baldwin e Mead) nel sostenere la natura sociale dei processi di sviluppo.

Quest'ultimo ha il compito di sostenere nella risoluzione dei problemi il bambino nella sua zona di sviluppo prossimale, intesa come "spazio mentale" all'interno del quale il bambino è capace di agire ad un livello superiore di conoscenza se opera insieme ad un soggetto più esperto rispetto a quanto sarebbe in grado di fare individualmente. Occorre, tuttavia, aggiungere un altro elemento a quelli appena citati. La natura complessa del processo di apprendimento impedisce di far riferimento a modelli diadici semplici. Accanto al bambino e all'altro agente di socializzazione (sia esso adulto o coetaneo) emergono necessariamente le conoscenze storicamente e culturalmente diffuse. Questo significa guardare alle interazioni sociali da prospettive multiple e non come semplici incontri faccia a faccia fra due persone.

Diverse ricerche hanno sottolineato l'importanza dell'interazione sociale con gli adulti ma anche tra bambini nella trasmissione e nell'apprendimento di abilità cognitive (Rogoff, 1993; Zukow-Goldring e Ferko, 1994). Tra i vari concetti che risultano fondamentali in quest'ottica si ricordano quello secondo cui il processo di apprendimento è mediato da dinamiche culturali, sociali e relazionali ed il concetto di *agency*, cioè la capacità di azione attribuita al bambino, il quale contribuisce attivamente alla costruzione di una conoscenza situata nelle pratiche e nelle interazioni con gli altri all'interno dell'ambiente di apprendimento. A questo proposito Barbara Rogoff parla di partecipazione guidata alle attività sociali, una partecipazione quella del bambino che avviene con altri compagni che contribuiscono ad aumentare la conoscenza e la capacità di utilizzare gli strumenti della cultura (Rogoff, 1990). L'autrice considera lo sviluppo cognitivo un apprendistato ed i bambini come *apprendisti del pensiero*, con un ruolo attivo nell'apprendimento che avviene attraverso l'osservazione e la partecipazione con i pari e con i membri più esperti del proprio gruppo sociale. Si riprendono qui i punti indicati dalla stessa autrice per esplicitare le nozioni su cui si basa il quadro di riferimento del presente studio:

1. il ruolo attivo del bambino nell'utilizzo della guida sociale;
2. l'importanza di un ordine implicito e abituale nelle attività dei bambini e la loro partecipazione ad attività culturali qualificate non concepite a fini di istruzione;
3. la variazione culturale sia negli obiettivi dello sviluppo sia nei mezzi con cui i bambini raggiungono una conoscenza condivisa con coloro che fungono da guida e dai compagni, attraverso la spiegazione, la discussione, la proposta di

modelli esperti, la partecipazione condivisa, l'osservazione attiva e la strutturazione del ruolo dei bambini.

Quest'ultimo punto ben sottolinea la necessità di considerare sempre le attività, le competenze ed il comportamento dei bambini all'interno del contesto culturale in cui è inserito il loro pensiero. I sistemi educativi (ma anche quelli politici, religiosi, economici eccetera) così come le pratiche informali che sottendono le pratiche abituali tra le persone, quelli che Rogoff definisce istituzioni di cultura, risentono dei valori, delle abilità considerate importanti all'interno del contesto sociale in cui si vive e da tutto questo fanno dipendere i loro obiettivi, obiettivi per lo sviluppo che risultano quindi inevitabilmente locali, strettamente legati alla specifica comunità, alle problematiche di natura culturale e filosofica.

Riprendere in considerazione gli obiettivi che la scuola dell'infanzia si pone, se non con l'intento di farne un'analisi approfondita per lo meno allo scopo di rintracciare l'eventuale presenza di riferimenti all'oggetto di questa ricerca (il riferimento fatto nel primo paragrafo alle Nuove Indicazioni per il Curriculum rispondeva a questo obiettivo), permette, dunque, di esplicitare i valori sottesi ai discorsi e alle pratiche educative messe in atto nel contesto familiare e nei servizi e le idee di infanzia e di educazione che, nel loro essere spesso inconsapevoli o assunte come universali, tratteggiano particolari direzioni per il pensiero dei bambini.

5. Il contributo della fenomenologia come teoria dell'esperienza e prospettiva di ricerca

Dal momento che la spinta verso la conoscenza e l'attribuzione di significato è ciò che in queste pagine ha caratterizzato la riflessione sui processi di costruzione delle conoscenze nei bambini (e ciò che si rivela essere un importante oggetto d'indagine per la ricerca pedagogica, nel momento in cui essa si pone per esempio l'obiettivo di indagare i processi interpretativi di tutti i soggetti coinvolti nel percorso di ricerca, le rappresentazioni possedute da genitori ed educatori in merito all'educazione dei bambini²²) a questo punto non si può non considerare il fondamentale contributo offerto in questa direzione dalla pedagogia di matrice fenomenologica.

Le domande di significato che i bambini formulano mentre si prestano a conoscere e costruire il proprio mondo non sono qui considerate nel loro essere disquisizioni astratte, nate nella mente di un bambino isolato. Al contrario queste domande trovano ragion d'essere nell'esperienza in cui il bambino si trova immerso ed una possibilità di sviluppo ed ulteriore approfondimento nei vari contesti di vita, tra cui viene qui evidenziato quello educativo. E' la sottolineatura al concetto di mondo della vita (Lebenswelt) che la prospettiva fenomenologica riprende dal pensiero di Husserl. Il mondo della vita è il luogo in cui il soggetto ed il mondo esterno si incontrano e si definiscono reciprocamente. Il riferimento è sempre alle esperienze vissute dai soggetti, alle loro attività di attribuzione di significato agli eventi della vita. I vari soggetti coinvolti nella relazione educativa si trovano costantemente a negoziare le proprie visioni del mondo e la ricerca che si colloca in questa prospettiva si pone l'obiettivo di studiare proprio questi processi di costruzione condivisa dei significati.

Il pensiero sviluppato da Merleau - Ponty permette di approfondire ulteriormente questa

²² Si veda a questo proposito Bove C., *“Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale”*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004, nonché la ricerca dal titolo *“Children of Immigrants in Early Childhood Settings of Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs”* (finanziata dalla Bernard Van Leer Foundation e coordinata a livello internazionale da J. J. Tobin e a livello nazionale da Susanna Mantovani) che studia i modelli educativi sull'educazione e sulla scuola dell'infanzia di genitori (immigrati e autoctoni) e insegnanti, attraverso un approccio di “etnografia visuale e multivocale”. Si fa, inoltre, riferimento alla sua estensione nazionale, dal titolo *“Bambini e genitori immigrati nella scuola dell'infanzia. Modelli educativi e questioni di metodo”*.

prospettiva. Il suo atteggiamento critico nei confronti della possibilità di parlare di rappresentazione del mondo da parte del bambino deriva dalla necessità di andare oltre quell'immagine che ha dominato per molto tempo il sapere comune sull'infanzia, a causa della quale ha preso il sopravvento una lettura della stessa "negativa o per sottrazione", e quindi di un bambino visto nei termini di un adulto incompleto e imperfetto. Secondo l'autore l'idea di una rappresentazione del mondo avrebbe come presupposto quello di ritenere il bambino capace di totalizzare la sua esperienza entro concezioni generali. In realtà le stesse funzioni conoscitive fanno riferimento "*ad un'attività preliminare alla conoscenza propriamente detta, ad una funzione di organizzazione dell'esperienza che impone a certi insiemi la configurazione e il tipo di equilibrio possibili nelle condizioni corporee e sociali che sono proprie del bambino*"²³. Le relazioni che il bambino stabilisce con l'ambiente circostante non permettono di separare ciò che sarebbe naturale per il soggetto se fosse isolato dai condizionamenti sociali e ciò che deriverebbe dalla sua formazione. Le sue conquiste non derivano, quindi, da acquisizioni intellettuali - conoscitive ma sono il risultato di "*operazioni di ordine vitale, attraverso il modo in cui il bambino stabilisce i suoi rapporti con gli altri*"²⁴. Sono le relazioni con le altre persone che offrono al bambino il modo attraverso cui percepire e pensare il mondo. Esse si caratterizzano per essere l'esperienza fondamentale del soggetto nel mondo. L'interesse si sposta verso considerazioni quali: come il soggetto interpreta e organizza il suo mondo? Come dà significato alle varie situazioni e come si manifesta la sua intenzionalità?. Prese le distanze dall'idea secondo cui l'oggetto da conoscere sia dotato di una struttura universalmente conoscibile, l'attenzione si rivolge alla descrizione delle risposte personali che dotano di senso un particolare comportamento (che non può essere spiegato semplicemente attraverso un rapporto di causa effetto osservabile). Ciò che viene descritto non è la natura del bambino ma un rapporto del bambino con l'adulto e questo rende possibile comprendere come il bambino "*si plasma nei vari contesti storici e familiari*"²⁵, nella costante ricerca e costruzione di significati.

Si vuole a questo punto rivolgere lo sguardo verso alcune indicazioni che giungono

²³ Merleau Ponty M. (1964), "*Il bambino e gli altri*", trad. it. Armando, Roma 1968

²⁴ Merleau Ponty M., "*Il bambino e gli altri*", op. cit.

²⁵ Massara G., "*La domanda filosofica nell'infanzia*", Ibis, Como – Pavia 2009

dalla prospettiva fenomenologica, sottolineando comunque come esse alimentino anche le riflessioni degli approcci a cui si è fatto riferimento nei paragrafi precedenti .

Innanzitutto il ruolo attivo del soggetto nei confronti del suo processo di apprendimento e di crescita, intendendo con questo la necessità di sentirsi responsabili della propria storia personale e di quella sociale. Un richiamo a “*riguadagnare la propria soggettività*” (Bertolini, 2001), ciò che in psicologia dello sviluppo è stato definito con il termine “self agency” - il processo, di cui il bambino è co-protagonista, fondato sull’acquisizione di abilità intersoggettive e sulla condivisione di significati sociali.

La seconda indicazione, strettamente connessa alla prima, riguarda il concetto di conoscenza, intesa come processo costruttivo. Non c’è adeguamento del soggetto ad una realtà esterna considerata oggettiva, né tanto meno un’imposizione del soggetto sulla realtà. Qui la questione della conoscenza è posta nei termini di cogliere i vari significati che i soggetti attribuiscono ad un particolare fenomeno. L’insieme di questi significati costituisce l’unica accezione di verità accolta da questa prospettiva. Bertolini parla a questo proposito di *verità di senso*, smussando così quelle che potrebbero rappresentare le rigidità di entrambi i termini (rispettivamente la deriva oggettivistica e l’interpretazione soggettivistica).

La terza indicazione riguarda l’intersoggettività, quindi l’impossibilità di prendere in considerazione un io senza contemporaneamente riferirsi all’altro. Questa prospettiva fa sì che la visione del mondo posseduta dal soggetto non sia mai data una volta per tutte ma possa sempre essere modificata nel confronto con quella degli altri. Essa, inoltre, permette di leggere l’intervento educativo non come imposizione di una determinata visione del mondo (quella che l’adulto considera migliore o l’unica possibile) ma come costruzione di contesti in cui i bambini possano fare nuove esperienze, ampliando il loro campo di esperienza esistenziale (Bertolini, 2001).

L’interesse verso questa prospettiva non si manifesta solo nell’oggetto d’indagine ma anche a livello epistemologico nella lettura che essa dà del sapere pedagogico come sapere aperto e non definitivo, caratteristiche che lungi dall’essere un limite ne rappresentano la ricchezza e la specificità. Il suo essere provvisorio deriva dalla rappresentazione data al proprio fenomeno d’indagine, che è l’evento educativo, visto come luogo in cui i soggetti coinvolti sono impegnati nel dotare di senso se stessi ed il mondo sociale attraverso un lavoro di interpretazione dell’esperienza e di attribuzione di

significati, piuttosto che come contesto governato da leggi prevedibili e controllabili. Questa particolare lettura dell'evento educativo conduce a due considerazioni.

La prima si riferisce allo scopo della ricerca empirica in educazione, orientata alla ricerca dei significati e dei modi attraverso cui i soggetti interpretano di volta in volta le situazioni in cui si trovano immersi. E' a partire da questi che si producono "modelli situati" con l'obiettivo di soddisfare degli scopi pratici, di orientare l'agire educativo, di mettere in nuova luce un particolare fenomeno (Munari, 1993; Mantovani 2003). La ricerca offre delle lenti di ingrandimento a chi si occupa di educazione perché loro possano utilizzarle per meglio comprendere ed interpretare la propria realtà (Demetrio, 1992). E' qui sottolineato lo stretto rapporto che lega ricerca empirica e prassi educativa, quest'ultima vista come necessaria base di partenza e di arrivo, come contesto in cui attivamente si riflette sulla conoscenza scientifica.

La seconda considerazione riguarda i risultati della ricerca empirica, visti essi stessi come prodotti della negoziazione avvenuta tra i vari protagonisti durante il processo di ricerca e, quindi, come un'interpretazione possibile dell'evento di cui si è cercato di approfondire la comprensione. La "validità ecologica" della ricerca²⁶ e delle rappresentazioni del fenomeno a cui essa è pervenuta è assicurata dal fatto che la stessa si presenta come lettura costruita intersoggettivamente tra i vari soggetti, che la

²⁶ Si deve a Cicourel il concetto di "validità ecologica", con il quale egli voleva sottolineare la possibilità per i risultati di questo tipo di ricerca di essere attendibili all'interno di quelle precise circostanze che li hanno prodotti e contemporaneamente la loro impossibilità ad essere considerati generalizzabili, validi nel senso di replicabili e riproducibili alla stregua di un esperimento. Il contesto di ricerca è considerato come un contesto di interazioni sociali attraverso le quali prendono vita discorsi validi per i partecipanti a quell'interazione, considerati appropriati a quel particolare contesto. Occorre allontanarsi dal concetto di attendibilità inteso come riproduzione della stessa interpretazione del fenomeno in altri contesti di ricerca. Allo stesso modo da una concezione del processo di triangolazione che lo vede come una prova per verificare l'interpretazione del ricercatore. Nel momento in cui quest'ultimo consegna nelle mani dell'"informatore" l'interpretazione del discorso a cui lui è pervenuto ciò che si verifica non può essere il riconoscimento o meno da parte del soggetto del discorso che lui aveva fatto in precedenza (durante l'intervista, per esempio). Quello che il gesto del ricercatore ha reso possibile è un ulteriore contesto dialogico che ruota intorno ad un nuovo oggetto che, proprio per il suo essere altro rispetto a ciò che in situazione avevano condiviso, è punto di partenza per ulteriori interpretazioni, costruzioni di significati condivisi. Considerare diversamente questi processi (quindi come verifiche con pretese di validazione oggettiva) significa nascondere dietro una facciata fenomenologica un pensiero positivistico.

riconoscono come pertinente e appropriata alla situazione (Mortari, 1997). Un'interpretazione è plausibile se è ritenuta tale nell'ambito della negoziazione e del consenso tra i protagonisti. La comprensione a cui si giunge è strettamente collegata alle procedure utilizzate durante la ricerca, così come al linguaggio utilizzato che è “*parola vivente*”, per utilizzare un'espressione di Merleau Ponty, linguaggio che, lontano dall'esprimere semplicemente un mondo oggettivo esterno, contribuisce a costruire particolari visioni, punti di vista e a sviluppare significati condivisi. E' in quest'ottica che la fenomenologia diventa uno strumento importante per la ricerca nelle scienze umane e non solo in quella filosofica, nel momento in cui essa diviene un modo attraverso cui educare lo sguardo, definire la postura del ricercatore ed estendere e prendere consapevolezza del modo in cui si guarda il mondo e si dota di significato (Tarozzi, Mortari, 2010). Il contributo della fenomenologia al dibattito sulla ricerca empirica nelle scienze umane non si manifesta solo sul piano procedurale (e, quindi, nei termini delle tecniche di raccolta dei dati e delle procedure di analisi) ma principalmente in qualità di prospettiva teoretica, di una teoria dell'esperienza che informa le scelte metodologiche.

Detto ciò, quando dalla riflessione epistemologica sulla natura del sapere l'attenzione passa a considerazioni di ordine metodologico risulta di fondamentale importanza porsi la seguente domanda: come è possibile tradurre tutto questo in rigorose procedure di indagine e di analisi? Lo sguardo è rivolto ai processi attraverso cui si costruisce la conoscenza scientifica. Esplicitarli significa prendere atto e rendere noto la posizione dalla quale un fenomeno è indagato (nella sua natura sempre situata). Significa prestare attenzione a come i soggetti cambiano i loro modi di interpretare il mondo in base ai contesti ed alle situazioni (nonché alla situazione di ricerca). Significa, inoltre, permettere ad altri soggetti di confrontarsi con quell'esperienza, trovando analogie e differenze.

Documentare il processo si rivela essere un'operazione necessaria per esplicitare le procedure utilizzate ed i risultati a cui si è pervenuti, per ricordarne la natura situata. E questo è quello che si cercherà di mettere in luce nella seconda parte del presente studio.

CAPITOLO II

Le domande di significato nello sviluppo dei bambini. Idee di infanzia e pratiche educative

Introduzione

Scopo di questo capitolo è riprendere e approfondire la connessione esistente tra le rappresentazioni dell'infanzia sviluppate dagli adulti che a vario titolo si occupano di educazione e le pratiche educative messe in atto dagli stessi. Le immagini prese in considerazione, quella dello scienziato, del filosofo e dell'artista, non fanno altro che enfatizzare delle caratteristiche che si suppone appartengano ai bambini. Ciò che esse offrono è una particolare prospettiva da cui cercare di comprendere meglio le competenze da essi possedute ma soprattutto il pensiero che gli educatori hanno sviluppato in merito. Il rischio a cui ci esponiamo è quello di perdere di vista il loro essere *metafora provvisoria*, semplificazione nei discorsi degli adulti, e farli così diventare specchio fedele di un presunto reale mondo infantile.

Le immagini costituiranno delle chiavi di lettura mediante le quali approfondire l'emergere ed il senso che acquistano le domande di significato per il bambino inserito nel contesto dei servizi per l'infanzia, così come le modalità attraverso cui, a partire da esse, si manifesta l'intenzionalità educativa. Ognuna di esse fa riferimento a precise prospettive, che è necessario considerare per riconoscere in esse o discostare da esse le proprie concezioni, le interpretazioni che sottendono le pratiche educative quotidiane. Esse rappresentano un angolo d'osservazione particolare dal quale rileggere le domande di significato in chiave pedagogica e un mezzo attraverso cui sottolineare l'importanza di interrogarsi sulle pedagogie implicite, per non permettere ad esse di agire in modo inconsapevole e di continuare a discutere dei pensieri dei bambini solo in maniera superficiale, finendo con il considerarli frasi simpatiche di cui poter sorridere. Le immagini, infine, vogliono essere una premessa che rinvia alla parte empirica di questo lavoro, nella quale verranno esplicitate le idee che guidano l'agire dei soggetti che hanno partecipato alla ricerca stessa.

Sembrano emergere alcuni leitmotiv nelle varie cornici considerate: il concetto di causalità, il pensiero magico e la capacità immaginativa. Esse acquistano un particolare significato per il discorso che qui si intende sviluppare alla luce della concezione di

realtà che ad essi sono sottesi e, di conseguenza, dell'atteggiamento che viene attribuito ai bambini nei suoi confronti. E' da questi aspetti che prenderà avvio la trattazione sulle idee a vario titolo costruite intorno all'infanzia.

1. Principio di causalità, pensiero magico e capacità immaginativa nei bambini

I primi studi riguardo la concezione del mondo da parte dei bambini sottolineavano come questi ultimi fossero incapaci di distinguere la causalità ed i processi magici e, quindi, attribuivano il verificarsi di molti eventi fisici ad un qualche potere personale. Uno dei sostenitori di questa tesi è Piaget che affermò che i bambini di tre, quattro anni si ritenevano essi stessi la causa di spostamenti esterni di oggetti inanimati. Secondo l'autore questo tipo di pensiero è proprio quello che caratterizza la modalità di concettualizzare la realtà da parte dell'infanzia e che segna una profonda differenza rispetto al modo di pensare adulto. Caratteristica peculiare del pensiero infantile è innanzitutto il realismo, termine con il quale si fa riferimento alla non differenziazione tra mondo interno e mondo esterno. *“La realtà esteriore è per il fanciullo altrettanto esteriore e obiettiva quanto per noi?”* ed ancora *“Il bambino è capace di distinguere il mondo esteriore dal suo io?”*²⁷. E' a partire da queste domande che Piaget approfondisce l'oggetto dei suoi studi. Fino a che il bambino è convinto che tutti pensano come lui e quindi non immagina che altre persone possano avere pensieri, conoscenze, emozioni diverse dalle proprie (ciò che viene comunemente definito egocentrismo intellettuale) non cerca spontaneamente di convincere o adeguarsi alle verità comuni e neanche di dimostrare e verificare le proprie affermazioni. Questa situazione si riferisce sia ai rapporti tra il pensiero del bambino ed il pensiero degli altri sia alla capacità dello stesso di costruirsi una rappresentazione oggettiva della realtà. Altre caratteristiche del pensiero infantile, sempre secondo questa concezione, risultano essere l'animismo, in base al quale i bambini considerano vivi e coscienti dei corpi che per gli adulti non lo sono, e l'artificialismo, secondo cui la natura è stata fabbricata dagli uomini²⁸.

²⁷ Piaget J. (1926), *“La rappresentazione del mondo nel fanciullo”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1966

²⁸ Può risultare interessante ai fini del discorso considerare le riflessioni che Piaget sviluppa in merito a

Questa sua confusione tra il suo io ed il mondo (tra pensiero e realtà) e la percezione del suo punto di vista come assoluto è ciò che dà origine alle concezioni finalistiche, animistiche e magiche²⁹. Lo stadio prelogico in cui risiede il bambino prima dei sei anni

questi due fenomeni della mentalità infantile. Per quanto riguarda l'animismo egli rivolge l'attenzione al concetto di coscienza e di vita, sottolineando come quest'ultima sia determinata dal concetto di coscienza attribuita alle cose. Attraverso la tecnica dell'intervista, consistente nel chiedere ai bambini se un certo numero di soggetti via via presi in considerazione sono vivi e perché, l'autore ha indicato l'esistenza di quattro stadi, uguali per entrambi i concetti indagati. In particolare la vita risulta essere assimilata: nel primo stadio all'attività; nel secondo al moto; nel terzo al moto proprio; e nel quarto agli animali e alle piante. Per quanto riguarda, invece, l'artificialismo Piaget afferma che i "perché" appaiono (verso i 2-3 anni) per il bisogno dei bambini di cercare in ogni cosa un'intenzione. Gli aspetti da lui indagati in merito a questa caratteristica del pensiero infantile risultano essere: l'origine degli astri, la meteorologia e l'origine delle acque, l'origine degli alberi, delle montagne e della terra. Per tutti questi aspetti si ritrovano tre stadi nello sviluppo delle spiegazioni: artificialismo integrale (fino a 6-7 anni), mescolanza di artificialismo e di spiegazione naturale (fino ai 9 anni), spiegazione puramente naturale. Parlando della co-presenza nei bambini di artificialismo ed animismo (in particolare del fatto che il bambino percepisca, almeno nei primi stadi, gli esseri come vivi e fabbricati allo stesso tempo) lo studioso sottolinea che per conoscere le ragioni di questa unione occorre conoscere le idee dei bambini sulla nascita. "Ma è ovvio – afferma lo stesso Piaget - *che ragioni troppo importanti, di indole morale e pedagogica, impediscono ogni indagine diretta*". In alternativa Piaget fa riferimento ad alcuni ricordi d'infanzia e alle domande formulate dai bambini, di cui ne distingue due tipi: quelle riguardanti il "dove" si era prima di nascere (il bambino è pensato come appartenente ai genitori che hanno voluto e determinato la sua nascita) e quelle relative al "come" della formazione dei bambini (il bambino è portato spontaneamente a considerare i genitori come causa di questa formazione). Afferma Piaget: "Dietro le domande del fanciullo, occorre cercare ciò ch'egli non esprime perché gli sembra evidente: sono i genitori che "fanno venire" i bambini, che cioè ne ordinano l'apparizione, qualunque sia il come di questo apparire". Per quanto riguarda le domande del primo tipo esse manifestano una forma di preartificialismo. Le domande del secondo tipo, invece, segnano la comparsa del bisogno di comprendere la natura del legame fra genitori e figli (il "come" della nascita). Per il bambino la nascita è concepita come una fabbricazione. Le domande che lui fa su questo argomento sono spesso il punto di partenza delle domande sull'origine delle cose. Le idee di vita e fabbricazione risultano essere, nell'artificialismo infantile, due concetti complementari.

²⁹ Per quanto riguarda quest'ultimo ambito Piaget fa una distinzione tra il concetto di partecipazione (che, così come definito da Lévy Bruhl, fa riferimento al rapporto che il pensiero del bambino crede di percepire fra due esseri o due fenomeni pur non esistendo tra loro né contatto spaziale né legame causale intelligibile) e quello di magia (con il quale si intende l'uso che una persona crede di poter fare dei rapporti di partecipazione in vista di modificare la realtà). Egli individua diversi livelli di articolazione: 1. magia per partecipazione dei gesti (il bambino compie un gesto o esegue mentalmente un'operazione e pensa che essi esercitino un'influenza sull'avvenimento desiderato o temuto); 2. magia per partecipazione

è caratterizzato dalla non acquisizione del concetto di causalità (che si svilupperà lentamente negli anni, segnando la scomparsa del pensiero magico) e deriva dal suo egocentrismo (logico ed ontologico). Afferma a questo proposito Piaget: *“Allo stesso modo come costruisce la sua verità, il fanciullo costruisce la sua realtà: non ha il senso della resistenza delle cose più che non abbia quello della difficoltà delle dimostrazioni. Afferma senza prova e comanda senza limiti. La magia sul piano ontologico e la credenza immediata sul piano logico [...] sono i due prodotti convergenti dello stesso fenomeno. Alla base della magia e della credenza immediata è la stessa illusione egocentrica: la confusione del proprio pensiero con quello degli altri, e la confusione dell'io col mondo esterno [...]. La precausalità e il finalismo nascono infatti da questo egocentrismo, poiché consistono nel confondere i rapporti causali e fisici con i rapporti di origine psicologica, come se l'universo avesse per centro l'uomo. L'animismo e l'artificialismo sono le giustificazioni di questi rapporti primitivi”*³⁰.

Queste considerazioni sul pensiero causale dei bambini furono presto oggetto di critiche da parte di altri studiosi (tra cui si cita Huang, 1943) che, invece, ritenevano che la principale modalità esplicativa adottata dai bambini si basasse su cause fisiche. Tutto questo è ulteriormente confermato da studi più recenti (Gopnik, Meltzoff, 1997) in cui si dimostra che i bambini elaborano spiegazioni sempre più oggettive degli eventi e delle loro cause in diversi domini, quali quello fisico, biologico e psicologico.

Coloro che fanno proprio questo pensiero condividono l'idea secondo cui, seppur le spiegazioni dei bambini possano essere ingenuo o sbagliate, esse non si basano prevalentemente sulla magia. E questo può essere affermato anche per bambini che vivono in culture in cui è chiaramente visibile, e diffusa tra gli adulti, la credenza nella stregoneria³¹.

del pensiero (il bambino pensa che un pensiero modificherà la realtà); 3. magia per partecipazione di sostanze (il bambino usa un corpo per agire sugli altri); 4. magia per partecipazione di intenzioni (il bambino crede che la volontà di un corpo agisca su quella degli altri. Un esempio può essere costituito dalla “magia per comando” in cui il soggetto ordina al sole, alle nuvole ecc. di seguirlo o di andarsene).

³⁰ Piaget J., *“La rappresentazione del mondo nel fanciullo”*, op. cit.

³¹ Faccio riferimento a questo proposito alle riflessioni sviluppate da Margaret Mead durante la sua permanenza tra la popolazione manus (1932). Dopo diverse conversazioni avvenute con i bambini di quella popolazione, in cui chiedeva loro di spiegare una serie di fenomeni, Mead concluse che la credenza nel potere della magia non era una modalità di pensiero che si sviluppava naturalmente nei bambini ma

Anziché essere un ambito a cui i bambini fanno naturalmente riferimento, le spiegazioni magiche derivano dal comportamento adulto. Questo è, per esempio, il pensiero di Silvana Montanaro (1981) che, chiedendosi se è possibile parlare di mondo magico nei primi anni di vita, attribuisce alla relazione tra i due termini citati una connotazione negativa e lo fa utilizzando la metafora del viaggiatore in una terra sconosciuta. Afferma: *“Come ogni viaggiatore [il bambino] è tutto teso a conoscere il luogo ove è giunto ed è una delle creature più altamente organizzate cioè possiede tutti gli strumenti necessari per raccoglierne i dati. Però il significato di questi dati gli è fornito da coloro che saranno per lui i mediatori della nuova realtà (le guide turistiche del posto!), gli adulti alle cui cure deve essere affidato per sopravvivere. Mentre il bambino possiede fin dall'inizio la capacità di utilizzare in modo logico i dati a sua disposizione, i dati stessi e il loro significato sono in genere presentati da noi in modo...illogico. Ma se il bambino ha la fortuna di vivere vicino a persone che lo considerano sin dal primo momento un essere intelligente, pieno di curiosità scientifica e dotato di enormi capacità vedremo che rapidamente il suo pensiero diverrà logico e deduttivo”*.

Secondo Montanaro il pensiero ed il mondo magico del bambino sono sostenuti da modelli di comportamento magico trasmessi dall'adulto, il quale, nella convinzione che il bambino non sia in grado di comprendere ciò che lo circonda, si sente costretto a camuffare la realtà del mondo e a presentarne una versione che a suo parere può piacere di più al bambino e quindi essere da lui facilmente accolta. Due sembrano essere le premesse che conducono l'adulto a queste considerazioni: innanzitutto un'immagine del bambino che ne esalta l'incapacità di capire quello che accade; in secondo luogo l'idea che il mondo non sia abbastanza bello ed interessante (e questo perché, secondo l'autrice, diventando adulti si finisce col perdere l'interesse scientifico che invece caratterizza l'infanzia). Da ciò derivano *“risultati tragici”*, oltretutto ritenuti erroneamente espressione di una *“natura”* del bambino stesso. L'autrice, allo scopo di chiarire il suo pensiero, prende in considerazione il comportamento che l'adulto frequentemente mette in atto nel momento in cui il bambino sbatte contro un oggetto. Spesso l'intenzione di consolarlo sfocia nella negazione di quanto è accaduto (una frase che manifesta questa intenzione potrebbe essere: *“non è niente”*) oppure nell'atto di incolpare l'oggetto, che si trova investito della responsabilità dell'accaduto, e

probabilmente era acquisita nel tempo, a contatto con la cultura degli adulti.

nell'intervento su di esso (per esempio picchiandolo e definendolo "cattivo"). Così facendo *"tutta l'esperienza del bambino viene deviata in un sistema di referenza magico, invece di essere usata per fargli comprendere che si può evitare l'urto ed il dolore perfezionando la coordinazione dei propri movimenti e divenendo così veramente capaci di controllare sempre più la realtà esterna"*. Quello che in pratica è trasmesso al bambino è una sorta di animismo che conferisce agli oggetti il potere e l'intenzione di danneggiarlo e lo sollecita ad acquisire sempre maggior controllo del mondo esterno, considerato minaccioso, attraverso vari rituali magici. Tutto questo porta ad un'interessante considerazione in merito all'atteggiamento che dovrebbero assumere gli adulti: critico e maggiormente consapevole di quanto pensiero magico esprimono attraverso le argomentazioni e le verbalizzazioni che rivolgono ai bambini, anziché assolvere al loro compito di "onesti mediatori di una realtà che il bambino è così desideroso di conoscere".

Questa concezione sembra prendere le distanze dal pensiero piagetiano ma solo nella forma o per lo meno solo in parte. Seppur vi sia differenza tra i due, rispetto a chi è ritenuto "possessore" del pensiero magico, entrambi ne sottolineano la valenza negativa (considerandolo rispettivamente un tentativo di consolazione e miglioramento dell'esistente oppure un tentativo pre-scientifico di spiegazione del mondo).

La considerazione del pensiero magico infantile all'interno del sistema delle relazioni tra il soggetto e l'ambiente esterno è tipico di diversi filoni di ricerca in questo ambito, che studiano i modi in cui il bambino si rapporta alle credenze mitiche elaborate dalla propria cultura di appartenenza. Sylvia Anthony (1973) a questo proposito afferma che la tendenza dei bambini di pensare in termini animistici potrebbe derivare da due processi di sviluppo. Accanto ad un processo generale, che riguarda tutti i bambini, l'autrice ne intravede un altro che varia a seconda della cultura all'interno della quale il bambino vive. Secondo questa prospettiva il bambino non fa altro che accettare con maggior facilità il comportamento o il suggerimento animistico fornitogli dagli adulti, modificando gradualmente il suo modo di pensare secondo l'uso corrente delle parole disponibili. E' in questo modo che impara a percepire la realtà secondo lo schema concettuale proprio della sua cultura³².

³² L'autrice, particolarmente interessata allo studio dell'evoluzione del concetto di morte nei bambini, individua 3 stadi, che si sviluppano a partire dalla fine del secondo anno di età:

Il mondo magico si concretizza in rappresentazioni culturali (ne sono un esempio i riti e i miti) che possono essere definite come il prodotto storico del modo in cui una cultura codifica i propri comportamenti ed i propri valori. Tutto questo costituisce delle forme culturali di pensiero e comportamento che dall'essere "esterne" per il bambino giungono ad essere parte della storia del soggetto. Si cita a questo proposito la ricerca di Sancipriano, Pellenc e Viola (1980), il cui oggetto di studio è rappresentato dai rapporti tra credenze magiche soggettive e credenze magiche collettive. La ricerca ha preso in considerazione bambini appartenenti ad una cultura contadina, nella cui storia permangono credenze magico - mitiche. Gli autori hanno studiato il modo in cui i bambini negli anni si rapportano ad uno dei miti più significativi per la stessa cultura, il mito del Santo Patrono e Protettore del paese. Essi partecipano alle varie forme culturali (la festa, la processione) che la collettività conserva e tramanda per perpetuare il mito del proprio patrono. Nell'ipotesi degli autori il mito ha un ruolo di mediatore nel rapporto tra il bambino e la cultura. Dalle risposte dei bambini, ricavate attraverso il metodo del colloquio clinico, gli autori definiscono le componenti del mondo magico - mitico: 1. la ritualità dell'agire coinvolge empaticamente il bambino; 2. è un mondo che necessita della tradizione e del consenso collettivo; 3. la rappresentazione mitica si identifica con la realtà storica.

Ciò che è qui sottolineato non è tanto il contenuto delle credenze culturali quanto il loro essere prodotto culturale, una risultante storica delle relazioni tra individui.

Il pensiero magico è presente nel bambino, il quale ne ritraccia le forme anche nel mondo culturale e quindi nella vita degli adulti. Secondo Bonino (1994) la sua presenza e la sua persistenza sono giustificate da tre principali funzioni, parzialmente

Stadio A: è riferito all'interesse che il bambino manifesta per la classificazione degli oggetti. L'attività intellettuale di classificare e dare nomi allo scopo di generalizzare risulta essere l'attività dominante. La domanda caratteristica di questo stadio è "cos'è questo?"

Stadio B: a partire da questo momento la precedente domanda viene sostituita con l'interrogativo "perché?". Questo passaggio implica lo sviluppo del concetto di causa, attraverso il quale il bambino sviluppa la capacità di separare la funzione dall'oggetto. È lo stadio dell'esplorazione conoscitiva. Il bambino scopre il fatto della morte e, entro certi limiti, che cosa esso implica.

Stadio C: è la fase dell'elaborazione. *"Il bambino comincia a preoccuparsi delle concomitanti personali e culturali del processo di morte. Ad esso pensa in termini di esperienza umana, senza generalità biologica"*. È in questa fase che si sviluppa l'interesse per i rituali che accompagnano l'idea della morte.

sovrapponibili. La prima è la funzione difensiva, fondata sulla convinzione, che tale pensiero alimenta, di poter controllare la realtà. Questa funzione risulta essere fondamentale in età evolutiva per affrontare situazioni che provocano insicurezza. La seconda funzione è quella propiziatoria, fondata sulla convinzione che ci siano forze che regolano gli eventi. Infine l'ultima funzione è quella conoscitiva, per cui il pensiero magico riempie i vuoti delle altre forme di pensiero e rivela ciò che non può essere conosciuto secondo la logica.

Interessante a questo proposito la posizione assunta da Harris. La magia occupa un posto particolare nella comprensione infantile del mondo; essa è una forma di classificazione a cui a volte i bambini fanno ricorso quando non dispongono di una spiegazione "normale" delle cause di un determinato fenomeno. Da questo si può dedurre che con l'aumentare della comprensione della causalità nei bambini il numero dei fenomeni osservabili classificati come magici diminuisce (e qualora il bambino si trovasse ad osservare nella propria vita quotidiana un fenomeno "impossibile" lo classificherebbe con molta probabilità come trucco o illusione). Nello stesso tempo, però, aumenta il numero dei fenomeni (non osservabili nella realtà) che i bambini possono prendere in considerazione attraverso la loro immaginazione o nel contesto di varie forme culturali, di cui alcuni esempi sono rappresentati dalle fiabe, dai rituali e dalla religione. Mano a mano che il bambino amplia la sua comprensione dei vincoli esistenti nei confronti del possibile aumentano anche le situazioni magiche che possono essere da lui immaginate. Esse sono tali per i bambini se violano i principi causali di cui sono a conoscenza e non si hanno spiegazioni alternative. Nell'ambito dell'immaginazione i bambini esplorano il magico, sollecitati in questo dalla cultura in cui vivono. Come precedentemente citato, nel contesto della narrazione e della religione i bambini sono sollecitati a pensare a trasformazioni che non rientrano nelle possibilità umane. In particolare per quanto riguarda il primo di questi contesti Harris fa riferimento alle fiabe, considerate da Bettelheim nella loro funzione di offrire ai bambini una visione del mondo che permette loro di affrontare le loro ansie e frustrazioni. Bettelheim, riprendendo il pensiero di Piaget, riteneva che i bambini avessero una comprensione ingenua, pre-scientifica del mondo che li spingeva a credere che le varie trasformazioni di cui erano caratterizzate le fiabe potessero avvenire anche nella realtà (Bettelheim, 1991). Prendendo le distanze da questa concezione, l'autore di

cui qui si considera il pensiero afferma che i bambini piccoli (dall'età di quattro anni, come affermano le ricerche di Rosengren et al., 1994; E. Subbotsky, 1994) hanno la capacità di considerare le trasformazioni delle fiabe come situazioni insolite, violazioni dei normali vincoli causali. Con il tempo essi diventano consapevoli che ci sono diverse convenzioni alla base delle fiabe; identificano queste ultime come genere particolare e riconoscono al loro interno le trasformazioni che possono essere definite magiche. Questo riconoscimento si manifesta anche per il secondo contesto, quello religioso. I concetti religiosi fondamentali si basano su nozioni causali (le caratteristiche dei personaggi religiosi spesso sono simili a quelle dell'uomo) ma nello stesso tempo ne rappresentano una violazione. A differenza dell'idea sviluppata dagli studiosi che si rifanno alla nozione di stadio, ciò che qui è sottolineato è la capacità dei bambini di comprendere come i concetti religiosi siano caratterizzati dall'unione di aspetti ordinari e straordinari. Varie ricerche (Barrett, 2001; Wellman, Cross, Watson, 1999) hanno dimostrato queste affermazioni nei confronti dell'immagine di Dio, arrivando alla conclusione che i bambini sanno che la conoscenza umana è soggetta a dei vincoli, che lo stesso non può essere detto di Dio, di cui inferiscono le conoscenze, le conclusioni a cui potrebbe pervenire data una certa situazione, grazie ai suoi poteri.

Oltre a questi contesti, in cui appaiono chiare le specificità rispetto alla realtà, il bambino può ipotizzare se ciò che è possibile nell'immaginazione potrebbe essere tale anche nelle situazioni che accadono quotidianamente. Si pensi, per esempio, all'agitazione che potrebbe assalire un bambino a cui, nel momento in cui cerca di addormentarsi, viene in mente la possibilità che ci sia un mostro sotto il letto. Ed è quello che accade anche agli adulti quando per esempio dopo la visione di un film la ricomparsa nella vita reale di alcune delle circostanze di cui lo stesso film si componeva li porta ad immaginare situazioni e conseguenze simili a quelle appena viste. E' ciò che Harris ha definito come "effetti pervasivi" dell'immaginazione. Proprio la capacità immaginativa è stata particolare oggetto di studio di questo autore, che ne ha sottolineato il ruolo nell'ambito dell'attività cognitiva quotidiana. Anziché essere considerata come una distorsione della realtà, con funzione antitetica rispetto a quella di conoscenza riservata alla realtà (come ipotizzato da Freud e Piaget), ad essa è riservato il compito di permettere di considerare le varie alternative al reale e di contribuire alla costruzione della conoscenza del mondo. Quest'ultima fa sì che il bambino possa

“abitare” un mondo fittizio, pur conservando i normali principi di causalità, e confrontare gli esiti reali con quelli ipotetici, esplorando la sfera della possibilità. Inoltre l’immaginazione ha la capacità di attivare il sistema emotivo tanto quanto le situazioni reali (e questo avviene anche per gli adulti) ed è alla base del funzionamento formale, il quale prende avvio dai contenuti empirici dirigendo gradualmente l’attenzione verso le proposizioni. Ciò che è sottolineato è l’atteggiamento analitico, già presente nel bambino e visibile nella sua capacità di effettuare il gioco simbolico.

Come esplicitato nell’introduzione di questo capitolo l’approfondimento del pensiero magico del bambino costituisce un necessario aspetto a cui far riferimento per comprendere in maniera più approfondita le idee di infanzia che sottendono i vari interventi educativi. E questo risulta essere vero sia che si attribuisca alla costruzione magica del mondo la funzione di discorso prelogico e prescientifico, costruito in maniera provvisoria dal bambino fino al raggiungimento di una più matura capacità causale, sia che con essa si intenda il bisogno di attribuzione dei significati agli eventi. In particolare, la prima accezione è quella assunta da quelle teorie che utilizzano l’immagine dello scienziato allo scopo di descrivere i processi di sviluppo del bambino. La seconda accezione, invece, appartiene alle prospettive che rivolgono l’attenzione verso le domande filosofiche dei bambini. Qui la rappresentazione magica si identifica con la propensione degli esseri umani all’interrogazione sul significato. E’ questa necessità che spiega l’insoddisfazione dei bambini verso le sole spiegazioni causali dei processi. La loro esperienza magico - mitica non è un’invenzione fantastica ma fa parte dei loro vissuti, i quali danno vita al processo creativo della realtà, orientato non a fini utilitaristici ma di narrazione del suo senso. E’ da questa prospettiva che emerge l’immagine del bambino filosofo, immagine attraverso la quale si sottolinea il ruolo del soggetto nella ricerca di una risposta ai vari quesiti di significato legati all’esistenza, a partire dalla propria esperienza e, di conseguenza, una concezione della filosofia come indagine problematica sul senso della vita.

Anche le considerazioni sviluppate in merito alla capacità immaginativa, di cui sono stati messi in luce i legami con il pensiero magico, anticipano una particolare rappresentazione dell’infanzia. Si riprende a questo proposito il pensiero di Gardner in merito alla capacità immaginativa, sviluppata dai bambini nei loro primi anni di vita. Secondo l’autore essi sanno “vedere con la mente” una serie di cose non colte attraverso

i sensi. Il gioco di finzione, in cui i bambini si impegnano da soli o con altri bambini ed adulti, non rappresenta solo la possibilità di sperimentare ruoli e comportamenti adulti e, quindi, di imitarli, ma anche l'opportunità di creare nuove sequenze e nuovi "copioni". Durante la simulazione il bambino è coinvolto in un'attività mentale diversa dalla semplice rappresentazione di primo livello, attraverso cui dava il nome ad un particolare oggetto. Quello che ora si trova a fare è un'operazione di secondo livello. La meta-rappresentazione può assumere forme diverse: a) il bambino può avere in mente la funzione dell'oggetto che ha davanti a sé ma in quell'occasione finge di utilizzarlo al posto di un altro (potrebbe, per esempio, dire: "fingo che questa banana sia un telefono e per il momento la tratto come se lo fosse"); b) può trattare una cosa che non c'è come se ci fosse (e, quindi, dire: "come è buono il tè che sto bevendo in questa tazza", anche se la tazza risulta vuota) oppure c) può "modificare" le proprietà di una cosa, fingendo che una tovaglia sia rotonda quando invece è rettangolare. Il bambino in tutte queste situazioni è consapevole che lo stato di cose effettivo può intenzionalmente essere messo tra parentesi per dar spazio ad un altro stato di cose, quello preferito dalla persona che in quel momento gioca. Il bambino è altrettanto consapevole che ciò può essere fatto anche dagli altri e può essere apprezzata allo stesso modo. Tutto questo dimostra la capacità di prendere posizione nei confronti della realtà quotidiana (attraverso la sua conferma, la sua negazione e la sua modificazione) e, quindi, la possibilità di creare prodotti artistici o teorie sul mondo, intese come opere di questa immaginazione.

Gardner, nel suo rivolgere l'attenzione verso il repertorio simbolico dei bambini in età prescolare nella sfera della comunicazione, afferma che le espressioni di cui si compone non si fermano al linguaggio e alle attività strettamente connesse ad esso. Altre espressioni simboliche sono rappresentate dal disegno, dalle costruzioni, dal canto, dal ballo, dalla finzione, eccetera, seppur esse non siano state approfondite alla stessa stregua del linguaggio.

Questa concezione, evidenziando l'eccessiva concentrazione degli studi nel settore sugli aspetti del pensiero logico - razionale a discapito di queste altre aree fondamentali della cognizione, introduce l'ambito della capacità artistica, a partire dalla quale si delinea l'immagine del bambino come artista.

2. Il bambino in veste di scienziato: il punto di vista della teoria rappresentazionale

Nel paragrafo “I processi di conoscenza dei bambini: modelli a confronto”, contenuto nel primo capitolo, si è già avuto modo di esplicitare il pensiero di Gardner in merito al processo di costruzione delle teorie da parte dei bambini. Si vorrebbe ora soffermare l'attenzione sulla posizione teorica definita “teoria della teoria”. Essa è stata avanzata in varie aree dello sviluppo cognitivo, tra cui le categorizzazioni dei bambini, la loro comprensione ingenua della biologia e della fisica, così come la loro comprensione della mente (Carey, 1985, 1988; Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974; Gopnik e Wellman, 1992, 1994). L'idea centrale assunta da questa prospettiva è che i processi dello sviluppo cognitivo dei bambini sono simili, se non addirittura identici, a quelli degli scienziati. Contrariamente alle obiezioni che le sono state fatte che sottolineano le differenze tra i due soggetti, in particolare differenze fenomenologiche (legate alla maggior consapevolezza e riflessività possedute dagli scienziati nei riguardi delle loro teorizzazioni, rispetto ai bambini) e differenze sociologiche (legate alla divisione del lavoro e ad un sistema complesso derivante da una struttura sociale gerarchica) la prospettiva qui presa in considerazione afferma che queste diversità, a patto che realmente esistano, non indeboliscono l'idea che vi siano tra i due delle profonde somiglianze cognitive (Gopnik, Meltzoff, 1997). Scopo del lavoro di questi due autori non sembra tanto essere quello di dimostrare che i bambini fanno scienza; ciò che loro sostengono è che i processi cognitivi alla base della scienza sono simili, se non identici, a quelli che sottendono la maggior parte dello sviluppo cognitivo. Emerge da queste premesse un'interessante considerazione in merito alla relazione che lega i termini “bambino” e “scienziato”. Come dicono gli stessi Gopnik e Meltzoff: *“I bambini non sono piccoli scienziati ma gli scienziati sono dei grandi bambini. Il progresso scientifico è possibile perché gli scienziati impiegano processi cognitivi che si vedono in primo luogo nei bambini piccoli”*³³.

L'ipotesi avanzata dagli autori consiste nel ritenere che l'evoluzione abbia generato processi cognitivi il cui scopo è la ricerca della verità. La scienza e le modalità di

³³ Gopnik A., Meltzoff A. N. (1997), *“Costruire il mondo: una teoria dello sviluppo cognitivo”*, trad. it. McGraw-Hill, Milano 2000

spiegazione, inferenza, predizione e attribuzione causale appartengono a queste capacità cognitive. Ciò che è sostenuta è un'epistemologia naturalistica (Quine e Ullian, 1970, Goldman, 1986) che collega la scienza all'ordinaria cognizione ed il funzionamento di entrambe a ragioni di tipo evolutivo. Come affermano Gopnik e Meltzoff, *“questa versione potrebbe costituire per altro una ragione per supporre che le strutture della scienza possano essere particolarmente simili a quelle implicate nello sviluppo cognitivo. Da questo punto di vista, ci può davvero essere un legame più stretto fra la scienza e la cognizione infantile che fra la scienza e i nostri sforzi cognitivi adulti”*³⁴.

Prendendo le distanze da una concezione innatista delle strutture cognitive l'ipotesi evuzionistica sostiene che il bambino possiede molte capacità di apprendimento polifunzionali e flessibili, che utilizza nel periodo di immaturità protetta. L'infanzia è vista come un periodo in cui molti dei requisiti fondamentali per la sopravvivenza sono sospesi così da poter permettere al bambino di acquisire un'immagine veridica del mondo fisico e sociale in cui si trova (Bruner, 1974). Questa capacità di teorizzazione, necessaria per la comprensione del mondo, permane anche in età adulta e permette ai vari soggetti - ma in modo particolare a quelli che diventano scienziati di professione - di proseguire nell'attività di scoperta del mondo circostante. In quest'ottica la scienza organizzata potrebbe essere pensata come una specifica pratica culturale che consente di utilizzare le capacità cognitive per risolvere problemi che vanno al di là dei problemi fondamentali che ci si trova a risolvere nei primi dieci anni di vita, problemi le cui evidenze necessarie per risolverli non sono facilmente disponibili.

I bambini sviluppano la loro comprensione del mondo in un contesto sociale, di cui utilizzeranno le informazioni e le conoscenze per costruire le loro teorie. A questo riguardo, tuttavia, la teoria della teoria mette in evidenza un aspetto ancora irrisolto. Il linguaggio degli adulti che li circondano è certamente preso da loro in considerazione ma non è ancora possibile sapere se il bambino si appropria della struttura della teoria dagli adulti oppure utilizza il loro linguaggio semplicemente come un'ulteriore fonte di informazione sul mondo, accanto alla loro esperienza.

La teoria della teoria affronta anche le connessioni esistenti tra linguaggio e pensiero. Prendendo le distanze dalle concezioni classiche, e quindi dalla versione piagetiana, che sostiene che lo sviluppo concettuale precede quello semantico, e dalla versione

³⁴ Gopnik A., Meltzoff A. N., *“Costruire il mondo: una teoria dello sviluppo cognitivo”*, op. cit.

interazionista (i cui ideatori sono Whorf e Vygotskij) che sottolinea il ruolo dello sviluppo semantico nel favorire e modificare lo sviluppo concettuale, la prospettiva qui discussa fa riferimento ad un'interazione bidirezionale tra i due sviluppi, affermando la loro origine simultanea. Come nell'apprendimento di una teoria scientifica, infatti, il cambiamento semantico e quello concettuale sembrano andare di pari passo, seppur vi siano delle parole che mostrano una più stretta relazione con le routine sociali e con i copioni che non con i cambiamenti della teoria. Ciò nonostante un'ampia parte del linguaggio precoce del bambino sembra essere interessata nella relazione citata. I bambini sono attivamente coinvolti nella soluzione di particolari problemi concettuali in determinate fasi dello sviluppo e la loro attenzione è attratta dai termini che sono rilevanti per quei problemi. Allo stesso tempo i bambini sono attivamente coinvolti nella soluzione di problemi riguardanti il linguaggio. L'interesse che dimostrano verso quest'ultimi permette loro di rivolgere l'attenzione verso nuovi problemi.

Gli specifici sviluppi semantici sono dunque strettamente connessi allo sviluppo di conoscenze concettuali specifiche e queste ultime possono essere formulate come teorie. Detto in altri termini le parole che i bambini decidono di utilizzare sono collegate a particolari teorie sul mondo che loro sviluppano. A questo proposito Putnam, nel suo studio sulle categorizzazioni, afferma che per comprendere il modo attraverso cui i soggetti categorizzano gli oggetti comuni occorre far riferimento alle teorie che loro sviluppano in merito agli oggetti considerati. Il fatto che più oggetti abbiano nomi in comune deriva da una sottostante natura causale comune, piuttosto che da una stessa caratteristica superficiale (Murphy e Medin, 1985). E questo modello di classificazione si verifica anche nei bambini. Questi ultimi organizzano la loro categorizzazione secondo tipologie naturali, che derivano dalle teorie ingenuie della fisica e della biologia in loro possesso. Interessanti a questo proposito le considerazioni a cui giunge Carey, nell'ambito della biologia, e diversi studiosi (tra cui Gopnik, Flavell, Haris), nell'ambito della teoria della mente. In particolare Carey sostiene che la categorizzazione del bambino di un oggetto come un "animale" o un "vivente" si modifica di pari passo con i cambiamenti che si verificano nella sua "biologia popolare" (Carey, 1985). Allo stesso modo come la comprensione precoce della mente nel bambino e le modifiche che subisce nel corso dello sviluppo sono rispettivamente fatte derivare dalla teoria costruita in merito e dai cambiamenti cui va incontro la stessa teoria.

L'immagine della conoscenza e del significato che emerge da questa prospettiva presenta più punti in comune con una tradizione filosofica piuttosto che con le concezioni proposte dalle scienze cognitive. In particolare essa riprende il pensiero di Quine (1961), nel suo rifiuto di sostenere la distinzione analitico/sintetico. Secondo l'autore i significati sono strettamente correlati e dipendono da più ampie teorie del mondo. La comprensione del significato di un termine necessita della comprensione del significato della teoria in cui quel termine si riferisce. Non ci sono punti fissi attorno ai quali possano essere articolati i significati e non ci sono enunciati analitici che possono essere considerati veri solo in virtù del loro significato. L'immagine che Quine propone è quella della "rete di credenze", con la quale fa riferimento ad un insieme di elementi concettuali connessi tra loro. Quelli che si trovano in posizioni più esterne della rete rappresentano le credenze maggiormente soggette all'influenza del mondo esterno, mentre gli elementi centrali rappresentano quelle con caratteri più "stabili", anche se non del tutto immuni dalle modificazioni esterne. Allo sviluppo della comprensione del mondo si affianca la maggior elaborazione ed organizzazione delle esperienze ed il cambiamento nelle relazioni esistenti fra le strutture cognitive. Tutto questo potrebbe portare il soggetto a rivedere ciò che precedentemente considerava "analitico" o "concettualmente" vero. Generalmente l'unità di cambiamento di queste modificazioni non è rappresentata da singole frasi ma dall'intera teoria e ciò si riflette nel cambiamento del significato dei termini utilizzati.

Il continuo riferimento al concetto di teoria esige ora un chiarimento del termine stesso. Per definire cosa sono le teorie e come avviene un loro cambiamento verranno prese in considerazione rispettivamente le caratteristiche strutturali e funzionali e quelle dinamiche. Attraverso le prime è possibile affermare che le teorie sono sempre costruite facendo riferimento all'evidenza empirica. Sono astratte, poiché i costrutti teorici hanno una formulazione diversa rispetto a quella dell'evidenza che le supporta, utilizzano una terminologia che si allontana dalle sue caratteristiche visibili. Inoltre le teorie sono coerenti. I costrutti teorici non operano in modo indipendente; le entità postulate da una teoria sono interrelate l'una all'altra. Infine le teorie assolvono ad un mandato ontologico e supportano affermazioni controfattuali (Levi, 1980). Una teoria deve cogliere i punti nodali della natura e, oltre ad essere predittiva, deve fare delle affermazioni controfattuali. La predittività delle teorie conduce alla considerazione delle

caratteristiche funzionali. Innanzitutto una teoria consente di fare delle previsioni rispetto ad un gran numero di evidenze, anche quelle che non hanno avuto un ruolo nell'iniziale costruzione della teoria. Un'ulteriore caratteristica è che le teorie offrono delle interpretazioni alle evidenze che vanno oltre la descrizione. Esse influenzano profondamente gli elementi dell'evidenza che devono ritenersi importanti rispetto ad un particolare problema. Una terza funzione delle teorie risiede nel loro fornire delle spiegazioni. Le caratteristiche dinamiche delle teorie riguardano, invece, la loro formazione ed il loro cambiamento, la loro falsificabilità. Quando una teoria non è più coerente rispetto all'evidenza la teoria cambia. Quando ciò accade prende avvio un periodo di sperimentazione ed osservazione, che può comprendere sia la fase in cui la precedente teoria arriva a dei risultati anomali, sia la fase di formazione della nuova teoria, quando diverse previsioni si rendono disponibili.

Queste caratteristiche, secondo la teoria della teoria, si adattano anche alle teorie cognitive precoci dei bambini, i cui aspetti saranno visibili a diversi stadi dello sviluppo.

L'oggetto della presente ricerca conduce a questo punto ad ulteriori considerazioni. Che cosa accade quando i processi di teorizzazione si trovano a gestire problemi causali senza avere evidenze rilevanti per operare su questi? Problemi di questo tipo potrebbero riguardare domande quali: perché di notte diventa tutto buio?, da dove vengono i bambini?, perché le persone scompaiono?. Le questioni appena citate fanno sì che il bambino sviluppi un particolare tipo di ragionamento. Innanzitutto implicano un rapporto di deferenza: le affermazioni centrali sviluppate dai bambini derivano dall'autorità piuttosto che dall'esperienza. In secondo luogo non è presente alcuna fonte di evidenza riguardante i discorsi costruiti in merito. Questi tipi di problemi causali rappresentano proprio quegli ambiti che hanno portato Piaget ad ipotizzare che i bambini piccoli fossero intrinsecamente incapaci di inferenza logica e causale. Partendo dalla ormai evidente constatazione che i bambini di 4 anni offrono una spiegazione causale compiuta alla richiesta dell'adulto di spiegare per esempio come funziona un oggetto che loro quotidianamente utilizzano o il motivo per cui un loro amico ha compiuto un determinato comportamento, Gopnik e Meltzoff affermano che in questi casi *“ciò che accade, suggeriamo noi, è magico, una combinazione di narrazione, deferenza e associazione. L'elemento importante rispetto a questi casi è precisamente*

che essi coinvolgono problemi per i quali la persona che parla non ha evidenze". Se è vero che, come si è affermato precedentemente nell'esplicitazione delle caratteristiche delle teorie, esse si contraddistinguono per il loro essere costruite sempre a partire dalle evidenze empiriche, forse qui ciò a cui ci si trova davanti è uno di quei casi (anche presenti nella scienza) in cui si può avere conoscenza di qualcosa senza svilupparne una teoria ma, per esempio, avendo una serie di osservazioni che manifestano alcune regolarità tra esse (è possibile leggere in questo modo il rapporto esistente tra trattamento e cura in ambito medico). Questo tipo di conoscenza è stato definito generalizzazione empirica. Ne sono un esempio i "copioni" e le narrazioni. Il termine "copione" è stato originariamente proposto da Schank per dare una spiegazione della conoscenza di ciò che è quotidiano (Schank, Abelson, 1977). I copioni sono delle strutture cognitive con funzioni predittive o generalizzanti ma assai diversi dalle teorie. I copioni per Schank, le "strutture - eventi" per Nelson (1986) e le narrazioni per Bruner (1990) rappresentano le modalità di organizzazione di gran parte della conoscenza precoce del bambino. Alla base di queste teorie c'è l'idea che i bambini combinino rappresentazioni primitive degli eventi all'interno di strutture più complesse. E' un processo, quello in cui i bambini sono attivamente coinvolti, spesso legato al contesto specifico, in cui risultano avere un ruolo fondamentale i fattori della familiarità e della ripetizione. A differenza delle teorie, le generalizzazioni empiriche non propongono leggi ed entità astratte; non hanno un mandato ontologico, così come non producono argomentazioni controfattuali e le loro affermazioni causali sono di numero estremamente minore. Le predizioni e le spiegazioni sono più limitate e superficiali rispetto a quelle delle teorie. Seppur entrambe sono confutabili, i modelli che caratterizzano il cambiamento evolutivo che ne derivano possono essere diversi. In presenza di una teoria il bambino manterrà per un certo periodo di tempo un certo insieme di predizioni ed interpretazioni; successivamente potrebbe presentarsi una fase di disorganizzazione, durante la quale la teoria subisce una crisi, finendo con l'essere sostituita da una nuova teoria. In presenza, invece, di una generalizzazione empirica il bambino manifesta un modello di sviluppo più spezzettato e contestualizzato. Le informazioni maggiormente familiari e frequenti sono apprese per prime, le altre sono aggiunte successivamente in modo graduale.

3. Il bambino in veste di filosofo: il punto di vista delle pratiche di filosofia con i bambini

Se il presupposto da cui prendono avvio le varie considerazioni qui esposte è che i bambini sono attivamente impegnati nel processo di conoscenza del mondo, di cui rendono partecipi gli adulti attraverso le verbalizzazioni e le domande che pongono in merito agli aspetti su cui di volta in volta dirigono il loro sguardo e se lo scopo di questo capitolo è in un certo senso quello di indagare quale può essere la natura di questo domandare nell'infanzia, l'immagine su cui ora ci si vorrebbe soffermare non ha dubbi nell'attribuire ad esso caratteristiche filosofiche. Questione controversa, che assume molteplici significati a seconda degli obiettivi che ci si pone, così come dell'aspetto che si decide di privilegiare. Qual è l'oggetto d'indagine? L'attitudine metafisico-esistenziale, la grande domanda di senso, il linguaggio filosofico - allo scopo di approfondirlo a livello concettuale e argomentativo -, un particolare metodo filosofico che si decide di indagare indipendentemente da specifici contenuti? Ma soprattutto qual è il senso dato alla relazione filosofia - infanzia in prospettiva pedagogica?

Non prendere in considerazione queste domande significherebbe aderire a sperimentazioni ed esperienze svuotate del loro orientamento originario; significherebbe non rivolgere lo sguardo verso le premesse teoriche ma solo su considerazioni di carattere metodologico, chiedendosi il "come" prima che il "perché". Questa enfasi sull'aspetto tecnico e strumentale del pensiero è ciò che è stato definito da G. Deleuze (1968) immagine dogmatica o morale del pensiero. Quello che deriva da questa concezione, e quello verso cui rischiosamente si può cadere, aderendovi senza esserne consapevole, è l'idea secondo cui alla base del pensiero vi sia un presupposto che, nel suo riferirsi a qualcosa che attiene alla verità e alla morale, non esige la sua messa in discussione. Esso opera come principio del pensiero senza mai diventarne oggetto di riflessione e questo si rivela drammatico per la filosofia, che si pone come pensiero su tutto ciò che si pensa, perché finisce col basarsi su qualcosa che viene riprodotto dogmaticamente (Kohan, 2006). Un altro rischio a cui si incorre se non si presta attenzione alle domande sopra citate è quello di naturalizzare il rapporto filosofia - infanzia, finendo con il considerare i due termini come sinonimi. Frasi quali "i bambini sono naturalmente filosofi", "i filosofi sono come bambini che fanno domande" ben

evidenziano questa prospettiva. Se dunque i termini non si equivalgono, cosa si intende per filosofia e cosa per infanzia? Pur non dimenticando quelle versioni che fanno della filosofia un modo per far conoscere ai bambini la tradizione filosofica o un modo per trasmettere un insieme di valori, nozioni e verità, si intende qui rivolgere l'attenzione verso quei modi di considerarla come possibilità di creare uno spazio di pensiero disposto a rimettersi continuamente in discussione. Afferma a questo proposito Foucault (1991): *“cos'è la filosofia se non un modo di riflettere, non tanto su ciò che è vero e ciò che è falso, bensì sulla nostra relazione con la verità?”*. Questo modo di intendere la filosofia fa sì che essa si presenti come un'esperienza di pensiero che rende possibile mettere in dubbio ciò che è ritenuto vero ed ovvio e problematizzare la propria esistenza. Per quanto riguarda il termine infanzia, consapevole della molteplicità di sguardi che ad esso possono essere rivolti, si vuole rivolgere lo sguardo al pensiero di Kohan, nel suo considerare l'infanzia nella doppia accezione che emerge dalla riflessione sull'espressione “pensiero infantile”. Con quest'ultima si fa riferimento sia al pensiero dei bambini, sia ad ogni pensiero che rappresenta un'apertura verso il cambiamento. Secondo l'autore *“abitare l'infanzia non è tanto una questione di età quanto di relazione con ciò che siamo e possiamo essere. Nell'educazione sia attuale che del passato ci sono due modi dominanti, apparentemente opposti, di negare il pensiero all'infanzia. Una afferma che l'infanzia è l'età della non ragione, in cui non c'è ancora una sufficiente capacità di pensare. L'altra “insegna” all'infanzia a pensare, insegnandole in realtà a pensare in un modo già consolidato ciò che si deve pensare. Alla fin fine le due modalità convergono nel negare all'infanzia il diritto all'auto-creazione del pensiero”*³⁵. La prospettiva sviluppata da Kohan permette di intravedere nell'incontro tra filosofia e infanzia non solo l'educazione dell'infanzia ma anche l'apertura verso una concezione dell'educazione rivolta all'esperienza, che prende le distanze dal movimento rivolto ad “insegnare a pensare”, dal momento che tutti pensiamo e abbiamo il diritto di farlo e che il processo che si sviluppa non ha esiti che possiamo stabilire a priori, così come non possiamo prevedere cosa il bambino può dire o può pensare (secondo una concezione che vede l'insegnamento e l'apprendimento legati da un nesso causale). Tutto questo conduce ad un particolare modo di rapportarsi all'infanzia che, nel suo prendere le distanze rispetto ad altri approcci che sembrano

³⁵ Kohan W. O., *“Infanzia e filosofia”*, Morlacchi editore, Perugia 2006

maggiormente dominare l'ambito indagato e nel suo offrire una chiave di lettura, considerata da chi scrive differente e originale, al rapporto che l'adulto instaura con i pensieri dei bambini, merita di essere ripresa e approfondita. Essa sarà oggetto del paragrafo "Il bambino come straniero".

Si è fatto finora cenno a diversi modi di intendere il legame tra filosofia e infanzia soffermandosi però solo su una particolare prospettiva. In realtà sono molteplici le sperimentazioni e le esperienze che, nel loro essere largamente presenti e diffuse nei contesti scolastici e prescolastici, hanno permesso all'immagine del bambino filosofo di emergere come una delle figure centrali all'interno dell'ambito di ricerca indagato. Un bambino pensoso, stupito e meravigliato dal mondo circostante, esposto continuamente alle sue interrogazioni, sembra racchiudere l'essenza dell'infanzia, almeno per come è considerata dalle varie esperienze filosofiche sviluppate con i bambini, che testimoniano un ricco e variegato panorama di proposte anche molto diverse tra loro per cornici teoriche di riferimento e finalità pratiche. Allo scopo di orientarsi tra queste pratiche Ekkehard Martens individua quattro esperienze: 1) "la pratica del dialogo", all'interno della quale l'attenzione è rivolta al dialogo condiviso (in riferimento al pensiero di Platone e Dewey); 2) "la formazione dei concetti", secondo le Ricerche filosofiche di Wittgenstein; 3) "il meravigliarsi", in cui si affrontano con i bambini le grandi domande filosofiche in chiave intuitiva e giocosa (in riferimento ad Aristotele e Schopenhauer); 4) "l'illuminismo", che sottolinea l'importanza del pensiero autonomo, inteso come capacità di inserirsi ed orientarsi nel mondo (secondo la prospettiva kantiana).

Al di là delle differenze ciò che accomuna queste quattro esperienze è non solo l'idea che i bambini siano in grado di filosofare (intendendo con questo termine la loro capacità di giocare con le idee, di abitare diversi modi di vedere) ma anche quella secondo cui la filosofia è loro necessaria per orientarsi nel pensiero. Ciò che emerge e si configura essere alla base di queste pratiche filosofiche è la funzione formativa della filosofia, che lontano dall'essere considerata una "*sintesi teorica dell'accadere*" è intesa nel suo stretto legame con le esperienze di vita (Massara, 2009).

Così a seconda delle prospettive da cui si osserva il nostro bambino filosofo ci parrà che esso assume un volto più razionale o intuitivo, più rivolto verso il presente, e quindi verso la conoscenza di ciò che lo circonda, o verso il futuro e quindi come cittadino di una società più democratica.

Una delle esperienze più consolidate in Italia appare essere oggi la Philosophy for Children, curriculum ideato negli Stati Uniti da Matthew Lipman e tradotto ed approfondito in Italia da numerosi studiosi tra cui si ricorda Antonio Cosentino, Marina Santi, Maura Striano. Secondo questa prospettiva la pratica filosofica nell'infanzia coincide con l'ideazione di un progetto di educazione all'indagine critico-argomentativa. L'accento è posto sull'argomentazione razionale e sulla metacognizione, intesa come controllo dei processi mentali che stanno alla base delle organizzazioni concettuali e delle motivazioni del soggetto. Al fine di stimolare lo sviluppo di un pensiero divergente e prendere le distanze da un modo di intendere la didattica come trasmissione del pensiero dei filosofi attraverso il manuale Lipman scrive ed utilizza delle storie, ideate insieme con Sharp, che costituiscono il materiale da proporre ai bambini, ciò da cui prende vita il dialogo filosofico. Esse rappresentano una letteratura filosofica che accompagna il bambino (e le insegnanti, attraverso i manuali di cui sono corredati) nelle varie fasi dello sviluppo cognitivo - affettivo. Sono inserite nel percorso educativo dei bambini dai cinque anni fino all'età della scuola secondaria di II grado secondo una struttura sequenziale. Ogni racconto pone le basi concettuali e procedurali indispensabili per affrontare quelli successivi. In particolare per la scuola dell'infanzia è stato pensato il libro *L'ospedale delle bambole*, in cui si parla della separazione di Manù dalla sua bambola come evento traumatico e allo stesso tempo come esperienza che permette la conquista dell'autonomia e lo sviluppo delle relazioni con il mondo e le persone reali. Per la I e la II classe della scuola primaria è indicato *Elfie*, che induce a ragionare sul pensiero. Per la III e la IV *Kio e Gus*, attraverso il quale i bambini sono sollecitati a ragionare sul mondo. Per l'ultimo anno della primaria ed il primo della secondaria sono stati scritti *Pixie*, *Nous*, *Il prisma dei perché*, che affrontano rispettivamente il tema del linguaggio, della conoscenza e della logica. Infine *Lisa*, *Suki*, *Natascia*, *Mark*, per la II classe della secondaria, che hanno lo scopo di far pensare alle questioni riguardanti l'etica, l'estetica, la psiche, gli studi sociali. Tutte queste storie sono caratterizzate dal continuo domandare dei loro protagonisti, che si interrogano sulla vita di tutti i giorni, con i suoi elementi di contraddittorietà. La filosofia che i bambini imparano, attraverso la lettura di esse ed il dialogo che ne segue, indaga le idee tradizionalmente oggetto della riflessione filosofica ma lo fa facendo sempre riferimento ai vissuti individuali e collettivi. Le questioni di cui si è occupata la

tradizione filosofica sono qui trattate come questioni logico-linguistiche, a sottolineare la funzione del linguaggio nella costruzione del mondo. L'obiettivo di far imparare ai bambini a pensare è perseguito attraverso lo sviluppo della capacità di analizzare e utilizzare correttamente i concetti e le deduzioni secondo un rigore argomentativo. L'apprendimento del linguaggio procede congiuntamente con l'apprendimento del pensiero, quest'ultimo rivolto sia ad introdurre il bambino in una visione del mondo già data, sia allo sviluppo di un pensiero autonomo che costantemente si interroga all'interno della comunità di ricerca che si crea tra compagni di scuola, luogo per eccellenza del filosofare.

Il valore pedagogico di una proposta filosofica nell'infanzia risiede, per Lipman, nel fatto che il dialogo, l'ascolto, la comunità di ricerca sono pratiche che costituiscono la condizione necessaria affinché l'educazione possa avvenire. Sottolineando la dimensione sociale dell'esperienza educativa l'autore si rivolge a Vygotskji, dal quale riprende l'attenzione verso la mediazione semiotica offerta dal linguaggio, così come la sua centralità e quella della trasmissione culturale nel processo di sviluppo individuale; a Mead, nel suo definire il pensiero come "*conversazione con l'altro generalizzato*" ed infine a Dewey, nella sua concezione di educazione basata sul modello della ricerca scientifica e di esperienza rivolta non solo alla conoscenza (intesa come processo metodologicamente e scientificamente fondato) ma anche ad un modo particolare di essere, quello in grado di condurre verso una società democratica. E' lo stesso Lipman che sottolinea come la Philosophy for Children sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa, aderendo in questo modo al progetto dell'autore di sostenere i membri della comunità scolastica affinché essi diventino responsabili del proprio apprendere e consapevoli della dimensione sociale del pensare. E' proprio in riferimento a quest'ultima prospettiva che Lipman riprende la proposta socratica, facendo del dialogo l'aspetto su cui si basa il progetto pedagogico. Attraverso il dialogo i bambini hanno la possibilità di esplicitare le proprie verità individuali fino a giungere ad un'integrazione dei vari punti di vista, ad una verità che il gruppo condivide sulla base di scelte e idee argomentate. La scuola è così ripensata come spazio-laboratorio in cui prende vita la comunità di ricerca, i cui sforzi sono orientati alla formazione di una razionalità intersoggettiva, la quale si traduce nell'acquisizione di strumenti concettuali e nella consapevolezza delle regole del pensiero e delle strategie di ricerca. Secondo

Lipman il curriculum scolastico deve rivolgersi alla formazione di un “pensiero di livello superiore”, che si compone del pensiero logico-analitico - che ricerca i criteri per risolvere una situazione problematica - del pensiero creativo che permette al soggetto di avviare la ricerca, prendendo in considerazione altre prospettive - e del caring, termine con il quale si intende un pensiero orientato al valore. Quest’ultimo permette di considerare quello che è importante per il soggetto; è un pensiero rivolto alla dimensione valutativa, un pensiero intenzionale capace di riflettere sul mondo abitato dal soggetto e di agire per modificarlo, scegliere per un mondo nel quale vorrebbe vivere. Scopo della comunità di ricerca è quello di sviluppare un giudizio, provvisorio perché sempre soggetto a modifiche e riconsiderazioni, attraverso un processo dialogico che possiede una propria struttura e delle specifiche norme procedurali che sono principalmente di natura logica (Lipman, 1991).

A conclusione delle considerazioni in merito alla Philosophy for Children si vuole sottolineare il rischio di eccessiva normatività in cui incorre. Se, infatti, i criteri utilizzati nelle conversazioni dialogiche sono “*costantemente soggetti a riconsiderazione e continuamente passibili di un riesame che indaghi le circostanze in cui possono o non possono essere utilizzati*”³⁶, lo stesso non si può dire per i principi che regolano le procedure della comunità di ricerca. Il curriculum della Philosophy for Children, nel suo essere un’impostazione filosofica per l’infanzia completamente orientata sul versante della logica formale, rischia di perdersi nell’eccessiva enfasi data al procedimento tecnico - logico nella formazione del pensiero, a discapito della domanda di verità del soggetto, della sua intenzionalità, che si esprime sempre in una dimensione intersoggettiva, verso la donazione di significato al mondo. Non tener conto di quest’ultima ha come conseguenza quella di “*dimenticare che l’intelligenza soggettiva precede di principio sia gli strumenti e i metodi che impiega, sia ogni logica con cui si voglia spiegarla*”³⁷, finendo così con il limitare il domandare esistenziale del soggetto entro i binari della coerenza logica delle proposizioni. Ecco, quindi, la critica, che anche Martens rivolge a Lipman, di aver sopravvalutato l’esercizio logico come strumento cardine dell’educazione al pensiero e all’analisi filosofica.

Un’altra posizione che, pur partendo da un’analisi linguistica del filosofare infantile,

³⁶ Lipman M. (1991), “*Educare al pensiero*”, trad. it. Vita e Pensiero, Milano 2005

³⁷ Morselli G., “*Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*”, La Nuova Italia, Firenze 1989

prende le distanze dall'approccio lipmaniano, è quella di Judy Kyle, la quale rivolge la sua attenzione sui processi di formazione dei concetti dei bambini. Ciò che propone l'autrice è di aiutare i bambini a sviluppare un nuovo modo di guardare la realtà, a partire dalle espressioni linguistiche che loro utilizzano. I percorsi di apprendimento strutturati, proposti dalla Philosophy for Children, sono qui sostituiti da esercizi che si rinnovano continuamente - e per questo non rendono possibile una loro costituzione a priori - alla cui base risiedono diversi "giochi linguistici" (Martens, 1999). Emerge da questa prospettiva un'interessante relazione tra soggetto e realtà: il compito educativo non è tanto quello di chiarire al bambino le varie definizioni date agli oggetti, e quindi di accompagnarlo nella conoscenza di una realtà già data, quanto quello di costruire egli stesso la realtà, attraverso la rielaborazione linguistica, l'utilizzo di nuovi concetti per esprimere meglio le proprie esperienze. Il lavoro sui concetti si rivela essere finalizzato alla comprensione della relazione esistente tra linguaggio e contesto concreto e all'esplorazione di nuovi modi di comprendere il reale. Per Kyle la conoscenza è la progressiva consapevolezza dell'esistenza di diversi modi con cui i soggetti strutturano la realtà. Così Martens descrive la proposta di Kyle: *"Ella lascia anzitutto che i bambini disegnino un tavolo. Confrontando i loro disegni, i bambini osservano che evidentemente esistono tavoli diversi: tavoli con tre e con quattro gambe, lunghi, tondi e quadrati, alti e bassi, marroni, rossi e bianchi, di legno e di vetro, forse anche casse traballanti e un tavolo moderno consistente in una massa trasparente di plexiglas. Possiamo immaginare le accese discussioni: se la cesta vacillante o la massa di plexiglas siano effettivamente dei tavoli, e in che cosa consista effettivamente un tavolo. La confusione cresce ulteriormente quando, in un secondo momento, i bambini pongono nomi diversi per dire 'tavolo': inglesi, spagnoli, turchi o francesi [...]. Invece di accumulare astratti e infiniti dibattiti sulla definizione adatta [...] la Kyle si rivolge in conclusione al thinking with concepts di Wilson, che fornisce diverse tecniche utili a chiarire un concetto dibattuto. Anzitutto si possono proporre esempi paradigmatici, sui quali non c'è discussione, di tavoli, come quelli presenti in classe. In seguito si possono prendere in esame i casi limite, come quello della cesta vacillante, per chiarire cosa 'in caso di necessità' si potrebbe lasciare passare come un tavolo [...]. Alla fantasia dei bambini non vengono posti limiti: essi possono inventare e disegnare i tavoli apparentemente più assurdi, come strutture in acciaio alte dieci metri, un grattacielo,*

onde oceaniche o la luna. Queste tecniche consentono di praticare il “diritto signorile di imporre nomi” e inoltre danno loro la possibilità di apprendere e soppesare diversi modi di vedere e di utilizzare le cose”³⁸.

L'attività filosofica che Kyle rivolge ai bambini riprende il pensiero di Wittgenstein, in particolar modo la funzione che lui attribuisce al linguaggio di rappresentare i molteplici modi attraverso cui è possibile interpretare un oggetto e soprattutto mettere in relazione vari oggetti tra loro. Il senso della proposta dell'autrice non è quello di chiedersi il significato di una parola cercandone una “definizione”, pur considerandone sempre il carattere provvisorio (come è richiesto nella comunità di ricerca della Philosophy for Children). Al contrario esso risiede nell'interrogarsi su come può mostrarsi il senso della parola. Il linguaggio non è rispecchiamento oggettivo della realtà ma costruzione di legami tra vari oggetti e vari atteggiamenti che fanno parte della nostra esperienza (Gargani, 1985). Al centro c'è il soggetto, con la sua capacità di dare significato, di rappresentare non un mondo di cose ma un mondo di nessi possibile tra le stesse, le forme che possono essere date all'esistenza attraverso le espressioni linguistiche utilizzate.

Allontanandosi dal paradigma linguistico, così come dagli approcci di promozione del pensiero, è possibile soffermarsi sulla proposta di Matthews, che rivolge l'attenzione verso le domande dei bambini relative al cosa e al perché, derivate dalla meraviglia con cui si affacciano al mondo. Stupore e meraviglia è proprio ciò attorno a cui ruota il pensiero di quest'autore, così come quello del filosofo tedesco Hösle³⁹, esigenze umane originarie alla base della relazione tra infanzia e filosofia.

Secondo Matthews l'adulto ha il compito di accogliere e rendere consapevoli i bambini dei contenuti filosofici di cui si caratterizzano le loro domande. Le indicazioni metodologiche che Matthews fa a riguardo sono di prestare attenzione alle intuizioni e alle affermazioni spontanee dei bambini ed alla scrittura collettiva di dialoghi, la lettura ad alta voce dell'inizio di alcune storie, cui far seguire le discussioni di gruppo. Lo sguardo è anche rivolto alla letteratura per l'infanzia che, a differenza di esercizi pensati

³⁸ Martens E. (1999), *“Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2007. Queste considerazioni sono anche riportate in Massara G., op. cit.

³⁹ Si veda a questo proposito Hösle V. (1997), *“Aristotele e il dinosauro. La filosofia spiegata a una ragazzina”*, trad. it. Einaudi, Torino 1999

“ad hoc” dall’adulto (come risultano essere quelli pensati da Lipman), ha il vantaggio di essere già parte del patrimonio letterario del bambino. Marthens, chiedendosi se è possibile ravvisare nei progressi del domandare filosofico dei bambini uno sviluppo che segue degli schemi identificabili, critica la teoria dello sviluppo stadiale di Piaget sia nei contenuti (e quindi nell’idea che i bambini, legati ad un pensiero concreto, non siano in grado di sviluppare pensieri filosofici), sia nella metodologia utilizzata (che finisce con il giustificare le premesse). Scrive a proposito Marthens: *“Piaget si propone di convalidare le sue tesi sulle fasi dello sviluppo trovando gli stessi modelli di risposta in tutti i bambini. Tale scoperta deve considerarsi una garanzia del fatto che il pensiero dei bambini si sviluppa effettivamente in questo modo. La risposta fuori dal comune viene scartata in quanto ritenuta un indice inattendibile dei modi in cui i bambini pensano [...]. Ma è la risposta deviante che più probabilmente presenta un interesse filosofico. La risposta usuale è in genere un prodotto irriflesso e non meditato della socializzazione, mentre la risposta inusuale è assai più facile che sia il frutto di un’onesta riflessione. Eppure Piaget vorrebbe che la risposta inusuale venisse scartata ed eliminata per problemi metodologici”*⁴⁰.

Anche se le questioni poste da Piaget hanno rilevanza filosofica il fatto di mettere in luce solo le competenze concettuali, ed escludendo da queste le fabulazioni (nelle quali rientra tutto ciò che Marthens ritiene interessante a livello filosofico) perché non facenti parte delle convinzioni infantili, scoraggia i pensieri dei bambini in merito e, di conseguenza, la stessa filosofia. Marthens accusa gli adulti di allontanare i bambini dalle domande filosofiche in due modi: innanzitutto attraverso un atteggiamento di sufficienza che non permette di prenderle seriamente in considerazione e successivamente rivolgendo la loro attenzione verso questioni che appaiono maggiormente “utili”. Alla base di questo comportamento sembra esserci la convinzione che non ci siano domande dei bambini per le quali non esista una risposta definitiva. E’ come dire che ciò che gli adulti generalmente enfatizzano nei bambini è l’acquisizione di un sempre maggior numero di competenze ed abilità togliendo tuttavia loro il diritto di porsi quelle domande per cui non è possibile offrire una “soluzione”, quelle per cui Arendt utilizza l’espressione “domande irrispondibili”. E’ come se la consapevolezza dell’impossibilità di rispondervi abbia generato un confine, oltre il

⁴⁰ Marthens G. B. (1980), “*La filosofia e il bambino*”, trad. it. Armando editore, Roma 1981, pp.47-48

quale non è più possibile domandare (Gargani, 1985).

Infine, in conclusione di questo paragrafo, si citano due considerazioni che Martens rivolge al pensiero di Matthew e l'ultima delle quattro esperienze di filosofia con i bambini individuate dallo stesso autore.

Innanzitutto le due considerazioni. La prima si rivolge alla natura delle domande che i bambini si pongono, sollecitati dalla meraviglia con cui si rivolgono al mondo. In particolare Marthens si chiede se sia legittimo conferire alle stesse un carattere filosofico (e quindi se sia legittimo parlare di filosofia dei bambini) o non sia meglio limitarsi a definirle come atti linguistici in cui solo l'adulto intravede problemi filosofici. La seconda considerazione riguarda il rischio di proporre una filosofia "romanticheggiante" che, stabilita l'importanza della fantasia e della dimensione affettiva nei bambini, finisce con il dimenticare il ruolo della riflessione metodica, indispensabile per raggiungere una maggior consapevolezza esistenziale.

Per quanto riguarda invece la quarta esperienza di filosofia, quella a cui Marthens aderisce, essa è rappresentata dall'illuminismo. L'invito è quello all'educazione al pensiero autonomo di matrice kantiana, alla base della quale risiede un'idea di ragione che, lontana dall'essere astratta e formale, è legata alla dimensione affettiva. Per Marthens la filosofia non si risolve in una tecnica; acquista, invece, importanza là dove sollecita la competenza interrogativa del soggetto, attraverso il ricorso alla tradizione che si fa materiale per pensare, nel suo ruolo di orientamento.

4. Il bambino come artista

La prospettiva appena illustrata permette di allargare il campo d'osservazione oltre gli aspetti del pensiero logico nello studio dello sviluppo cognitivo. Continuando ad avere una visione ampia dei processi di sviluppo si incorre in un'altra immagine, il cui principale riferimento risulta essere Gardner. L'autore, tra i cui studi sulla cognizione umana si ricordano quelli sulle varie forme di intelligenza che portano i soggetti a conoscere il mondo in una varietà di modi (1983) ed appunto quelli sulla creatività (1982), sostiene che per comprendere le capacità artistiche infantili occorre far riferimento alla comprensione degli schemi complessivi dello sviluppo del bambino. Durante i primi due anni di vita egli acquisisce una conoscenza diretta del mondo circostante, attraverso i suoi sensi e le sue azioni. Tuttavia questa modalità conoscitiva subisce un eccezionale cambiamento negli anni successivi (tra i due e i sette anni), rappresentando un punto di svolta fondamentale nella sfera della conoscenza e (e questo risulta essere particolarmente interessante ai fini dell'argomento qui trattato) per lo sviluppo delle capacità artistiche. In questo periodo, infatti, il bambino si rivolge alla conoscenza e all'utilizzo dei vari simboli della sua cultura; impara, per esempio, ad ascoltare e comunicare le proprie conoscenze attraverso il linguaggio, il movimento del proprio corpo, i disegni, i numeri, la musica, eccetera, e arriva, entro l'età di cinque, sei anni, a saper combinare tra loro questi diversi simboli. La caratteristica delle attività di questi bambini sembra essere quella della sinestesia: in questo momento, più che in ogni altro della vita di un soggetto, il bambino manifesta la capacità di effettuare associazioni e traduzioni tra i vari sistemi sensoriali, così i colori possono evocare dei suoni come una danza conduce ad una poesia e così via.

Gardner sollecita ad osservare le attività in cui sono impegnati i bambini all'interno della scuola dell'infanzia, contesto descritto dallo stesso autore come "*un mondo ingentilito dall'immaginazione e dall'inventiva dei bambini*" (Gardner, 1982). Durante questa osservazione se ne potranno vedere alcuni impegnati nelle costruzioni o nei disegni o nell'attività del modellare con materiali diversi; altri intenti a cantare particolari melodie o raccontare storie o produrre una molteplicità di immagini retoriche.

L'attenzione che negli anni si è sviluppata verso tutte queste produzioni dei bambini,

insieme ad una modificazione rispetto a ciò che è ritenuto arte, ha portato ad interrogarsi ed occuparsi del possibile rapporto tra bambino e artista, preso in considerazione nei termini sia del concetto del bambino come artista, sia in quello del bambino presente in ogni artista. A questo proposito sono state sottolineate, accanto ad evidenti differenze tra l'adulto e il bambino (che consistono, da parte del primo, nella maggiore padronanza tecnica e del proprio talento, nella capacità di sperimentare ed effettuare delle scelte in modo più consapevole) anche interessanti somiglianze. Entrambi, infatti, manifestano il desiderio e la curiosità di esplorare il loro mezzo espressivo e di provare varie alternative; sono disposti a mettere tra parentesi il giudizio degli altri e le convenzioni alla base delle varie pratiche per imbattersi in percorsi personali. Inoltre sia per il bambino che per l'adulto l'arte rappresenta quella forma privilegiata attraverso cui poter esprimere le idee ed i sentimenti ritenuti importanti. Se, quindi, la realizzazione artistica è ciò che permette di “venire alle prese con se stessi”, essa ha carattere sociale dal momento che è diretta agli altri soggetti, ai quali si vuole esprimere la propria visione del mondo. L' “impulso” verso questa produzione intorno ai quattro anni indica una vera e propria fioritura delle capacità artistiche, cui seguiranno negli anni un aumento della sensibilità e della consapevolezza estetica. I vari aspetti di cui si compone la realizzazione artistica sono stati presi in considerazione da molteplici studi, costituendone interessanti oggetti di ricerca.

Nell'ambito musicale, ad esempio, sono state approfondite diverse dimensioni dell'acquisizione della prima competenza sonora. Senza voler descrivere dettagliatamente questi aspetti, operazione che troppo si discosterebbe dall'obiettivo di questo lavoro, si vuole comunque sottolineare il passaggio che si manifesta intorno ai tre, quattro anni d'età dall'interesse per il canto spontaneo a quello per il canto appreso dalle altre persone del loro ambiente e dalla riproduzione di frammenti caratteristici di una frase musicale alla riproduzione dell'intero brano. Ciò che avviene in questo momento dello sviluppo nell'area musicale riflette analoghi cambiamenti nell'ambito di altri mezzi simbolici. Il bambino rivolge la sua attenzione oltre che al canto anche alla composizione di semplici favole, la cui struttura riprende quella dei racconti che ascolta dagli altri, così come alla creazione di disegni, nei quali sono rappresentati specifici aspetti dei singoli oggetti o rapporti tra oggetti.

Gli studi effettuati nell'ambito delle immagini retoriche indicano non solo che è

possibile parlare di linguaggio metaforico riferendosi alle produzioni dei bambini in età prescolare ma è anche possibile individuare le forme da loro maggiormente apprezzate. A questa età essi si impegnano ad attribuire un certo nome ad un oggetto sulla base della somiglianza percettiva, della somiglianza nell'azione o della mescolanza dei due aspetti. Difficilmente, però, si assiste ad un'immagine retorica che implica dimensioni psicologiche. Queste ultime si manifesterebbero negli anni successivi, dopo l'ingresso dei bambini nel contesto scolastico.

Un altro ambito di particolare interesse risulta essere quello della narrazione. Anche qui tra il terzo ed il quarto anno di vita si assiste ad un cambiamento. Se, infatti, nella prima parte di questo periodo l'immaginazione si rivela prevalentemente nel gioco di finzione con gli oggetti e gli altri soggetti, manifestando il bisogno dei bambini di avere delle basi di partenza reali per i loro viaggi fantastici, nella seconda periodo, entro il quarto anno, le azioni che essi compiono durante il gioco vengono raccolte dal linguaggio. Il linguaggio narrativo acquista un ruolo fondamentale nell'attività immaginativa. L'immaginazione diventa "*immaginazione letteraria*" (Gardner, 1982). Il bambino è in grado di comprendere la centralità dei problemi presenti nei racconti e di risolvere i problemi (almeno quelli più semplici) utilizzando le risorse della storia stessa. Ora che il bambino ha una sufficiente conoscenza del mondo reale ed ha familiarità con i vari generi e le risorse linguistiche della narrativa è in grado di produrre una molteplicità di racconti letterari.

I primi anni di vita rappresentano un periodo nel quale la competenza artistica si sviluppa in modo spontaneo. Nel momento in cui i bambini fanno il loro ingresso nel contesto scolastico, tuttavia, sembra delinearsi uno scenario diverso. Le loro attività sembrano essere maggiormente segnate dal rispetto delle convenzioni e dall'essere conformi rispetto ai compagni. Generalmente in questa fase, che è definita "stadio letterale", il bambino si limita a riprodurre fedelmente le forme di cui si circonda; il processo di ideazione sembra cedere il passo al processo di comprensione delle opere degli altri. Alcuni studiosi parlano a questo proposito dello sviluppo artistico come di una curva a "U". Il primo braccio della U si riferisce al livello della creatività spontanea dei bambini in età prescolare. La parte bassa della U indica il periodo letterale. Infine il secondo braccio rappresenta il raggiungimento di un più elevato livello di realizzazione artistica da parte degli adolescenti (o per lo meno di alcuni di essi). Interessanti a questo

proposito le considerazioni di Gardner in merito al ruolo dell'educazione. Egli distingue due tipi di educazione, a seconda del periodo di sviluppo in cui si trova il bambino. Durante quello della competenza artistica spontanea (che va dai due ai sette anni) l'approccio più indicato sembra essere quello della "tutela". In questa prospettiva il bambino è considerato un seme che, seppur piccolo e fragile, contiene al suo interno già tutte le qualità necessarie per diventare in futuro un'artista. Il ruolo dell'adulto è principalmente preventivo, consiste nel tutelare il bambino e proteggerlo da ciò che nella società potrebbe affievolire i suoi interessi. Le azioni dell'adulto si limitano a procurare un ambiente confortevole ed offrire dei materiali di base affinché il bambino possa liberamente esprimersi. Mano a mano che egli cresce, tuttavia, il ruolo dell'adulto cambia, divenendo più attivo. L'approccio più indicato è quello dell'insegnamento. L'adulto offre delle indicazioni, dotando il bambino degli strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi desiderati.

5. Il bambino come straniero

Il concetto che qui si intende esporre apre a molteplici considerazioni e varie direzioni di indagine.

Innanzitutto, cosa può unire i due termini? Cosa intendiamo per straniero? La risposta a quest'ultima domanda non è univoca; a seconda delle esperienze, dei punti di vista, delle "discipline" che ne fanno il loro "soggetto di indagine", e all'interno di esse delle varie prospettive che si fanno proprie, emerge un quadro diverso, una figura dai contorni sfumati.

Lo straniero potrebbe, dunque, essere considerato tale perché proveniente da altri paesi, soggetto che porta con sé tradizioni, lingue, ricordi di una terra altra. Questa accezione del termine sollecita per un attimo a mettere tra parentesi il "come" contenuto nel titolo del paragrafo, per rivolgere l'attenzione verso i bambini stranieri, bambini provenienti da altri paesi o comunque figli di genitori provenienti da altre culture, le cui origini sono da ricercare in un altrove che non sembra essere mai del tutto compreso. La loro sempre più significativa presenza all'interno dei servizi per l'infanzia rende questo tema tra i più urgenti per la ricerca educativa (Bove, 2006) che si trova ad osservare la complessità dell'incontro tra persone di culture diverse e le complesse dinamiche della

condivisione educativa e a sperimentare modelli di ricerca che implementino sul campo i principi del dialogo e della comunicazione interculturale. Alla base di tutto questo risiede un'interpretazione dei servizi educativi come luoghi d'osservazione privilegiati in cui è possibile studiare il fenomeno nella sua dimensione originaria, coinvolgendo i soggetti protagonisti dello stesso (Tobin, 2000). La sua complessità si manifesta in ogni aspetto di cui si compone. Ne sono alcuni esempi: la dimensione linguistica, e quindi l'esperienza del bilinguismo fatta dai bambini fin dai primi anni di vita in servizi per l'infanzia non ancora del tutto pronti per far fronte a questa situazione, caratterizzandosi ad oggi come contesti monolingue; la dimensione dell'identità, le questioni interculturali ed esistenziali di cui si compone ed infine la dimensione valoriale, se così può essere definita, e quindi la difficoltà di parlare e condividere temi complessi, quali le variabilità culturali legate alle scelte educative, alimentari, religiose eccetera.

Ecco che emerge un'altra accezione del termine straniero, considerato come qualunque persona non vesta i nostri abiti, non aderisca al nostro pensiero, viva un'altra vita (Kohan, 2006). Questi aspetti conducono ad allargare il discorso e la prima provvisoria definizione data al concetto di straniero e a soffermarsi sui diversi valori e visioni del mondo che ogni persona può avere. Il carattere personale e la moltitudine di scelte e di questioni verso cui l'attuale società richiede di prendere posizione fanno sì che ogni persona possa essere considerata "straniera" perché altre sono le concezioni su cui basa la propria vita.

Un'altra immagine è proposta da Kohan. Infanzia e straniero come fasi della vita, tappe del proprio cammino. Si è bambini fino a che non si diventa grandi, si è stranieri fino a che non si è accolti, non si è deciso di fermarsi in un posto per conoscerne la cultura, farla diventare parte di sé. Ma è solamente in questo modo che possono essere intesi i due termini? L'autore spinge a pensare altro. A riconsiderarli entrambi come possibilità d'essere, come posizione particolare che è possibile assumere in ogni momento della vita. Così l'infanzia viene a designare l'inizio di una nuova esperienza, di un nuovo pensiero, un momento di cambiamento. E' in questa accezione che si parla, per esempio, di infanzia dell'educazione (intendendo l'emergere e lo sviluppo di un nuovo modo di considerare l'educazione). Così il concetto di straniero implica la "stranierità", come condizione che apre a diverse forme di relazione, a diversi modi d'essere, a diverse lingue che possono essere parlate. E' la posizione che ciascuno può assumere

nei confronti di ciò che non conosce. Il concetto espresso da George Steiner, in riferimento alla possibilità di parlare più lingue può offrire una chiarificazione di questa chiave di lettura. Egli (in riferimento alla sua esperienza da bambino che l'ha portato a conoscere il tedesco, che rappresentava la lingua parlata a casa, il francese e l'inglese, che ha avuto l'opportunità di apprendere dopo l'esilio a Parigi e la frequenza di una scuola di lingua inglese) afferma in un'intervista: *“Ogni lingua è una finestra che si affaccia su un altro mondo, un altro paesaggio, un'altra forma di valori umani (...) ebbi una fortuna immensa e aggiunsi più tardi una lingua che adoro: l'italiano. Oggi, alla fine della mia carriera e del mio insegnamento, ho ancora il privilegio di dare lezioni e conferenze in quattro lingue. Ogni volta sento ciò come una vacanza dell'anima. Non so esprimermi in altro modo; è una meravigliosa libertà”* (Steiner, 1999).

Consapevole di aver solo accennato ad alcune questioni e senza nessuna pretesa di ridurre un ambito così complesso alle considerazioni qui esposte si vorrebbe tuttavia ora rivolgere lo sguardo proprio verso il “come” contenuto nel titolo di questo paragrafo, che permette di esplorare un'altra accezione del termine e riconsiderare questa immagine come metafora di un'infanzia “straniera” al mondo adulto, nel senso che da esso si differenzia oppure che “eccede” le sue categorizzazioni.

Per quanto riguarda il primo modo di intenderla risulta interessante prestare attenzione ai termini messi in relazione: infanzia, straniero, adulto. Dato come metro di paragone il mondo adulto, l'infanzia si distingue per ciò che non la rende adulto, per ciò che non ha. E' lo stesso criterio spesso utilizzato nei discorsi sugli stranieri (“non sanno la nostra lingua”, “non sono nati nella nostra terra”, eccetera). Bambini come stranieri, quindi, perché ancora non hanno, a cui devono essere indirizzati gli insegnamenti degli adulti. La stessa etimologia latina della parola “infanzia” (*infans*) riconduce a queste considerazioni. Il termine è composto dal prefisso privativo *in* e dal verbo *fari*, che indica il linguaggio e questo fa sì che letteralmente il significato attribuito ad *infantia* sia assenza di linguaggio. I bambini si differenziano dagli adulti per questa mancanza di linguaggio e allo stesso tempo per la loro incapacità di sapere e pensare come i grandi. Da qui la necessità di studiare le loro modalità di acquisizione delle conoscenze ma, e questo è un interessante paradosso che si cercherà di approfondire anche nei capitoli seguenti, (ed è quello che riporta al secondo modo di intendere la metafora) di farlo

attraverso richieste e modalità che rimandano a categorie adulte. Ciò che qui si mette in discussione è il senso attribuito alle situazioni sperimentali che, attraverso la costruzione di condizioni interattivo - sociali artificiali e inusuali, si pongono l'obiettivo di "misurare" le competenze o il livello, la fase, lo stadio cognitivo di sviluppo (a seconda delle prospettive teoriche adottate) posseduto dal bambino. Quello che lui "sbaglia" o dimostra di non sapere in queste situazioni è spesso stato considerato da numerosi autori come una sua non riuscita, una carenza che finisce con l'etichettarlo non competente. Una visione diversa di ciò che succede in queste circostanze ci è offerta da Siegal che, nel considerare le situazioni - test come vere e proprie situazioni sociali, ne sollecita una rilettura contestualista. Egli sostiene (riprendendo il pensiero di Vygotskij, Bachtin e Wertsch) un approccio evolutivo che, allo scopo di comprendere il funzionamento mentale, fa riferimento agli aspetti comunicativi, di cui si considerano le pratiche come la "culla del pensiero". Le risposte che i bambini danno all'adulto altro non sono, secondo l'autore, che strategie che loro adottano per far fronte all'incertezza del contesto nel quale si trovano, incertezza che è legata al significato che può essere attribuito alla situazione fisica, alle domande e alle aspettative del ricercatore che entra in relazione con loro. Secondo questa prospettiva l'adulto non si troverebbe davanti ad un deficit quantitativo del bambino, quanto piuttosto ad una questione qualitativa, legata all'appropriatezza conversazione della situazione da lui creata (Siegal 1997). Il carattere decontestualizzato di quest'ultima, infatti, porta a varie questioni: a) di rilevanza interna (il senso quotidiano è messo tra parentesi in nome di ciò che il ricercatore riconosce come oggetto della sua ricerca); b) di rilevanza esterna (si presuppone che i bambini debbano imparare velocemente a stare al gioco dell'adulto che in quel momento finge di non sapere o di non avere potere sulla situazione e a mettere da parte quelli che sono i propri interessi); c) di validità (che deriva dal fatto che ciò che è osservato non coincide mai completamente con l'etichetta data dal ricercatore). Come afferma Donaldson (1978) il più delle volte i bambini non rispondono alle domande che sono loro rivolte ma all'interpretazione che essi fanno della situazione generale (che può basarsi su quello che il ricercatore dice o sulle aspettative che loro costruiscono in merito alle domande ritenute adeguate al contesto). Discostandosi dal modello di ricerca precedentemente menzionato Siegal afferma la necessità di descrivere la relazione tra ricercatore e bambino partecipante in termini differenti. Egli utilizza il concetto di pace

conversazionale (Siegal, Peterson, 1995). Affinché lo scambio relazionale tra i due soggetti sia efficace dal punto di vista dell'informazione ottenibile, occorre trattare questo incontro *“come incontro tra culture e la dinamica della situazione sperimentale o, più in generale, di ricerca, come analoga alle situazioni di confronto cross - culturale”*⁴¹.

Si è finora discusso della situazione sperimentale, nella forma che richiede la relazione tra un adulto ed un bambino. Interessante rivolgere per un attimo l'attenzione alle implicazioni di tutto questo quando si entra nei servizi per l'infanzia. Innanzitutto, ancora una volta, si sottolinea la relazione precedentemente citata: l'importanza del ruolo svolto dall'educatore nell'accoglienza, nell'osservazione e nella graduale conoscenza del bambino. In secondo luogo, oltre questo, emerge la dimensione del gruppo, all'interno del quale si dispiega l'apprendimento in contesti progettati e costruiti dagli educatori, responsabili di sostenere questo processo e di favorire relazioni, confronti e scambi di competenze tra i vari protagonisti coinvolti, attraverso la riflessione e la documentazione degli stessi⁴². I bambini si impegnano nelle varie attività, dando vita ad azioni e pensieri, in un processo che integra costantemente momenti individuali e di gruppo. In queste dinamiche si situa uno degli oggetti privilegiati della ricerca pedagogica, quello dell'osservazione e dell'interpretazione delle culture che i bambini costruiscono, delle logiche interrogative che li guidano nei processi di comprensione e di condivisione delle esperienze.

Una considerazione in chiusura di questo paragrafo. Dopo le varie accezioni di bambino che sono state oggetto di discussione all'interno del capitolo sembra ora emergere con forza la necessità di non chiudersi in definizioni rigide che assicurano di aver raggiunto una completa comprensione del mondo infantile. E' in questo che ci si è imbattuti durante la costruzione e l'attuazione della ricerca empirica, come si discuterà nella seconda parte di questo lavoro, ed è a partire da queste riflessioni che si è fatto riferimento alle pratiche narrative, come ambito di indagine a cui fare - teoricamente e metodologicamente - riferimento.

⁴¹ Marchetti A., “Introduzione all'edizione italiana”, in Siegal M., *“Conversazione e sviluppo cognitivo”*, Raffaello Cortina editore, Milano 1999

⁴² Si vedano a questo proposito le ricerche fatte da Reggio Children in collaborazione con Project Zero, il libro da loro pubblicato *“Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo”*, Reggio Children, Reggio Emilia 2009

CAPITOLO III

Pensiero narrativo e questioni di significato

Introduzione

Nei capitoli precedenti ci si è soffermati sui processi che vedono coinvolti i bambini nel pensiero e nell'immaginazione. Si è scritto in merito ai modi attraverso cui costruiscono la conoscenza e a quelli che permettono loro di abitare mondi possibili. Si vuole ora approfondire quello che risiede alla base dei precedenti: il processo narrativo. La narrazione è ciò che permette di comprendere pienamente i pensieri, i ricordi, gli eventi immaginati; è uno strumento indispensabile per dare un significato alla realtà e renderlo pubblico, quindi comunicarlo, ed infine è ciò che fa del soggetto un essere culturale. A rendere la propensione narrativa dell'essere umano un interessante oggetto di discussione in questo lavoro è il legame che crea tra processi mentali e culturali. Le storie, infatti, come afferma Smorti (2007), sono nello stesso tempo il mezzo attraverso cui le persone comprendono il mondo e se stesse e quello mediante il quale avvengono gli scambi culturali. In particolare per quanto riguarda il primo aspetto le storie aiutano a comprendere il mondo, perché offrono un formato ordinato e regolato dalla cultura come sua chiave di lettura, e a comprendere e modificare se stessi attraverso la costruzione di una propria storia⁴³. Il secondo aspetto induce ad approfondire il ruolo della cultura nei processi mentali ed i problemi che insorgono nell'incontro tra culture diverse e tra modi di pensare diversi.

Nel riprendere le considerazioni sul pensiero narrativo già emerse nei capitoli precedenti quello che qui si intende fare è approfondire il discorso indagando le possibili connessioni esistenti tra narrazione e questioni di significato. A questo scopo verrà fatto riferimento a due autori (Ben Jelloun Tahar e Gregory Bateson) che, attraverso il dialogo con le loro figlie, hanno approfondito alcuni temi che non si è qui esitato a definire questioni di significato: il razzismo ed il tema del sacro.

Se da un lato i due esempi possono offrire interessanti spunti di riflessione in merito all'oggetto di indagine, poiché rivelano alcuni argomenti di cui possono comporsi le

⁴³ Vari filoni di ricerche indagano la scrittura autobiografica e le funzioni che la narrazione svolge nella costruzione del sé. Per un approfondimento dell'argomento si rimanda a (ne cito solo alcuni tra i molti): Demetrio D., *"Raccontarsi"*, Raffaello Cortina editore, Milano 1996; Smorti A. (a cura di), *"Il sé come*

domande di significato e possibili contesti in cui essi trovano origine, dall'altro lato mettono in luce l'importanza di considerare i processi dialogici che intercorrono tra soggetti quando decidono di condividere il loro pensiero in merito. Il discorso sui processi dialogici si svilupperà rivolgendo particolare attenzione alla forma che essi prendono nel momento in cui si sviluppano nei contesti educativi, finendone per caratterizzare le abituali pratiche discorsive.

Gli aspetti citati costituiranno le considerazioni di cui si compone questo capitolo, il cui scopo è di esplicitare la prospettiva dalla quale si è deciso di affrontare l'argomento, la cornice e le "piste di riflessione" che hanno permesso l'avvicinamento all'oggetto di ricerca e l'esplicitazione di possibili interpretazioni dello stesso.

1. La prospettiva culturale

La prospettiva culturale vede mente e cultura legate da una relazione interdipendente. La cultura è studiata nel suo essere un insieme di significati, di valori e di tradizioni che fanno sì che i membri di una comunità sviluppino particolari comportamenti e modi di pensare. All'interno di questa prospettiva acquista rilevanza il sistema culturale in cui si sviluppa un soggetto poiché è solo all'interno delle regole sociali, delle abitudini di una cultura che possono essere rintracciate le chiavi di lettura del suo comportamento. Si è già avuto modo di discutere della prospettiva della psicologia culturale, nell'accezione bruneriana, la quale studia i processi attraverso cui i soggetti danno significato al mondo e interpretano la loro vita. L'attività di significare che vede coinvolti gli individui assume un ruolo fondamentale, determinando l'oggetto di ricerca di questa prospettiva nello studio delle modalità attraverso cui le persone interpretano se stessi e gli altri. L'attenzione è rivolta all'osservazione e alla descrizione del modo in cui i soggetti spiegano i loro comportamenti. Il presupposto secondo cui alla base di questi ultimi, così come dei pensieri verbalizzati dagli stessi, risiedono i sistemi di significato tipici di una cultura fa sì che lo sguardo sia rivolto alle routines quotidiane e allo studio delle narrazioni (e, quindi, dei modi attraverso cui i soggetti raccontano la propria esperienza). A partire dall'analisi descrittiva dei significati che per le persone assumono i comportamenti all'interno di una cultura (analisi effettuata attraverso strumenti quali

testo", Giunti editore, Firenze 1997

l'osservazione e l'intervista) la prospettiva culturale si basa su un approccio ermeneutico per analizzare gli eventi della vita.

Da quanto fin qui delineato emerge come sia l'oggetto di interesse della psicologia culturale che, sul piano metodologico, gli strumenti utilizzati per analizzarlo abbiano interessanti punti di incontro con i temi di cui si è tradizionalmente occupata la pedagogia (tra cui si cita la costruzione dell'identità, la formazione e la negoziazione dei significati, lo sviluppo dell'attività cognitiva in contesti culturali). Questo rende possibile parlare di *pedagogia culturale dell'infanzia*, alla cui base risiede una ricerca ed una riflessione sui contesti educativi frequentati dai bambini orientata alla definizione di percorsi che, al di là delle varie finalità a cui si rivolgono (conoscitiva, interpretativa o di intervento), sappiano fare i conti con la natura molteplice e culturalmente situata del proprio oggetto d'indagine (Mantovani, 2007). A partire dal riconoscimento che una pratica educativa acquista significato all'interno del contesto specifico in cui ha avuto origine, la prospettiva di pedagogia culturale dell'infanzia si rivolge all'attivazione di contesti e allo sviluppo di strategie e metodi che rendano possibile il dialogo ed il confronto tra modelli e stili educativi diversi, dove quello che è sollecitato è un incontro non solo tra differenti culture ma anche all'interno della stessa cultura tra micro-culture diverse (il contesto familiare e quello scolastico ne costituiscono degli interessanti esempi).

In quest'ottica le implicazioni pedagogiche dei lavori di Bruner sono evidenti. Le metodologie educative, secondo l'autore, si basano su una serie di credenze popolari rispetto allo sviluppo e alle capacità di apprendimento dei bambini. Il loro agire spesso in modo inconsapevole fa emergere la necessità di renderle esplicite e oggetto d'attenzione sistematica. Gli apprendimenti di cui i bambini sono protagonisti partecipando alle varie pratiche in famiglia e nei contesti educativi sono determinati culturalmente. Da questo consegue che le routines, le situazioni in cui sono coinvolti variano in culture diverse, in base a quelle che sono le finalità e gli obiettivi di ogni società.

Se per la psicologia culturale la relazione che lega cultura e comportamento è tale da non consentire uno studio separato dei due aspetti lo stesso non può essere detto per la psicologia interculturale, che studia mente e cultura come variabili separate, la prima delle quali risente dell'influenza della seconda. In base a questa prospettiva le abilità

possedute dal bambino sono il risultato dell'ambiente in cui egli vive. Oggetto di studio della psicologia è quello di mostrare in che modo e in che misura avviene questa influenza da parte della cultura. A partire da questa premessa varie ricerche hanno rivolto il loro sguardo al confronto tra culture diverse. Molteplici abilità sono cadute sotto le lenti dei ricercatori, impegnati a trovare analogie e differenze tra i soggetti coinvolti nei loro studi attraverso l'utilizzo degli stessi "strumenti di misura", senza considerare che la loro "validità" e il loro significato dipendono dalla cultura in cui sono stati ideati⁴⁴. Anziché credere nell'esistenza di processi cognitivi generali specifici per ogni società la prospettiva culturale afferma che le differenze nella cognizione dipendono dalle situazioni nella quali i soggetti si trovano immersi. Lo sviluppo della persona (considerata nel suo essere "*biologicamente culturale*"), così come la definizione di specifiche pratiche educative dipendono dalle attività che una persona svolge, dai modelli culturali locali (Rogoff, 2003). Dalla loro osservazione emergono teorie particolari che fanno riferimento a situazioni culturali o a gruppi culturali specifici. Che la persona non sia il semplice risultato di un modellamento ambientale ma un attivo produttore di significati che agisce sulla base di essi (Smorti, 2007) è reso evidente dal fatto che le culture non sono blocchi che rimangono stabili nel tempo e omogenee al loro interno, come una visione "essenzialista" della cultura vorrebbe far credere (Mantovani, 2004). Al contrario all'interno di una macrocultura nascono e si sviluppano diverse culture locali che, nel momento in cui entrano in contatto, sono costantemente impegnate nella negoziazione delle loro diversità. Il linguaggio e l'interazione assumono un ruolo fondamentale. Essi sono considerati i mezzi attraverso cui i significati sono creati, condivisi e modificati. Attraverso il linguaggio la persona prende consapevolezza e condivide la storia della cultura della sua comunità. A partire dall'idea che il linguaggio incarna la cultura è possibile affermare che impararlo significa imparare a pensare culturalmente (Smorti, 2007). E' attraverso lo strumento linguistico che il bambino ha accesso alle storie, rappresentate dai miti, dalle fiabe, dal ricordo dell'esperienza vissuta. La metafora storica che si sviluppa all'interno di una visione contestualista nello studio delle storie (Sarbin, 1986) ha portato la psicologia ad interessarsi di esse in qualità di tentativi fatti dai soggetti allo scopo di intrecciare eventi

⁴⁴ Di questo si è già fatto cenno nel capitolo precedente, quando è stata presa in considerazione l'immagine del bambino straniero.

diversi e far rivivere eventi passati. Le domande a cui lo psicologo cerca di rispondere riguardano i processi mentali indispensabili per la comprensione di un racconto. Le risposte che ad esse vengono date seguono diverse direzioni. Da un lato l'attenzione è rivolta alla "grammatica delle storie", agli schemi di cui il testo si compone. Dall'altro lato acquista importanza il contesto all'interno del quale esse prendono vita, al fine di comprendere il significato che hanno per i soggetti che le utilizzano.

Per quanto riguarda il primo aspetto diverse ricerche hanno indagato la presenza nel soggetto di una grammatica interna della storia. Durante la crescita e quindi lo sviluppo degli schemi mentali, delle capacità simboliche, delle nozioni di tempo e causa questa grammatica si modifica e si definisce con più precisione. Essa consiste in uno schema mentale della storia che può essere inteso sia come un insieme di aspettative che il soggetto costruisce in merito al suo funzionamento, reso possibile dall'interazione con le storie e dal riconoscimento in esse di regolarità, che come schema di evento, un copione o script, per utilizzare il termine inglese (Schank, 1975; Schank e Abelson, 1975), che permette di prendere in considerazione i contenuti delle situazioni descritte. Lo schema delle storie permette al bambino di aspettarsi una situazione che individua dei protagonisti, il luogo e il tempo del racconto, un evento problema che esige la ricerca di una soluzione e una conclusione che determina la fine del racconto. Così il copione permette al bambino di produrre e comprendere le azioni umane attraverso l'indicazione di un percorso da seguire e la creazione di aspettative sul futuro.

Per quanto riguarda il secondo aspetto la situazione relazionale che permette l'emergere delle storie diventa oggetto di analisi privilegiato. In linea con la prospettiva ermeneutica il processo di analisi delle storie diventa un lavoro interpretativo che necessita di tener conto della stretta relazione esistente tra testo e contesto. La narrazione è un discorso ed è all'interno di questo discorso sociale che deve essere compreso il suo significato. All'interno del contesto culturale i bambini entrano in contatto con gli strumenti di comprensione della realtà, così come narrati dal mondo degli adulti attraverso la narrazione di storie o le azioni che effettuano, intese anch'esse come "testo da interpretare" (Smorti, 2007). In quest'ultima prospettiva il paragone avviene mediante la creazione di un mondo possibile che trae ispirazione dai presupposti culturali, quindi dalle idee comuni, dalla psicologia popolare⁴⁵ posseduta dal

⁴⁵ Si veda a questo proposito Bruner J. (1996), *"La cultura dell'educazione"*, trad. it. Feltrinelli, Milano

soggetto e che ha la funzione di orientarlo nella sua ricerca di significato. Detto in altre parole è come dire che i bambini trovano delle chiavi di lettura della realtà attraverso le “narrazioni verbali” lette o raccontate dagli adulti e le “narrazioni agite” dagli stessi.

Le parole di Margaret Mead ben descrivono questo processo:

“I genitori samoani non nascondono nulla ai loro bambini; non raccontano loro nessuna favola sulla nascita dei nuovi arrivati né li mandano in fretta e furia da un parente ogni volta che c'è un funerale. Pensano che i bambini si devono vedere, ma non sentire, che devono essere presenti ma non fare commenti, che devono imparare i fatti importanti della vita dall'osservazione attenta, non per tentativi incerti e casuali. E così i bambini crescono, informati del ritmo della vita e della morte, accettando la vita con la stessa semplicità e gli stessi modi non ribelli dei loro genitori.”⁴⁶

Nel prossimo paragrafo verrà approfondita la pratica narrativa ed il tipo di conoscenze che intende trasmettere. Il carattere sincronico è privilegiato e questo rappresenta un ponte verso il mondo delle questioni di significato che investono la vita dei bambini.

2. Narrare le conoscenze: la costruzione dei significati dell'esperienza umana

La narrazione è stata oggetto di studio e di analisi da diversi punti di vista: linguistico, antropologico, psicoanalitico, culturale. Anche in ambito psicologico e pedagogico si è recentemente manifestato interesse per questo tema; oltre ai lavori di Bruner, precedentemente citati, sono una dimostrazione di questo interesse in Italia i lavori di Dallari e Demetrio in ambito pedagogico, di Cavarero in ambito filosofico e di Smorti e di Sbandi in quello psicologico. Uno sguardo agli studi rivolti all'infanzia (nei quali viene sottolineato il ruolo dei bambini come soggetti produttori e destinatari di processi narrativi) mostra lo stesso risultato. I motivi di questa attenzione sono molteplici, a partire dallo stesso interesse mostrato dai bambini nei confronti della lettura e del racconto di storie, nonché dall'importanza che queste attività (di lettura, di comprensione, di discussione in merito ad una particolare storia) rivestono per il loro

1997

⁴⁶ Mead M., “*Samoan children at work and play*” in *Natural History*, Novembre/December 1928, pp.103-104. Mead M., “*Age patterning in personality development*” in *American Journal of Orthopsychiatry*, 17, 1947, pp.232-236. Si veda anche la traduzione italiana “L'etnografia dell'infanzia” in LeVine R. A., New R. S. (a cura di) (2008), “*Antropologia e infanzia*”, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2009

sviluppo cognitivo e linguistico. I contenuti delle narrazioni, i luoghi in cui esse prendono vita così come le modalità adottate per farle sono state oggetto di studio di numerose ricerche. In ambito evolutivo, per esempio, è ben sottolineato come nei bambini si manifesti molto precocemente la capacità narrativa. Intorno ai due anni essi dimostrano di saper intervenire con elementi di tipo narrativo nel dialogo con l'adulto durante la lettura condivisa di un libro e progressivamente di saper articolare un racconto in maniera più autonoma, assumendo il ruolo di narratore (Pontecorvo, 1991). Le competenze dei bambini si manifestano anche nell'ambito dell'acquisizione delle strutture linguistiche, in cui si evidenzia il loro utilizzo di strumenti linguistici sempre più complessi e articolati. Seppur già citato all'interno del primo capitolo, si vuole riportare nuovamente l'attenzione sullo studio dei soliloqui di Emily (Nelson, 1989). Esso, dimostrando la grande competenza linguistica posseduta dalla bambina, mette in luce la prevalenza dei discorsi narrativi all'interno dei suoi monologhi, rivolti a descrivere ciò che è accaduto, ciò che avviene abitualmente ed anche a fare delle previsioni sul futuro. Bruner e Lucarelli (1989), che ne hanno seguito l'analisi, affermano che Emily utilizza la narrazione allo scopo di dare senso agli eventi di cui si trova a fare esperienza e che fa uso, in questa attività, di vari mezzi (i quali divengono le loro categorie di analisi), tra cui: l'organizzazione degli eventi in sequenze; la distinzione tra ordinario e straordinario; l'esplicitazione di intenzionalità e l'espressione di una prospettiva.

Altri studi rivolti allo sviluppo delle narrazioni nei bambini, hanno basato il loro lavoro sul confronto tra gli stili di lettura o di racconto posseduti dai genitori e dagli insegnanti e le capacità di narrazione, comprensione e spiegazione nei bambini. È stato dimostrato come le diverse strategie utilizzate dagli adulti producano differenti competenze infantili (Heath, 1982). Interessanti a questo proposito gli effetti prodotti sulle abilità linguistiche, poiché insegnano a costruire e comprendere il significato del testo (termine con il quale si fa riferimento anche alle illustrazioni contenute in un libro), sulla motivazione ed il piacere di leggere ed anche sulla literacy, e quindi sulla capacità d'uso della lingua scritta. La narrazione, infatti, nel suo essere un'espressione culturale che si presenta precocemente nel bambino, è una forma di discorso che svolge un ruolo intermedio tra l'oralità (rappresentata dal dialogo, dalla conversazione e da tutte le interazioni comunicative che avvengono vis - à - vis) e la scrittura (di cui alcuni esempi

sono il romanzo, il racconto)⁴⁷.

Si è già accennato alla rilevanza cognitiva e la precoce padronanza della grammatica delle storie (Stein e Glenn, 1979), oltre a questo è importante sottolineare la possibilità che la narrazione offre ai bambini di articolare la propria prospettiva. La narrazione permette quella vicinanza emotiva al mondo del bambino (in particolar modo nelle forme della fiaba, della leggenda eccetera), come ampiamente dimostrato dalla letteratura psicoanalitica. Bettelheim (1975) ben descrive la funzione svolta dalle fiabe della tradizione nel soddisfare il bisogno che il bambino manifesta di comprendere se stesso nel mondo (in quel percorso di ricerca del significato della propria vita, la cui comprensione rappresenta il raggiungimento della maturazione psicologica). Le fiabe aiutano il bambino a superare i problemi psicologici del processo di crescita, ponendolo di fronte ai principali problemi esistenziali e dandogli dei suggerimenti sul modo in cui poterli comprendere e affrontare.

La narrazione è, dunque, il primo dispositivo attraverso cui il soggetto interpreta le proprie esperienze di vita (Bruner 1988, 1992). A partire dalla considerazione che l'uomo presenta un'attitudine narrativa, una predisposizione ad organizzare l'esperienza secondo questa forma, la narrazione rappresenta il modo attraverso cui egli elabora le proprie vicende esistenziali; conferisce senso e significato alle proprie esperienze e costruisce forme di conoscenza che possano orientarlo nel proprio agire. E' una "metafora della realtà", come afferma Calliari (1997). Il suo compito è quello di rappresentare le azioni (a differenza della descrizione rivolta alla rappresentazione degli oggetti, dei personaggi, del contesto), di costruire un'immagine di esse attraverso il discorso. In particolare la narrazione mette in relazione situazioni passate, presenti e future in forma di racconto, rendendo possibile sviluppare su di esse ipotesi interpretative e ricostruttive. La sua funzione è epistemica, nel momento in cui attiva processi di elaborazione, comprensione e rievocazione di eventi passati. Essa consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze, ricostruendone il senso attraverso la loro descrizione ed evidenziando le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi.

⁴⁷ Per un approfondimento delle funzioni svolte dall'attività narrativa nel processo di alfabetizzazione si rimanda ai lavori di Orsolini (1991), Orsolini, Devescovi e Fabbretti (1991) e Pontecorvo (1991)

Il suo rivolgersi alle intenzioni e alle azioni umane fa sì che la modalità di pensiero che presuppone sia legata alla verosimiglianza. A differenza del pensiero scientifico e argomentativo, sottolinea Bruner, quello narrativo non segue una logica universale ma del buon senso, stabilita secondo il principio della probabilità, del verosimile. Il buon senso richiesto nel racconto è basato su una rappresentazione del mondo definita “*sufficientemente verosimile*” (Smorti, 2007) per il suo tener conto di come le cose accadono generalmente. Le storie avvengono all'interno di un mondo possibile. Esso può rappresentare il mondo che abitualmente conosciamo oppure un mondo altro in cui le leggi che conosciamo e condividiamo nella quotidianità vengono violate. La comprensione della storia da parte di chi ascolta presuppone proprio la comprensione di questa dimensione e, quindi, del mondo possibile all'interno del quale si dispiega il racconto. Sulla base di esso si avvieranno i vari ragionamenti, secondo un principio di coerenza interna.

Per Bruner il bambino nasce con un'attitudine prelinguistica a rappresentarsi la realtà, che trova sollecitazione attraverso la relazione sociale. La sua predisposizione linguistica è complessa dal momento che non riguarda solo la possibilità di rappresentazione ma anche la preferenza ad organizzare in trame narrative le esperienze e le comunicazioni. La struttura narrativa, infatti, è presente nella prassi della interazione sociale, ancor prima di trovare espressione linguistica nella forma narrativa, indicata da Bruner come lo strumento attraverso cui avviene la costruzione del Sé, la costruzione della vita (Sbandi, 2003).

Come afferma Arendt (1997) la narrazione permette di rivelare il significato senza cadere nell'errore di volerlo definire. La conoscenza sottesa al racconto supera l'aspetto analitico - descrittivo, sottolineandone la natura ambigua e polisemica. Ciò a cui essa tende non è la spiegazione degli eventi ma la loro comprensione (nel significato di “prendere con noi”, secondo la prospettiva interpretativa, ermeneutica). Il sapere che si vuole prendere in considerazione e trasmettere mediante i racconti non riguarda la volontà di rendere completamente visibile la situazione (come il senso letterale del termine spiegazione indurrebbe a pensare); sottolinea piuttosto come ogni proposizione conoscitiva, anche quando ha caratteristiche diacroniche (è, cioè, definita “vera” indipendentemente dal tempo e dal luogo della sua affermazione), dovrebbe essere considerata in maniera sincronica (dunque relativa al tempo ma anche al contesto della

sua presentazione). La narrazione genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione del significato di eventi ed esperienze intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico. Il ruolo centrale che assume nella vita delle persone non è certo una recente “conquista”, dato che anche nel passato attraverso essa si trasmettevano le nozioni fondamentali della vita, si tramandavano di generazione in generazione i valori ritenuti importanti e le esperienze pratiche vissute. In particolare i miti e le leggende popolari, così come la narrazione autobiografica secondo Atkinson, ma più in generale il racconto di esperienze di vita, assolvono a quattro funzioni, finalizzate a sollecitare la relazione con se stessi, gli altri, il mistero della vita e l’universo che ci circonda (Campbell, 1970). In primo luogo svolgono una funzione psicologica, aiutando il soggetto a comprendere le proprie esperienze, i propri sentimenti ed il significato ad essi attribuito. I racconti, creando ordine nella sua esperienza, lo sostengono nella definizione di sé. In secondo luogo svolgono una funzione sociale, dal momento che stabiliscono il ruolo del soggetto all’interno del contesto sociale. In questo contesto le varie esperienze personali trovano uno spazio di confronto e condivisione tra somiglianze e differenze. La terza funzione svolta dai racconti è quella mistico-religiosa. Essa riguarda la possibilità di fare esperienza della dimensione spirituale e di provare sentimenti di meraviglia, stupore, timore nei confronti dei misteri che circondano la vita. Infine vi è la funzione cosmologico-filosofica attraverso la quale i soggetti sviluppano una particolare visione del mondo che possa offrire una spiegazione dei meccanismi naturali che permettono il funzionamento dell’universo. L’immagine complessiva che tramite i racconti è condivisa e tramandata aiuta a chiarire il proprio ruolo nel mondo e continuamente ridefinirlo nell’intreccio di saperi tradizionali e nuove scoperte scientifiche.

Le considerazioni qui esposte riportano ad un contesto di pensiero che non chiude la possibilità di avere come oggetto d’attenzione argomenti per cui non esistono risposte certe e univoche. Le narrazioni, nel loro fare riferimento al piano dell’azione umana attraverso le storie dei suoi protagonisti, ripresentano l’azione ed evocano diversi valori in modo più o meno implicito. E’ plausibile che i bambini si rivolgano ad esse, come più in generale ad altre modalità dialogiche intrattenute con gli adulti, come ad un contesto in cui riceveranno informazioni sul mondo che vanno al di là della loro esperienza quotidiana o che non si accordano con essa. E’, per esempio, questo il caso

del bambino che coinvolge l'adulto in conversazioni riguardanti argomenti che non riesce a comprendere. Il dialogo tra i due può essere sollecitato dalle domande espresse dal bambino e alimentato dalle nuove informazioni portate dall'adulto; può costituire l'opportunità per il bambino di avviare un processo di ragionamento, in cui l'adulto acquista il ruolo di fornire le premesse e di lasciare che l'altro giunga a delle conclusioni (Scholnick, Wing, 1991, 1995).

La ricerca nelle narrazioni di un dispositivo che permetta di comprendere e nello stesso tempo costruire il senso delle questioni verso le quali si nutre particolare interesse, così come percepite dai soggetti coinvolti, si ritiene possa rappresentare anche un interessante approccio attraverso cui interrogare il percorso di ricerca e accostarsi al tema d'indagine. La rilevanza che diversi studiosi e ricercatori attribuiscono alle storie, permettendone l'utilizzo in qualità di materiali di ricerca, risiede principalmente nella loro funzione di generare conoscenza (Atkinson, 1998). Il loro essere strumenti attraverso cui è possibile approfondire la conoscenza di un determinato "fenomeno" rende la prospettiva narrativa particolarmente adeguata nell'ambito di processi euristici che hanno per oggetto la comprensione degli eventi e delle esperienze dei soggetti e che quindi rivolgono l'attenzione verso unità di analisi complesse, quali l'agire dei soggetti ed in particolar modo per la ricerca qui discussa le pratiche educative di genitori ed educatori e le esperienze dei bambini; le rappresentazioni, le teorie, le visioni del mondo ad esse sottese che, spesso inconsapevolmente ne orientano gli sviluppi futuri. Le varie forme di conoscenza che hanno origine ed agiscono nei contesti educativi presi in considerazione (siano esse direttamente espresse attraverso il linguaggio o presenti in maniera implicita) sono analizzate attraverso un processo interpretativo, il cui presupposto è l'apertura verso la soggettività ed il pluralismo e, quindi, verso le molteplici letture che è possibile sviluppare in merito al testo narrativo. L'attenzione è rivolta ai significati attribuiti dai soggetti ed ai continui processi di negoziazione che rendono possibile la loro costruzione e la loro continua revisione.

Il dialogo, che emerge come elemento centrale per la raccolta delle informazioni e dei punti di vista dei soggetti, necessita di essere approfondito e maggiormente compreso, sia nel suo essere pratica conversazionale quotidiana, come precedentemente accennato parlando delle conversazioni che i bambini possono intrattenere con gli adulti di riferimento, che come strumento di ricerca. In particolare il paragrafo seguente si

rivolgerà al dialogo considerato nella prima delle accezioni qui enunciate, mentre si rimanda alla seconda parte del lavoro per la narrazione delle conversazioni avvenute durante la ricerca empirica.

3. Il dialogo come spazio di costruzione dei pensieri

L'interesse che ha guidato l'intero lavoro di ricerca è rivolto ad indagare le questioni di significato così come percepite e discusse dai bambini, dai genitori e dalle educatrici all'interno delle conversazioni e dei dialoghi che si sviluppano fra i vari soggetti. Il pensiero dei protagonisti è inteso come prodotto dell'interazione che avviene tra adulto e bambino o all'interno del gruppo educativo (tra pari o in presenza dell'adulto), più che come teoria proto-scientifica del mondo che il bambino svilupperebbe in una presunta solitudine. L'attenzione è rivolta al contesto dialogico, alla formazione del pensiero così come si manifesta all'interno di specifici contesti di apprendimento. Il presupposto è che il pensare, anche quando avviene in solitudine, ha un'origine sociale poiché è solo attraverso la partecipazione alle conversazioni con altri soggetti che può avvenire un suo apprendimento⁴⁸. Come afferma Mortari “[...] *la qualità della vita cognitiva del singolo prende forma in relazione al suo partecipare ad attività sociali e, allo stesso tempo, la qualità di queste dipende dal contributo originale di ogni soggettività*” (Mortari, 2008). Il riferimento è alla teoria dell'apprendimento come fenomeno socialmente situato e alla dimensione della pluralità che, nel suo essere l'essenza della condizione umana, riporta alla questione della ricerca della verità. Se, infatti, ci si allontana da un'idea della verità come rappresentazione isomorfa del reale allora la sua ricerca deve necessariamente essere intesa come percorso orientato al raggiungimento di un accordo fra tutti coloro che sono implicati nella situazione relazionale e questo riporta l'attenzione verso i contesti in cui si sollecita l'attività del pensare e verso il principio che dovrebbe orientare la loro pratica: *“far acquisire pratica del come pensare senza voler prescrivere che cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere*

⁴⁸ Anche quando il pensare avviene senza la presenza di altri soggetti esso presuppone sempre un dialogo. E' il dialogo silenzioso della mente tra sé e sé di cui Socrate parla nel *Teeteto*. Il pensare è dunque inteso come dialogo interiore che presuppone la dualità della mente, momento in cui essa *“pone a se stessa domande e trae da se stessa risposte”* (Platone).

*credute*⁴⁹.

Prima di entrare nel merito di questa dimensione risulta necessario approfondire il concetto di dialogo e chiarire i termini a cui è possibile fare riferimento parlando di interazione. In linea generale è possibile distinguere i concetti di comunicazione, partecipazione, interazione e dialogo (Baraldi, 2007). Per quanto riguarda la comunicazione se inizialmente con essa si faceva riferimento alla trasmissione di informazioni e conoscenze da una persona all'altra (da un'emittente ad un ricevente e più in particolare dall'insegnante allo studente se la comunicazione avviene all'interno di un contesto scolastico) con lo sviluppo delle teorie costruttiviste la comunicazione è stata riconsiderata come lo strumento attraverso il quale i soggetti co-costruiscono i significati di ciò che si comunica a livello sociale (Pierce - Cronen, 1980). L'idea che sia possibile trasferire l'informazione da un individuo all'altro viene meno; al suo posto si afferma che l'apprendimento sia il risultato di una costruzione autonoma di significati da parte dei soggetti (Foerster, 1987). Per quanto riguarda, invece, il secondo concetto la partecipazione è generalmente legata a due fenomeni che interessano la comunicazione. Da una parte vi è partecipazione se il soggetto contribuisce attivamente alla conversazione (per esempio prendendo parola in seguito a dei concetti espressi da un'altra persona, rispondendo ad una domanda, annuendo, alzando la mano, eccetera), dall'altra essa può avvenire anche attraverso l'ascolto e la comprensione del contributo degli altri parlanti. Il terzo concetto che si intende accennare è l'interazione. Essa può essere intesa come una comunicazione faccia a faccia, che avviene in presenza dei soggetti che vi partecipano (Goffman, 1972). L'aspetto che risulta importante nell'interazione è l'azione reciproca dei soggetti in essa coinvolti. Essa è caratterizzata, nell'analisi della conversazione, dai turni di parola, dalle verbalizzazioni che si alternano dando vita a sequenze interattive che si propongono con continuità per un certo tempo.

Infine il dialogo. Esso può essere inteso in due modi. Da una parte come alternanza dei turni di parola (in questo caso diventa sinonimo di comunicazione, conversazione); dall'altra come forma particolare di conversazione (Bohm, 1996). In questo ultimo caso il dialogo si contraddistingue sia rispetto a quel tipo di conversazione intesa come possibilità di esporre le proprie idee senza un orientamento preciso, che alla pratica del

⁴⁹ Arendt H., *"Tra passato e futuro"*, trad. it. Garzanti, Milano 1999, p.37

discutere, la quale vede gli interlocutori in contrapposizione per l'affermazione delle proprie convinzioni. Nel dialogo quello che è sottolineato è l'ascolto autentico (cioè attento e rispettoso) dell'altro, delle sue esperienze e dei suoi sentimenti, considerato come mezzo attraverso cui è possibile raggiungere una comprensione reciproca più approfondita e stabilire una relazione positiva.

Per comprendere più in profondità il processo dialogico al fine di sviluppare pensieri condivisi si farà riferimento ad alcuni dialoghi considerati, nella loro diversa natura, come "strumenti" attraverso cui indagare come si manifesta il pensare e quali sono le azioni discorsive che risultano necessarie per la sua realizzazione.

3.1 Considerazioni da due dialoghi tra padre e figlia

Tahar Ben Jelloun e Mérième

"- Ma, Babbo, un giorno mi hai detto che il Corano è contro il razzismo.

- Sì, il Corano, come il Vangelo e la Torah. Tutti i libri sacri sono contro il razzismo. Il Corano dice che gli uomini sono tutti uguali davanti a Dio e sono differenti secondo l'intensità della loro fede. Nella Torah si dice: "Se uno straniero viene a stare con te, non recargli molestia, sarà per te come uno dei tuoi compatrioti ... e tu l'amerai come te stesso"; la Bibbia insiste sul rispetto del prossimo, cioè di qualsiasi altro essere umano, sia esso il tuo vicino, tuo fratello o uno straniero. Nel Nuovo Testamento è detto: "Vi ordino di amarvi l'un l'altro". Tutte le religioni predicano la pace tra gli uomini.

- E se uno non crede in Dio? Dico questo perché ogni tanto mi domando se l'inferno, il paradiso esistono davvero ...

- Se uno non ha la fede, è visto male, molto male, dai religiosi: per i più fanatici di loro può diventare addirittura un nemico".

(Tratto dal libro di Tahar Ben Jelloun, "Il razzismo spiegato a mia figlia")

Questo scambio dialogico, di cui è stata riportata solo una piccola parte, avviene tra un padre, Tahar Ben Jelloun, e una figlia di dieci anni, Mérième, in seguito alla partecipazione di entrambi ad una manifestazione contro il progetto di legge Debré sull'ingresso e il soggiorno degli stranieri in Francia e alla conseguente richiesta di chiarimenti da parte della bambina.

Le considerazioni che a partire da questo dialogo potrebbero svilupparsi sono innumerevoli. Il suo essere inserito in questo paragrafo trova ragion d'essere in diversi motivi. Innanzitutto per i protagonisti di questo scambio dialogico: esso avviene tra un adulto e una bambina ed è proprio questa relazione che costituisce uno dei focus d'attenzione del presente lavoro (anche se l'età di Mérième non coincide con quella dei bambini che la parte empirica di questo studio ha deciso di coinvolgere). In secondo luogo per il tema trattato, il razzismo, che si ritiene possa rientrare in quelle che all'interno del primo capitolo sono state definite *questioni di significato* dal momento che, se è vero che una qualche definizione sull'argomento può essere data⁵⁰, le modalità e i tipi di riflessione a cui lo stesso si espone possono andare oltre la mera attività conoscitiva e riguardare la sfera dei significati che i soggetti attribuiscono alla propria esistenza, contribuendo a creare un orizzonte di criteri regolativi in base ai quali indirizzare la propria vita, le proprie scelte. In terzo luogo per l'interesse già espresso verso la forma dialogica come mezzo attraverso cui i soggetti in relazione sviluppano e condividono conoscenze e punti di vista in merito ad un determinato argomento. Il dialogo in questione si sviluppa in seguito ad una esperienza proposta alla figlia dal padre. Nel testo non è esplicitato il motivo per cui quest'ultimo ha deciso di condividere la situazione di manifestazione con la figlia. Non è possibile sapere se era mosso dall'intenzione di portarla a conoscenza dell'argomento e parlarne insieme (e quindi ha deciso di utilizzare la manifestazione come pretesto per sviluppare il dialogo) oppure se questo gesto rappresentava già una risposta all'interesse che Mérième aveva manifestato a riguardo in altre occasioni. La manifestazione, comunque, è ciò da cui prende avvio il

⁵⁰ A questo proposito Tahar Ben Jelloun definisce alcuni concetti tra i quali quello di umorismo, capro espiatorio, antisemitismo, antiebraismo. Offre, inoltre, alla figlia (ed ovviamente ai lettori) una spiegazione del concetto di razzismo, inteso come un comportamento piuttosto diffuso che consiste nel manifestare diffidenza e poi disprezzo per le persone che hanno caratteristiche fisiche e culturali diverse dalle nostre.

dialogo. Un dialogo i cui confini non sono da rintracciarsi nella situazione citata ma che è ripreso e si sviluppa in contesti e tempi altri, come verrà descritto a breve. Un dialogo in cui il padre assume il ruolo di spiegare il razzismo, guidato dalle domande della figlia, che assumono contorni diversi: di spiegazione dei concetti (riscontrabile in frasi del tipo: “Dimmi, babbo, cos’è il razzismo?”); di chiarificazione di espressioni utilizzate dal padre (ne è un esempio la domanda: “Quando dici “comune”, vuoi dire “normale?””); di riflessione personale (“Quando vado in Normandia, dalla mia amica, sono una straniera?”). Interessante notare come spesso, in letteratura psicologica e pedagogica, queste caratteristiche siano state associate al ruolo adulto, nel momento in cui si preoccupava di sollecitare nell’altro l’apertura al dialogo e l’approfondimento dei propri punti di vista. In questo contesto, invece, questo ruolo particolare spetta alla bambina e questa prospettiva, in un certo senso, aiuta a vedere come le curiosità dei bambini possano diventare, per gli adulti con cui vengono condivise, occasione di approfondimento e revisione delle proprie idee; svelamento delle contraddizioni insite in alcuni ragionamenti e dell’assenza di risposte certe e definitive per tutte quelle questioni di carattere esistenziale, come ben dimostra il breve dialogo riportato in apertura del capitolo.

Un quarto motivo per cui si è deciso di prestare attenzione a questo scambio dialogico risiede nella sua natura “pubblica”. Tahar Ben Jelloun ha deciso di riportare in un libro i discorsi effettuati con sua figlia in quell’occasione particolare. Quello da cui sono state tratte le battute dialogiche in apertura di questo paragrafo non è dunque il contesto di relazione in cui esse prendevano vita ma uno spazio di riflessione creato a posteriori, appositamente pensato affinché anche altri ragazzi potessero condividere i pensieri emersi in quell’incontro privato tra padre e figlia. Il padre decide, con una chiara “preoccupazione pedagogica”, afferma lui stesso, di iniziare la scrittura del libro attraverso il ricordo di quelle che erano state le domande e le riflessioni di Mérième: il motivo della manifestazione e la sua utilità, il significato degli slogan che la animavano, il significato e le conseguenze del razzismo. Il passo immediatamente successivo alla scrittura tuttavia è di confronto con la figlia, di rilettura condivisa del testo. Il ricordo dell’autore poteva non essere sufficiente ad assicurare la riproduzione fedele di quanto i due soggetti si erano detti e le intenzioni che guidavano la sua scrittura potevano seguire direzioni altre rispetto a quello scopo. Mérième ha reso necessario riscrivere il libro,

modificare le espressioni complicate ed approfondire i concetti che risultavano essere di difficile comprensione. Ma questo ha fatto sì che un altro dialogo prendesse vita.

Ciò che il libro ha reso possibile è stato ritornare sulle domande emerse durante l'esperienza della manifestazione e sulle risposte che in quello stesso istante sono state date. Rielaborare queste ultime e dare loro una forma scritta rappresenta non solo uno strumento che permette di conservare una memoria dell'evento ma anche un modo per manifestare l'importanza data all'argomento, e quindi alle richieste di Mérième, e la necessità di creare uno spazio di pensiero ulteriore per ripensare ed approfondire i concetti espressi. Questo nuovo dialogo è stato il primo dei molti che la scrittura ha permesso di sviluppare. Il secondo confronto è avvenuto con le amiche di Mérième, le cui reazioni sono state prese in considerazione per le successive versioni del libro. In seguito alla sua pubblicazione, inoltre, la visita dell'autore nelle scuole medie inferiori e superiori ha dato avvio a innumerevoli discussioni con i ragazzi, gli insegnanti ed i genitori. Allo stesso modo rappresentano un particolare dialogo le lettere che molti lettori hanno scritto a Tahar Ben Jelloun (e che lo stesso autore ha deciso di inserire nelle versioni successive del suo libro). Esse sottolineano alcune sue imprecisioni, a volte facendogli perfino notare alcune sue forme di discriminazione, così come le espressioni utilizzate nel libro potrebbero far intendere; gli forniscono esempi tratti da esperienze personali simili con i propri bambini. Quello che emerge da questo lavoro, sempre aperto ad un nuovo "editing", è l'attenzione alle reazioni, alle reazioni delle reazioni in un movimento a spirale che porta a considerazioni più approfondite ed apre il dialogo ad una pluralità di voci. Sette anni dopo il loro primo dialogo padre e figlia ritornano di nuovo sull'argomento per osservare quello che è successo nel frattempo, cosa è possibile dire ora sul razzismo. Il suo essere banalizzato da molti e il suo essersi aggravato porta i due soggetti ad intraprendere un nuovo percorso di pensiero, volto a comprendere le sue nuove manifestazioni (riconosciute nella crescita dell'antisemitismo e dell'islamofobia nelle scuole) e gli effetti della legge del 17 marzo 2004 sul laicismo (quindi sulla proibizione di esibire simboli religiosi nei contesti scolastici). Pur riconoscendo l'importanza dei contenuti di cui il dialogo si compone, si vuole qui rivolgere l'attenzione verso il messaggio che un'azione di questo tipo può veicolare. Il ritornare sull'argomento dopo tempo (tempo difficilmente quantificabile dal momento che dipende da molti fattori tra cui l'età dei soggetti coinvolti, l'interesse dimostrato, il

tipo di domande e di argomento affrontato, eccetera) è un gesto che indica come le risposte e le riflessioni sviluppate intorno ad un particolare concetto non siano mai da intendersi come definitive ma oggetto di continui ripensamenti in conseguenza delle varie situazioni di cui il soggetto si trova a fare esperienza, delle persone con cui si relaziona e si confronta, del contesto socio-culturale più ampio.

Gregory Bateson e Mary Catherine

“Figlia. Bene, papà, ma io voglio tornare al nostro argomento, ossia perché tu racconti di continuo storie su di te. E molte delle storie che racconti su di me, nei metaloghi e così via, non sono vere, sono inventate. E adesso sono io a inventare storie su di te.

Padre. E' necessario che una storia sia realmente accaduta per essere vera? No, non ho detto bene: per comunicare una verità sulle relazioni, o per esemplificare un'idea. Le storie davvero importanti, per lo più, non riguardano cose realmente accadute: sono vere nel presente, non nel passato.

[...]

P. Bé, in realtà le storie che riguardano me, in questo libro, sono ben poche, e in quelle poche io c'entro solo per modo di dire. Ma su questa faccenda del perché io racconti tante storie, mi viene in mente una barzelletta. C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: “Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano?”. Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: “La tua domanda mi fa venire in mente una storia ...”.

F. Insomma, gli esseri umani pensano per storie.”

(Dal metalogo “Perché racconti sempre storie”, contenuto nel libro di Gregory Bateson e Mary Catherine Bateson, “Dove gli angeli esitano”)

Un tipo di dialogo diverso rispetto al precedente quello che vede coinvolti questi due autori, ma per alcuni aspetti simile. Simile per i suoi protagonisti: un padre e una figlia (anche se una adulta e l'altra bambina); per non essere avvenuto realmente, almeno non nei termini di una trascrizione letterale del contesto dialogico, ma per essere il risultato delle riflessioni dei soggetti coinvolti. Differente per il tipo di dialogo che i due intrattengono, così come per l'argomento trattato.

Nel caso di Gregory Bateson il riferimento è alla particolare forma dialogica da lui ideata e definita con il termine di metalogo. Si tratta di una forma espositiva flessibile, una conversazione che riguarda qualche aspetto del processo mentale e attraverso cui prende vita un'interazione tra un padre e una figlia immaginaria⁵¹, di cui l'autore si è a lungo servito per aggiungere commenti ai suoi discorsi, per fare delle precisazioni, dare delle spiegazioni. Come ipotizzato per il dialogo precedente tra Tahar Ben Jelloun e Mèreme, le domande della figlia (che qui spesso prendono la forma del "Papà, perché ...?") rispondono alla necessità di articolare in modo più dettagliato il pensiero del padre. La relazione tra questi due soggetti, così come appare nei loro dialoghi, rappresenta un veicolo attraverso cui prendere in considerazione temi di cui si desidera parlare, nella convinzione, come espressa da Gregory Bateson, che la conversazione si dispieghi sempre tra intelletto ed emozione. Una scelta particolare guida la scrittura di questo paragrafo. Quella di prendere in considerazione questa forma di dialogo non a partire dagli scritti del padre ma quelli della figlia, facendo in particolar modo riferimento al testo, da cui si è tratto il dialogo in apertura, *"Dove gli angeli esitano"*, scritto da Mary Catherine Bateson dopo la morte del padre. Una scrittura che potrebbe essere definita "inversa" rispetto a quella precedente; in questo caso è la figlia che ripensando alle diverse situazioni di confronto con il padre e agli scritti da lui prodotti porta a conclusione l'ultimo libro a cui stava lavorando. I suoi metaloghi, come quelli precedentemente sviluppati dal padre, sono sia autentici che inventati. Le battute del padre sono parole e concetti che Gregory Bateson disse in altri contesti e storie che era solito raccontare. Il libro si articola in capitoli che vedono l'alternarsi di passi esplicativi

⁵¹ Scrive a questo proposito Mary Catherine Bateson, la figlia di Gregory Bateson: *"Il personaggio da lui creato, che all'inizio conteneva solo qualche traccia dei nostri veri rapporti, crebbe e perse un po' del suo carattere di fantasia, grazie a un doppio processo: la "Figlia" diventò sempre più simile a me, ed io finii per adeguare al suo il mio stile di interazione con Gregory"*.

dei vari argomenti, in cui gli autori esplicitano i loro punti di vista e le tematiche a cui fanno riferimento, anche attraverso la narrazione di racconti, e di passi caratterizzati dai metaloghi, in cui essi approfondiscono alcuni concetti precedentemente citati e introducono quelli di cui si parlerà nei capitoli successivi. Il libro citato assume rilevanza per il discorso qui sviluppato sulle questioni di significato certamente per la forma dialogica qui brevemente introdotta ma anche per l'argomento di cui parla. Il lavoro di Gregory Bateson era orientato alla ricerca di una "*teoria dell'azione nel mondo vivente*", di "*un'etica della cibernetica*" (Bateson G., Bateson M. C., 1989) in cui processo evolutivo e processo di pensiero fossero considerati nelle loro analogie, essendo entrambi caratterizzati da una "struttura che connette". Accettare una prospettiva che rivolge il suo sguardo alle loro somiglianze permette di arrivare ad una nuova comprensione degli aspetti di cui entrambi sono caratterizzati. In questa dimensione rientra lo studio dell'autore sul concetto di sacro e la sua ipotesi che una modalità di conoscenza che attribuisce sacralità all'organizzazione del mondo biologico possa dimostrarsi più accurata nell'azione di prendere decisioni. Ciò da cui occorre pensare è l'interfaccia tra quelle che l'autore definisce Pleroma e Creatura, il punto di incontro tra mentale e materiale. Le modalità di pensiero e i generi di discorso che è possibile riconoscere in riferimento alle due dimensioni sono innumerevoli e tutti devono essere presi in considerazione se si vuole interagire efficacemente o comprendere e spiegare ciò che si vede. Se è vero che nel Pleroma sono presenti cose e quindi sono stati inventati i nomi come mezzo utile per pensare ad esse, nella Creatura sono presenti idee, immagini, relazioni. Prendendo le distanze dall'abitudine e dalla facilità di trattare qualunque idea nei termini di una cosa (si pensi ai concetti di verità, di Dio, eccetera) occorre trovare una semantica ed una sintassi adeguata alla descrizione di ciò che avviene nella Creatura, basate sulle differenze e sulle relazioni. Bateson trova nella metafora una valida forma di discorso, appropriata alla Creatura, un mezzo attraverso cui sviluppare la conoscenza e prendere decisioni. Come esempi di metafora potrebbero essere considerate le parabole, di cui Bateson molto si è occupato, le arti, le relazioni interpersonali, le religioni, tutte intese come *zone di comunicazione creaturale*. Sofferarsi brevemente su alcune di esse ha qui solo l'intento di lanciare qualche spunto di riflessione che, seppur solo accennato, potrebbe portare ad interessanti criteri su cui ragionare nella seconda parte del presente studio.

L'arte rappresenta per Bateson un'area di esperienza che privilegia i modi di pensare creaturali. Un'opera d'arte è il risultato di un processo mentale allo stesso modo che altri organismi, quali la conchiglia, gli esseri umani. La sua creazione è preceduta da un pensiero che costantemente si corregge, ritorna sui propri passi, procede per tentativi. L'opera d'arte dipende da tutte queste complesse relazioni; la sua contemplazione permette di comprendere la "struttura che connette", la natura della Creatura. Gregory Bateson esprime chiaramente questa complessità, così come la possibilità di applicare il pensiero metaforico anche ad altri organismi o sistemi costituiti da vari organismi, con la frase seguente: "*C'è voluto moltissimo pensiero per fare la rosa*". La dimensione estetica è quella a cui è possibile rivolgersi per avvicinarsi ad una visione olistica.

Anche le religioni, come l'arte, rappresentano dei modelli mentali attraverso cui è possibile pensare in modo creaturale. Per i credenti esse sono dotate di struttura interna; sono sistemi che "stanno in una relazione metaforica con la vita nel suo complesso"; sono strutture che permettono di collegare la vita dei singoli soggetti alla complessa regolarità del mondo in cui essi vivono e di utilizzare il senso di queste relazioni per prendere decisioni nell'arco della propria esistenza. Sembra possibile affermare che a questo proposito Mary Catherine Bateson esplicita una preoccupazione pedagogica: "*Oggi, al contrario, abbiamo motivo di preoccuparci, perché possiamo certo far imparare ai nostri figli un lungo elenco di fatti concernenti il mondo, ma poi ci accorgiamo che essi non sanno come metterli insieme in un'unica visione unificata: manca la "struttura che connette".*"⁵²

Per Bateson la religione non è l'unico modello che permette di vedere la combinazione delle varie relazioni all'interno di un unico tessuto, ma quello a cui la maggior parte degli esseri umani hanno fatto riferimento. Per l'autore quello che definisce la divinità sono le relazioni astratte riconoscibili in natura. Con esse si identifica la divinità, "*non con i porci e le palme da cocco, bensì con la tremenda simmetria di entrambi e anche della tigre*" (Bateson G., Bateson M. C., 1989).

La metafora, dunque, come possibilità di accostarci alle relazioni tra le cose non trascurando l'alto livello di complessità di cui si caratterizzano. Al cuore delle metafore risiede per gli autori l'esperienza del sé e la possibilità di parlarne. E' interessante

⁵² Bateson G., Bateson M. C. (1987), "*Dove gli angeli esitano*", trad. it. Adelphi edizioni, Milano 1989, p.294

pensare come il modo in cui viene concepito il proprio corpo influenza il senso di relazione percepito con il resto del pianeta. Il percorso che si intraprende per conoscere se stessi diventa modello attraverso cui impegnarsi nella comprensione degli altri, secondo quella che Mary Catherine Bateson ha definito la disciplina dell'empatia. E' possibile identificarsi mentalmente con creature di altre specie, rendendo così possibile sviluppare livelli d'attenzione maggiori, o con altre persone, per comprendere meglio un'idea o una situazione. Inoltre allo scopo di affinare il grado di conoscenza in merito ad un evento è possibile cambiare la modalità attraverso cui lo si esprime. Si chiedono agli autori sopra citati: *“Posso ad esempio cambiare il modo in cui comprendo una cosa danzandola [...] oppure pensando di danzarla?”*. Emerge a questo punto un interessante collegamento con le diverse modalità di espressione utilizzate dai bambini, le loro intelligenze multiple, i loro cento linguaggi, così come definiti in altri contesti. Come può modificarsi la comprensione di un concetto se si cerca di esprimerlo attraverso il disegno, la verbalizzazione, la drammatizzazione, eccetera? Comprendere quali aspetti del concetto indagato emergono dalle varie modalità di espressione, quali zone di luce e quali zone d'ombra permangono, ed inoltre come è possibile confrontare le varie modalità per favorire un arricchimento della comprensione individuale e di gruppo sono le dimensioni su cui le educatrici all'interno della scuola dell'infanzia devono riflettere se non vogliono incorrere nella perdita di informazioni importanti, delle convinzioni sviluppate dai bambini e da loro messe continuamente alla prova e di cui rendono gli adulti dei testimoni privilegiati (anche se ancora troppo spesso inconsapevoli) nel percorso di scoperta che li vede quotidianamente coinvolti.

Si vuole concludere questo paragrafo ritornando per un attimo alle potenzialità della metafora, alle possibilità che offrono un suo utilizzo ed una sua analisi. Per fare questo si riporta una domanda espressa da una bambina di tre anni e mezzo, e contenuta nel libro *“Fruscii d'ali. Teorie delle bambine e dei bambini sugli angeli”*: *“Ma quando uno muore entra nella pancia della morte poi rinasce?”*. Sembra emergere una stretta connessione tra il ciclo naturale di vita e di morte e la storia personale di ogni soggetto. La pancia della mamma che accoglie, che fa crescere, come quella della morte. La morte come nuova vita.

Non è scopo di questa citazione quello di farne un'analisi approfondita ma solo sottolineare come questa domanda apra ad innumerevoli sollecitazioni. Altrettanto

numerose sono le direzioni che può intraprendere un percorso di pensiero insieme ai bambini. Ma è doveroso ricordare che quella sopra proposta, la frase che intenzionalmente ha il suo inizio con “sembra”, è solo una delle interpretazioni possibili che un adulto può fare nei confronti delle parole della bambina. Sono interpretazioni di cui occorre sempre chiedere l'esattezza, che necessitano di essere sempre seguite dall'autore che le ha ideate perché una conoscenza più approfondita delle cose non avviene attraverso la sovrapposizione di pensieri e punti di vista (e quindi la convinzione che ciò che l'adulto ha capito sia esattamente quello che il bambino aveva intenzione di esprimere) ma attraverso l'arricchimento che deriva dal confronto tra soggetti diversi.

3.2 Considerazioni dai contesti di pratiche di discorso

La domanda della bambina con cui si è concluso il paragrafo precedente riporta ad un contesto che dalla sfera privata di una relazione duale tra padre e figlia si sposta a quella “pubblica” di un dialogo che avviene in una scuola dell'infanzia tra un'educatrice ed una bambina, probabilmente in presenza degli altri bambini che compongono il gruppo classe. Uno spazio quest'ultimo che può essere definito “comunità di pratiche di discorso”, termine con cui si intendono quei contesti in cui “*si pensa insieme interrogando le questioni di significato*” (Mortari, 2007). Apprendere a pensare è un'attività che richiede la partecipazione attiva a contesti sociali in cui la sollecitazione e la costruzione del pensiero è praticata in maniera condivisa. Scopo delle comunità di discorso è quello di promuovere lo sviluppo della capacità di pensare attraverso l'interazione tra soggetti. Alcune dimensioni sembrano caratterizzare questi contesti di apprendimento, per la cui descrizione si fa riferimento al pensiero espresso da Mortari nel suo libro “*A scuola di libertà*”.

Innanzitutto sono ambienti in cui è richiesta una seria attività di problematizzazione. Essa avviene nel momento in cui si va oltre le risposte ovvie, preconfezionate al fine di metterle in discussione. In questo modo si prende consapevolezza di quelli che sono i presupposti che spesso a livello implicito guidano i processi attraverso cui dotiamo di significato l'esperienza. Il pensare è sollecitato da una particolare postura del soggetto che allontanandosi da ogni forma di interrogazione “formale”, cioè rivolta a domande

per cui si pensa di possedere già delle risposte, si interroga su questioni per cui non è detto esista o si arrivi, al termine della sua attività interrogativa, ad una teoria che possa essere condivisa da tutti.

Socrate specifica quelle che sono le azioni discorsive che rendono possibile attivare processi di problematizzazione; esse consistono nell'attività di interrogare, di esaminare e di confutare.

L'educatore viene ad assumere il ruolo di "facilitatore del pensare": la situazione che contribuisce a sviluppare è destabilizzante perché orientata a mettere in discussione le convinzioni dei soggetti in essa coinvolti in una continua riformulazione di idee dal carattere sempre provvisorio. Allo scopo di mantenere aperto il ragionamento il facilitatore non deve offrire risposte univoche e definitive ma seminare il dubbio tra i soggetti e lasciare loro il tempo di riflettere su quanto avviene in quella situazione di confronto. Le mosse conversazionali da lui messe in atto non sono tese ad attaccare gli interlocutori ma finalizzate alla ricerca di nuovi significati. Per fare questo l'educatore sottolinea la fiducia loro riposta, la loro possibilità di pervenire a discorsi più fondati e lo fa attraverso l'ascolto attento dell'altro, che permette all'interlocutore di sentirsi preso in considerazione e rispettato. I suoi pensieri hanno valore e sono degni di ammirazione anche quando sono problematizzati. Decostruire le proprie convinzioni è reso possibile dal clima positivo che nel contesto di apprendimento si sviluppa, dalla spinta costruttiva verso nuove cornici di significato, seppur provvisorie. Perché questo avvenga è necessario che tutti i partecipanti al dialogo siano mossi dall'intenzione di cooperare insieme alla costruzione di un pensiero condiviso. L'attività cooperativa può, dunque, essere considerata la seconda dimensione caratterizzante le comunità di discorso; rappresenta il principio etico su cui esse si fondano. Il dialogo è una delle qualità fondamentali del pensare. La sua etimologia greca fa sì che possa essere inteso come pratica discorsiva in cui i soggetti sono impegnati alla ricerca di un accordo su una determinata questione. Il clima collaborativo richiesto perché avvenga un dialogo autentico prende le distanze sia dai contrasti tra opinioni che dal consenso verso ogni idea. Entrambe queste modalità di entrare in relazione con l'altro rendono impossibile abitare una comunità di discorso che, invece, necessita di "onestà discorsiva", di un atteggiamento che riconosce le differenze di punti di vista come base a partire dal quale cercare un accordo co-costruito tra tutti i soggetti. L'accettazione di esplorare varie

opinioni possibili e la disponibilità a cambiare prospettiva, a pensare come se si fosse al posto dell'altro consentono di andare oltre il proprio punto di vista, scoprendo nuove "verità" all'interno di quella che è stata definita etica amicale. L'esperienza del dialogo si rivela formativa nel momento in cui il soggetto rispetta la postura collaborativa e si impegna ad essere autenticamente nella situazione, esprimendo sinceramente quello che pensa secondo un principio di fedeltà ai fatti.

All'interno della comunità di discorso il facilitatore può valutare la qualità del pensare che in essa si manifesta. A partire dal presupposto che il pensare necessita delle parole per costituirsi e manifestarsi la valutazione può essere fatta attraverso l'analisi degli atti discorsivi prodotti nella situazione dialogica. La ricerca empirica qualitativa che si è rivolta agli scambi discorsivi tra più soggetti riconosce nell'analisi della conversazione e nell'analisi del discorso due tecniche di analisi per valutare la qualità del contesto indagato. Avvicinare questi studi alle situazioni prodotte all'interno delle comunità di discorso potrebbe significare rivolgersi alla pratica socratica come matrice di riferimento a partire dalla quale identificare gli atti linguistici attraverso cui codificare le azioni discorsive oggetto di studio. In questa prospettiva le mosse conversazionali che segnalano l'autenticità della pratica del problematizzare sono costituite dalla richiesta di chiarimenti, dall'espressione di dubbi, dall'introduzione di un nuovo punto di vista e di un nuovo problema e dalla messa in discussione del pensiero di un altro interlocutore. Allo stesso modo i seguenti atti cognitivi sono da considerarsi indici dell'approccio cooperativo che contraddistingue la relazione dialogica qui considerata: l'interesse dimostrato nei confronti del punto di vista di un altro soggetto al fine di migliorare la sua comprensione; la ripresa delle varie idee espresse nel gruppo allo scopo di approfondirle, svilupparne di nuove e pervenire ad un pensiero condiviso.

Un'ulteriore dimensione che caratterizza le comunità di discorso è quella che Mortari definisce nei termini di "*praticare l'arte maieutica*". L'attenzione è rivolta al ruolo del facilitatore che, oltre ad avere la responsabilità di garantire uno spazio di problematizzazione dei pensieri in un clima collaborativo, privo di giudizi nei confronti dei partecipanti, ha il compito di individuare quelli che sono i concetti su cui è interessante soffermarsi a pensare, così come emergono dai discorsi dei soggetti. È importante sottolineare come in questa prospettiva, a differenza di quello che avviene nel curriculum della Philosophy for Children, non è concesso a nessuno di anticipare le

idee che saranno oggetto di discussione nella comunità di discorso. Un presupposto allo sviluppo del pensiero è che esso avvenga in libertà. La presenza del facilitatore deve garantire il procedere dello stesso, il suo prendere forma attraverso i contributi dei vari partecipanti. Il suo intervento non è rivolto solo agli atti discorsivi ma sollecita anche il pensiero meta riflessivo e, quindi, la presa di consapevolezza della qualità dei pensieri “prodotti”. Un ulteriore gesto necessario ai discorsi che si sviluppano nella comunità di discorso e particolarmente interessante ai fini della ricerca che qui si intende presentare è l'utilizzo consapevole delle parole. Un linguaggio ponderato è il primo passo verso un'attività del pensare priva di impedimenti. Afferma Mortari: *“Nel caso delle parole, esse hanno il potere non solo di dire la verità, ma anche di cancellare la verità dal mondo: il potere, dunque, di fare bene o di fare male all'esserci, di procurare sofferenza oppure di essere medicina per l'anima, di annichilire il pensiero o di fecondare la vita della mente. E' questa la ragione che impone la massima cautela nell'uso delle parole, soprattutto quando oggetto del dialogo sono le questioni di significato, ossia questioni massimamente delicate per l'esserci”*. I discorsi con cui ci relazioniamo attraverso il dialogo, sia che siano ascoltati che prodotti, rimangono nella mente senza possibilità di essere gettati via. Questo aspetto deve essere preso in considerazione sia nei suoi aspetti qualitativi che quantitativi. Le parole dialogiche, quelle cioè che favoriscono il pensare, devono essere prive di retorica (perché prive dell'intenzione di convincere l'altro ad assumere il nostro punto di vista) e devono formare discorsi non troppo lunghi (con i quali si rischierebbe di ostacolare il processo dialogico).

Un'ultima dimensione che caratterizza la comunità di discorso è il radicamento del pensare nel reale. Il riferimento qui è costituito da Arendt (1999) che sottolinea l'importanza di connettere sempre pensiero ed esperienza pena l'impoverimento e lo svuotamento di senso del primo e prima ancora da Deve (1974), il quale afferma che la rilevanza degli argomenti a cui prestare attenzione è dettata proprio dall'esperienza a cui occorre rivolgersi all'inizio del proprio pensare così come nei momenti seguenti per applicare ciò che è stato pensato, verificare le conseguenze che ne derivano e valutare, quindi, il loro confronto con la realtà. Il procedere appena descritto è quello che, per l'autore, rende un apprendimento realmente significativo. Il pensiero è rivolto a dare un orientamento all'azione; si rivolge ad essa valutando le relazioni esistenti tra il proprio

pensiero, il proprio intervento e le sue conseguenze. Ma il solo modo attraverso cui può farlo è prendendone le distanze, servendosi di un tempo altro rispetto a quello che vede coinvolti i soggetti nell'esperienza quotidiana. Lo spazio di pensiero che in questo modo si costruisce è privo della necessità di trovare una risposta definitiva ad ogni costo. Praticare l'*epoché*, nel senso inteso dalla fenomenologia, implica una postura di ascolto autentico, la sola che permette alla risposta di prendere forma gradualmente, in un processo di continue ridefinizioni.

3.3 La pratica conversazionale nella scuola dell'infanzia

Rivolgere l'attenzione verso i momenti conversazionali che avvengono all'interno dei servizi per l'infanzia permette di indagare quelli che potrebbero essere gli aspetti che contraddistinguono questi specifici scambi dialogici.

L'ampia letteratura sull'argomento dimostra come la rilevanza degli studi sul discorso che avviene in classe sia dovuta al fatto che essi permettono di approfondire la conoscenza delle dinamiche di insegnamento e di ciò che sarebbe necessario per sostenere gli apprendimenti (Pontecorvo, 2005).

Wells (1992) definisce il discorso in classe come *“un'interattiva costruzione dei significati resa possibile da scambi linguistici orientati a uno scopo conoscitivo”*. Il discorso è, quindi, costituito da scambi che avvengono tra educatore e bambini oppure solo tra bambini, considerati utili in quanto rendono possibile accrescere le conoscenze e sviluppare le capacità di ragionamento. Barnes (1992) definisce ciò che è richiesto ai bambini come una sorta di *“esplorazione discorsiva”*, grazie alla quale hanno la possibilità di integrare o modificare i loro schemi mentali attraverso ciò di cui fanno esperienza. L'attività in cui sono impegnati è al contempo un processo sociale, perché condiviso con tutti i soggetti presenti, ed un processo culturale, perché orientato alla costruzione dei significati (Molinari, 2010). L'interconnessione tra i vari aspetti presenti nel contesto educativo è ben evidenziata da Perret-Clermont. I suoi studi sullo spazio di pensiero permettono di rivolgere lo sguardo verso le condizioni all'interno delle quali avvengono le interazioni che strutturano il pensare, rendendo quindi possibile l'apprendimento. Secondo l'autrice si possono distinguere quattro livelli d'analisi nello spazio di pensiero a scuola. Innanzitutto l'individuo e quindi il livello della costruzione

della conoscenza individuale. Il secondo livello di analisi riguarda le relazioni interpersonali e la comprensione di quelle modalità che favoriscono il pensiero. Il terzo livello di analisi è rappresentato dai gruppi di appartenenza, mentre l'ultimo livello concerne i sistemi simbolici, e quindi le rappresentazioni sociali, i valori, i sistemi religiosi, politici eccetera. Questi livelli, tra loro interconnessi, influenzano il contesto della sezione, caratterizzando le interazioni che avvengono al suo interno.

Diverse ricerche (Galton *et al.* 1999; Watkins, 2005; Myhill 2006) dimostrano che la sequenza interattiva dominante tra insegnanti e alunni è quella in cui gli interventi degli alunni seguono le domande degli insegnanti, limitando notevolmente quelle che sono le sequenze discorsive avviate di loro iniziativa, le quali avvengono solo raramente. Inoltre, per quanto riguarda il tipo di domande che gli adulti pongono emerge come la maggioranza di esse (precisamente il 60%, secondo la ricerca di Myhill) sono domande fattuali, rivolte ad indagare la conoscenza posseduta attraverso brevi risposte, e domande procedurali, il cui scopo è quello di controllare la situazione didattica. Ad esse seguono, in numero e con un ruolo minore, le domande speculative, che richiedono di formulare in modo articolato le proprie idee e le proprie ipotesi, e quelle processuali, che sollecitano l'articolazione delle conoscenze. L'attenzione rivolta al curriculum porta con sé il pericolo di considerare l'insegnante nel ruolo di riempire di informazioni gli alunni, che risiedono nella posizione di passivi ricettori. In un certo senso le domande ricettive tendono ad inibire l'apprendimento, dal momento che non permettono agli alunni di esprimersi. Allo scopo di favorire gli apprendimenti sarebbe, dunque, più appropriato sostituirle con una modalità interattiva più rivolta alla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nel contesto comunicativo. A questo riguardo Howe (1992) individua quattro aspetti del linguaggio: la formulazione, termine con il quale si fa riferimento al modo in cui il linguaggio riesce a trasmettere pensieri e idee; la riformulazione, attraverso la quale è possibile approfondire le idee; la comunicazione, e quindi l'uso del linguaggio per l'interazione sociale; la riflessione, che si rivolge alle conoscenze del soggetto. Ciò che segue la sequenza domanda-risposta è la valutazione dell'insegnante, nel caso si prenda in considerazione il primo modo di intendere la relazione insegnante-alunno, oppure la ripresa dell'intervento dell'alunno al fine di favorire ulteriori interventi e approfondimenti nel gruppo classe, nel caso si consideri il secondo tipo di relazione.

A sostenere quest'ultimo tipo di relazione è soprattutto la prospettiva socioculturale, come è già stato esplicitato nel primo capitolo, all'interno della quale si sottolinea che l'apprendimento e lo sviluppo sociale hanno un'origine sociale che si manifesta nei processi comunicativi. Grazie ad essi è possibile sviluppare pratiche di condivisione della conoscenza e di costruzione condivisa dei significati all'interno dei vari contesti culturali. Bruner afferma che l'importanza dello scambio dialogico è dovuta al fatto che rende possibile il confronto tra punti di vista diversi e l'argomentazione delle proprie idee. In questa prospettiva emerge la necessità che l'insegnante assuma il ruolo di guida al discorso (Mercer, 2000), alla partecipazione alle attività considerate significative (Rogoff, 1990), allo scopo di favorire nei bambini l'utilizzo del linguaggio per sviluppare pensiero condiviso e l'adattamento delle nuove conoscenze alle diverse situazioni. Secondo Nystrand e colleghi (2003) un discorso è efficace ai fini della condivisione delle conoscenze e dei punti di vista se in esso sono presenti le domande autentiche (quelle per cui chi effettua la domanda non conosce preventivamente la risposta); la ripresa di alcuni dei concetti espressi dai bambini ed infine la valutazione (soprattutto nel momento in cui essa non si ferma a brevi forme di assenso ma elabora positivamente la risposta o chiede chiarimenti o approfondimenti). Come si può notare questo punto di vista prende contemporaneamente in considerazione ciò che prima ho esplicitato come interventi alternativi a seconda della modalità dialogica utilizzata dall'insegnante. Secondo Pontecorvo (2004) l'efficacia di un dialogo in classe è resa possibile dagli stessi aspetti che permettono la facilitazione dell'apprendimento. Innanzitutto vi è l'interazione in gruppo, che permette l'apprendimento attraverso la condivisione dei ragionamenti ed anche delle difficoltà che si possono incontrare quando ci si imbatte in argomenti nuovi. Il secondo aspetto è costituito dal comportamento che le insegnanti devono avere per permettere ai bambini di elaborare ulteriormente il loro pensiero. Questo è possibile attraverso il rispecchiamento o la riformulazione con parole più pertinenti dei concetti espressi dai bambini. Infine, il terzo aspetto riguarda la necessità di offrire ai bambini occasioni per sperimentare liberamente, sia attraverso le pratiche verbali che la partecipazione guidata ad attività esplorative. Queste dimensioni rendono possibile lo sviluppo di conversazioni non prescrittive ma aperte, "*genuinamente interattive*", il cui sviluppo dipende dai vari interventi che si succedono sulla base dei temi che emergono di volta in volta (Bachtin,

1981).

Nelle ricerche che Corsaro e Molinari (2005) hanno svolto nelle scuole dell'infanzia emerge che varie occasioni di partecipazione guidata sono visibili soprattutto durante quelle che sono state definite *routines quotidiane*. Una di queste routine è, per esempio, la conversazione che tutte le mattine educatrici e bambini effettuano in classe, riuniti in cerchio. Questo tipo di conversazione ha una durata variabile, può coinvolgere il gruppo anche per un'ora, e di solito prende avvio con la descrizione delle attività previste per la giornata (ma anche quello che è successo il pomeriggio precedente, eccetera) e prosegue con la manifestazione di emozioni e senso di appartenenza al gruppo. In queste situazioni l'educatrice ha il ruolo di guida: formula delle prime domande, attende che i bambini partecipino alla conversazione e poi riprende i loro contributi facendo attenzione ad utilizzare espressioni che stimolino approfondimenti. E', quindi, impegnata nel sostenere le conoscenze del gruppo e ampliarle attraverso i contributi originali dei suoi componenti. L'intervento del bambino che spontaneamente prende parola è considerato in maniera positiva poiché permette l'espressione di concetti nuovi (nel senso di non conosciuti in anticipo) e, quindi, il confronto (e a volte lo scontro) delle diverse "verità" possedute dai partecipanti allo scambio dialogico (Bachtin, 1984). Accanto alla routine appena descritta, ed insieme ad altre che prendono vita all'interno della sezione, si possono osservare i discorsi che avvengono tra bambini, in cui non è richiesto l'intervento dell'adulto. I vari momenti dialogici che li coinvolgono rendono visibile quella che è stata definita la cultura dei bambini, cioè l'insieme delle informazioni e delle conoscenze che un gruppo condivide durante le routines di gioco e che riflettere quei valori e quelle preoccupazioni che risultano essere significative per i partecipanti (Molinari, 2010). Seppur essa può trovare degli spunti nella cultura degli adulti le varie conoscenze sono trasformate dai bambini durante le loro interazioni. Nelle routines di gioco, per esempio, i bambini non solo riproducono una situazione ma ne costruiscono i significati attraverso le reciproche affermazioni. I bambini trasformano in queste routines ciò che sanno e i loro punti di vista in merito alle risorse culturali con cui entrano in contatto; in questo modo hanno la possibilità di appropriarsi di conoscenze ancora non possedute perfettamente e di affrontare le loro preoccupazioni. Riprodurre questi argomenti all'interno della cultura dei pari è, dunque, un modo per rendere familiare ciò che è estraneo; per superare le confusioni che i

bambini provano di fronte a situazioni che non sono in grado di interpretare correttamente.

L'approccio di riferimento per lo studio delle culture dei pari è quello interpretativo - riproduttivo di Corsaro (1997). Mediante questi due termini l'autore vuole sottolineare gli aspetti di creatività che caratterizzano la partecipazione attiva dei bambini ai loro contesti di vita e il ruolo attivo che essi svolgono nella produzione, così come nel cambiamento, delle norme stabilite dagli adulti. Il contesto prescolastico e scolastico è considerato il luogo per eccellenza in cui è possibile osservare la produzione delle culture dei bambini. Ad esso Watkins (2005) fa riferimento in quanto comunità di pratiche in cui i bambini hanno la possibilità di interagire tra di loro e di apprendere attraverso il "*fare delle cose con gli altri e riflettere su di esse*". Il tipo di conoscenza che l'autore prende in considerazione è quella che i bambini creano insieme a partire dagli stimoli proposti da altri e attraverso il ragionamento condiviso, "ad alta voce". Secondo questa prospettiva due processi risultano essere necessari perché avvenga conoscenza: un processo di riflessione, che permette di ripensare insieme l'esperienza che si è condivisa, ed uno meta cognitivo, che rivolge l'attenzione ai propri apprendimenti.

A partire da queste brevi riflessioni si rivolgerà lo sguardo verso due scuole per l'infanzia, i cui protagonisti hanno rappresentato importanti interlocutori per l'esplorazione e l'approfondimento di un tema che si è rivelato fin da subito complesso, quello delle *questioni di significato*.

4. La comprensione delle questioni di significato tra processi di inferenza, deferenza e logica narrativa

Padre: "Chi ha sangue poi muore"

Mark (di quattro anni e tre mesi): "I dinosauri hanno sangue?"

Padre: "Un po' di sangue"

Mark: "Un po' di sangue, allora poi muoiono".

MacWhinney, 1991

Questo breve dialogo, riportato anche nel libro di Paul Harris *"L'immaginazione nel bambino"*, può rappresentare un interessante punto di partenza per considerare i tipi di ragionamento che i bambini utilizzano quando si trovano a confrontarsi con le questioni di significato.

Sylvia Scribner (1977) sostiene che esistono due differenti approcci che sia gli adulti che i bambini possono adottare nei confronti di un ragionamento: l'approccio empirico e quello teorico o analitico. Il primo è adottato dai soggetti che non possiedono istruzione scolastica; essi ricorrono alla propria esperienza empirica per integrare, modificare o manifestare disaccordo nei confronti delle premesse che l'intervistatore condivide nel momento in cui sollecita uno specifico ragionamento. Il secondo approccio è, invece, adottato dalle persone che possiedono alcuni anni di istruzione scolastica. Posti di fronte ad un problema essi fanno riferimento a ciò che risultano essere le premesse dello stesso e avviano un ragionamento che prende in considerazione solo ciò che ad esse consegue, anche quando queste si trovano in contrasto con la propria esperienza personale. Le conseguenze dei due approcci sono evidenti, secondo l'autrice. Mentre seguendo un approccio empirico le persone non sempre riescono a fornire una risposta corretta sul piano logico, perché l'esattezza della risposta dipende dalla compatibilità delle premesse del problema con la loro esperienza empirica, nell'approccio analitico le persone si concentrano sul problema così come è stato formulato, indipendentemente dalla propria esperienza. Questo fa sì che la loro risposta sia quasi sempre corretta. Dall'analisi effettuata da Scribner nel suo studio si evince che

non è l'istruzione ad insegnare a ragionare (anche senza di essa gli adulti sanno compiere ragionamenti precisi, accettando le premesse che vengono loro date come base di partenza). L'istruzione, piuttosto, insegna ad assumere un atteggiamento analitico, in particolare in quelle situazioni in cui l'esperienza personale potrebbe interferire nel processo di ragionamento. Dei vari generi di problemi esistenti quelli logici si prestano ad un approccio analitico dal momento che le loro implicazioni dipendono direttamente dalle premesse esplicitate. Al contrario di essi nelle conversazioni quotidiane ci sono spesso implicazioni che possono essere comprese solo quando sono integrate da conoscenze empiriche. A questo proposito Paul Harris parla della comprensione nella vita di tutti i giorni come di un processo costruttivo, in cui i soggetti non si limitano ad analizzare le implicazioni derivanti da ciò che è stato formulato esplicitamente ma completano istintivamente quello che è detto dall'interlocutore con le proprie assunzioni o generalizzazioni. Analogamente a quanto avviene per la comprensione dei vari generi letterari, resa possibile attraverso l'esposizione, anche per quanto riguarda i generi logici si verifica lo stesso processo. I bambini a cui vengono raccontate molte fiabe impareranno presto le convenzioni alla base di questo genere; allo stesso modo i bambini esposti al genere logico acquisiranno particolare consapevolezza delle convenzioni corrispondenti. La scuola riveste un ruolo particolare per la comprensione di quest'ultimo genere. All'interno del contesto scolastico, infatti, i bambini si trovano a fare i conti con molteplici problemi che possiedono una struttura formale simile a quella del sillogismo, finendo con il superare la tendenza verso un approccio empirico "naturale" al fine di adottarne uno analitico, considerato da Scribner "innaturale" poiché andrebbe coltivato nel contesto di specifiche pratiche culturali. Compito dello psicologo è quello di specificare quali circostanze e quali esperienze portano le persone che conoscono quest'ultimo genere ad interiorizzarlo come schema disponibile per l'attività cognitiva (Scribner, 1977). A prendere le distanze dalla tesi esposta da Scribner è Paul Harris che afferma che sia l'approccio empirico che quello analitico sono presenti naturalmente nel bambino, il quale ricorre all'uno o all'altro approccio in modo coerente a seconda delle circostanze. L'istruzione permette di ampliare una modalità di pensiero comunque già presente nel bambino ancor prima di iniziare la scuola. Anche Cole (1977) si trova in disaccordo con la tesi avanzata da Lurija, e sostenuta da Scribner, secondo cui l'atteggiamento analitico

comporterebbe una nuova modalità di pensiero. Al contrario egli afferma: *“Quello che Lurija interpreta come acquisizione di nuove modalità di pensiero è, secondo la mia opinione, più un cambiamento che consiste nell'applicazione di modalità cognitive già disponibili a problemi e contesti di discorso particolari rappresentati dal contesto sperimentale”*. Anche Vyotskij sostiene il carattere naturale dell'approccio analitico nei suoi studi sul gioco. Nel contesto di gioco anche i bambini in età prescolare sono in grado di lasciare temporaneamente da parte ciò che percepiscono e le azioni legate alla realtà empirica. Essi si dimostrano capaci di creare situazioni immaginarie e di subordinare le loro azioni e i loro giudizi a quella situazione (Vygotskij, 1978). L'analogia tra l'atteggiamento dei bambini nei confronti delle situazioni immaginarie e tra l'approccio analitico è evidente. Nel gioco del far finta è richiesto di mettere da parte alcuni fatti ovvi, sospendere per tutta la durata del gioco l'atteggiamento empirico, per poter descrivere e reagire alle implicazioni della situazione immaginaria. Il gioco di finzione è un contesto in cui si richiede ai bambini di accettare le condizioni introdotte dal compagno, siano esse in contrasto con la realtà o con i fatti fino a quel momento conosciuti, affinché la situazione dialogica possa prendere avvio. In primo piano vi è la capacità dei bambini di leggere la natura del dialogo, interpretare il discorso degli altri bambini o degli adulti (nel momento in cui si considera il contesto sperimentale o comunque le conversazioni che avvengono tra questi due soggetti) e, quindi, di codificare la premessa iniziale. Il dialogo che si sviluppa è considerato dai bambini come un contesto in cui verranno date informazioni sul mondo che vanno anche al di là di quella che può essere l'esperienza quotidiana o che sono in disaccordo con essa. Il processo che prende vita può essere un processo di deferenza laddove il bambino si limita ad appropriarsi di informazioni nuove, di cui dà per scontato la “veridicità”, oppure un processo di inferenza qualora il contesto dialogico permette al soggetto di avviare un ragionamento che lo porterà a conclusioni personali, a partire da alcune premesse fornite da altri. In particolare sembra assumere i contorni di un processo di deferenza la situazione a cui i bambini partecipano nel contesto scolastico durante il cosiddetto monologo didattico. In questa tipologia di discorso ai bambini vengono date informazioni nuove, senza che essi manifestino interesse e pongano domande a riguardo. *“In effetti - afferma Harris - che si tratti della visita dei Re Magi o dell'estinzione del tirannosauro o, ancora, dei bambini sfollati in tempo di guerra, le*

*informazioni possono sembrare loro tanto strane quanto ciò che possono aver incontrato nella finzione narrativa. Ma, poiché a scuola le informazioni vengono fornite in modo oggettivo, è probabile che, dal punto di vista del bambino, il monologo didattico sia un ibrido: anche se il contenuto può essere esotico quanto quello di una fiaba, esso viene presentato con tono di voce realistico.*⁵³ A sollecitare un atteggiamento ricettivo dei bambini nei confronti delle informazioni che vengono date loro senza una loro esplicita richiesta è l'autorevolezza della fonte da cui esse provengono. I bambini riconoscono l'adulto come un'autorità, *“come qualcuno che si aspetta che gli altri prestino attenzione alle sue affermazioni, anche quando paiono bizzarre o non plausibili”*⁵⁴.

Harris, nelle parole sopra citate, ha esplicitato un'interessante connessione tra le informazioni date dall'adulto e quelle che il bambino trae dalla finzione narrativa. In entrambi i casi quello che il bambino si trova a fare è sviluppare un'attenta lettura del contesto all'interno del quale il discorso si situa. Rivolgendo l'attenzione all'ambito della narrazione, è possibile sostenere, riprendendo il pensiero di Smorti (2007), che ogni storia si situa all'interno di un “mondo possibile”. Esso può rappresentare quello quotidianamente abitato oppure un “mondo possibile” in cui le abituali leggi della natura vengono violate. Affinché il soggetto possa comprendere ciò che ascolta è necessario che capisca qual'è il “mondo possibile” all'interno del quale le parole del narratore acquistano un significato. La sua identificazione permette di aver chiare le leggi che lo governano e, quindi, sviluppare dei ragionamenti che siano coerenti con esse. Per chiarire questo concetto Smorti prende ad esempio la storia di Cappuccetto Rosso. Durante la sua lettura o il suo racconto il bambino accetta il presupposto che gli animali possano parlare. Da questo fatto deriva l'aspettativa del bambino che per questi personaggi valgano le stesse leggi che governano i fatti umani, aspettativa in seguito delusa dalla scoperta che la nonna e Cappuccetto Rosso continuano a vivere tutte intere nella pancia del lupo. Questi due presupposti appaiono in contraddizione logica se pensati nel “mondo possibile” che all'inizio della storia si delineava, ma non in quello costruito da Perrault. I processi di inferenza che i bambini sviluppano al fine di raggiungere la comprensione della storia devono sempre fare i conti con il contesto

⁵³ Harris P., “*L'immaginazione nel bambino*”, op. cit., pag. 165

⁵⁴ Harris P., “*L'immaginazione nel bambino*”, op. cit., pag. 167

all'interno del quale la stessa è stata ideata. L'integrazione delle nuove informazioni all'interno di un contesto che le spiega e che permette di prevedere altri fatti a partire da esse è quello che permette ad Orsolini e Pontecorvo di parlare della comprensione come di un processo predittivo ed inferenziale⁵⁵. Con questo ultimo termine si fa riferimento alla capacità di mettere in relazione situazioni diverse; di trovare tra loro un collegamento in termini di causa ed effetto oppure di successione temporale. Per quanto riguarda la capacità dei bambini di effettuare inferenze (capacità che consiste nel possedere delle regole che permettono di generare nuove conoscenze a partire da quelle già possedute) diversi studi (Donaldson, 1987; Pontecorvo, 1989) hanno osservato che quelle fondate sulla conoscenza del mondo, vale a dire quelle "basate su schemi", si verificano ad un'età molto precoce e costituiscono una componente importante della comprensione di storie su temi familiari, già nei bambini in età prescolare. Il forte impulso a conferire significato spinge il soggetto a cercare di rendere familiare ciò che non lo è, leggendo quest'ultimo attraverso rappresentazioni derivanti da esperienze precedenti. L'attribuzione di significato spesso equivale ad un'attività che può essere definita di "*immaginazione contestualizzante*", mediante la quale il soggetto fa in modo di collocare il problema in uno scenario conosciuto e del quale sente di padroneggiare le regole. Se inizialmente pensiero e linguaggio si trovano ad essere intimamente condizionati dal qui ed ora dell'attività personale e dell'interazione, nei momenti successivi essi si estendono nel passato e nel presente, pur rimanendo legati alla vita personale del soggetto. In questo contesto l'atto del pensare si origina direttamente da problemi che hanno a che fare con la propria vita, anche se non riguardano più il presente immediato. Un ulteriore passo avanti consiste nello sviluppo delle abilità di pensare e di parlare di cose che sono non solo più lontane nel tempo e nello spazio ma anche distanti dalle proprie preoccupazioni. In questo caso il pensiero è sviluppato dalla richiesta di considerare un problema non collegato in nessun modo con quello che il soggetto sta facendo o sta programmando di fare. Questo contesto va nella direzione della decontestualizzazione. Mentre nel pensiero contestualizzato l'attenzione non è posta sul significato delle singole parole poiché il soggetto interpreta ciò che le persone dicono con l'aiuto di ciò che fanno e dell'intero contesto entro cui il linguaggio si

⁵⁵ Orsolini M., Pontecorvo C., "*Consapevolezza pragmatica e comprensione delle storie nei bambini in età prescolare*" in *Rassegna italiana di linguistica applicata* n° 1-2, 1989

articola, nel pensiero decontestualizzato il riferimento ai significati di ogni singola parola risulta essere un'operazione necessaria. Ponderare attentamente le spiegazioni (sia in termini di contenuti, che della forma e delle parole utilizzate) che l'adulto offre al bambino in merito ad argomenti che potrebbero essere lontani dalla sua esperienza immediata appare, quindi, in tutta la sua complessità e necessità, pena il favorire incomprensioni e senso di insoddisfazione nei soggetti coinvolti nel dialogo, come dimostrano alcune testimonianze riportate nella seconda parte del presente studio.

Seconda Parte

Le questioni di significato nell'infanzia: riferimenti empirici

CAPITOLO IV

Fare ricerca su “temi sensibili” coinvolgendo adulti e bambini: questioni epistemologiche, etiche e metodologiche

Introduzione

Fare ricerca empirica in ambito educativo significa attivare un processo di indagine volto ad aumentare la conoscenza di un fenomeno, a partire da una situazione problematica, da una curiosità scientifica. Significa approfondire in maniera scientifica la natura del fenomeno che si decide di studiare (Dewey) e questo vuol dire avvalersi di un metodo specifico, dichiarare i propri obiettivi, nonché documentare il processo di indagine che porta a comprendere nel dettaglio la situazione che ha sollevato la curiosità del ricercatore al fine di modificarla (Mantovani, 1998). La ricerca empirica prende, dunque, avvio da un bisogno conoscitivo generato da una situazione perturbante di incertezza, che viene definito “problema di ricerca” e che spesso trova esplicitazione attraverso l’osservazione del reale. L’attenzione è posta su due elementi: innanzitutto il fenomeno verso cui il ricercatore decide di rivolgere il suo sguardo; in secondo luogo il metodo attraverso cui poter approfondire la sua comprensione. Entrambi questi aspetti fanno emergere diversi interrogativi, riguardanti l’adeguatezza di una ricerca, la sua validità eccetera. Per quanto riguarda l’oggetto di indagine si è già esplicitato come parlando di ricerca empirica esso debba trarre origine o comunque essere collegato con le situazioni pratiche nelle quali il ricercatore si troverà ad interagire. Per far sì che una ricerca risulti “essenziale” e se ne possa legittimare il senso è necessario argomentare i motivi per cui si ritiene importante avviarla (Mortari, 2008). Un criterio indicato dall’autrice per valutare le ricerche per le quali è giusto spendere del tempo è quello di comprendere cosa è importante per le persone che verranno coinvolte (lei parla nello specifico dei bambini ma questo concetto può essere esteso a tutti i protagonisti del processo di ricerca) e quali sono le condizioni esperienziali che creano benessere nel soggetto, al fine di favorirle. Si rivela la necessaria “contestualizzazione” dei discorsi del ricercatore all’interno dei luoghi che i suoi lavori prendono in considerazione, il fondamentale radicamento delle sue interpretazioni ai vari contesti educativi. Per quanto riguarda poi il secondo aspetto, il processo di indagine, emerge l’importanza di non svilupparne una definizione a priori, prendere le distanze da una sua pianificazione in

anticipo per adeguarlo all'oggetto di indagine, e quindi alla complessità che caratterizza la situazione considerata. Se Mortari (2009) afferma che *“non esiste una tecnica d'indagine migliore di altre, ma è compito del ricercatore cercare lo strumento migliore da valutare in relazione ai bambini coinvolti nella ricerca e al contesto in cui si agisce”* si sottolinea anche la necessità di considerare l'adeguatezza della metodologia in relazione all'oggetto di indagine. L'argomento che si decide di approfondire non è neutro rispetto alle modalità attraverso cui si decide di indagarlo; al contrario influenza necessariamente l'impianto metodologico e, quindi, gli strumenti, le proposte previste, nonché il grado di partecipazione dei soggetti coinvolti. L'indispensabile interazione tra gli aspetti appena citati, la metodologia di ricerca e l'argomento trattato, è l'assunto che ha guidato l'intero percorso di ricerca, il nodo problematico con cui ci si è più volte scontrati, da cui dipendono i vari tentativi di delineare l'oggetto di studio, di ridefinirlo, di ipotizzare un percorso di indagine che avrebbe permesso di approfondire la conoscenza dello stesso.

La stretta connessione tra oggetto e metodo, nel suo essere indispensabile nell'ambito dell'intera ricerca empirica in educazione, rivela tutta la sua necessità e complessità all'interno di quelle ricerche variamente definite *“sensitive research”*, in cui potrebbe rientrare la ricerca in oggetto per la delicatezza dei temi trattati, che riguardano la dimensione esistenziale dell'individuo. L'utilizzo dell'espressione *“variamente definite”* vuole indicare l'assenza di una definizione univoca di queste tipologie di ricerche. Se, infatti, per alcuni il riferimento è unicamente l'argomento, finendo con l'equiparare le ricerche sui temi sensibili con quelle su temi considerati tabù (Faberow, 1963), per altri il termine *“sensitive”* abbraccia l'intera attività di ricerca, nella quale rientrano anche le implicazioni della stessa per la pratica e l'intera comunità. La definizione proposta da Raymond Lee (1993), per esempio, include l'argomento, le conseguenze, così come la situazione in cui avviene e un ampio numero di argomenti che a partire da essa potrebbero emergere, e sottolinea l'aspetto di potenziale minaccia che può rappresentare nei confronti delle persone in essa coinvolte.

La delicatezza che le caratterizza, al di là delle varie definizioni, porta ad interrogarsi sulla loro utilità. Effettuare ricerche in questi ambiti risulta necessario al fine di sviluppare la comprensione di molti degli argomenti che coinvolgono le persone nella società attuale. La presenza di questi temi nella vita delle persone e, nello specifico

dello studio presentato, nei contesti educativi da loro frequentati, avvalora un percorso di ricerca volto all'approfondimento dei significati che essi rivestono per i soggetti, ne conferma la validità, così come la necessità di considerare rigorosamente gli aspetti che la caratterizzano, le questioni teoretiche e metodologiche, oltre che quelle etiche. Il rigore si delinea come ciò che permette di prendere le distanze dalla decisione di evitare di trattare temi sensibili, considerata da Sieber e Stanley una questione di non responsabilità.

Nel corso di questo capitolo verranno esplicitate le strategie utilizzate, tra cui emerge la scelta di non pregiudicare l'argomento di ricerca stabilendone a priori confini difficilmente modificabili, ma di condividere con i partecipanti il processo di definizione del problema, così come previsto dal paradigma interpretativo. Un aspetto di particolare importanza, inoltre, si è rivelato essere la relazione che il ricercatore deve sviluppare con i soggetti partecipanti. Se, infatti, ogni ricerca sul campo in quest'ambito avviene all'interno di una relazione, quella che si stabilisce nel contesto di ricerca che ha per oggetto temi sensibili richiede di prestare particolare attenzione alle dimensioni di conoscenza reciproca, di fiducia e a quella di tempo, su cui è indispensabile riflettere affinché le prime due possano svilupparsi. E' sulla base di queste considerazioni che è stato scelto il contesto in cui effettuare la ricerca ed i soggetti che avrebbero partecipato ad essa.

1. Impianto di ricerca

La ricerca empirica oggetto di questo studio rivolge l'attenzione alle questioni di significato che i bambini formulano negli anni della scuola dell'infanzia, esplorate attraverso le esperienze vissute in merito dai vari soggetti all'interno del contesto educativo. La ricerca si presenta come studio esplorativo sull'argomento e si rivolge a genitori, educatori ed in varia misura a bambini frequentanti due scuole dell'infanzia in provincia di Milano.

Dalla complessità dell'argomento trattato emerge la necessità di seguire un metodo d'indagine rigoroso e nello stesso tempo "delicato". In accordo con l'assunto fenomenologico che richiede di indagare le esperienze vissute e non esperienze vicarie o riflessioni generali sulla stessa (Cohen et al., 2000) ho coinvolto i partecipanti alla ricerca chiedendo loro l'esperienza vissuta in merito. Il metodo scelto risponde al tentativo di far dialogare descrizione ed interpretazione, come è tipico delle ricerche empiriche che si interessano di educazione nell'infanzia⁵⁶. Sono, quindi, presi in considerazione sia i dati descrittivi (le pratiche quotidianamente agite nel contesto educativo), sia le interpretazioni, i vissuti dei soggetti (indagabili solo andando oltre il solo livello descrittivo). A questo scopo si è deciso di utilizzare strumenti d'indagine con un'importante tradizione in quest'ambito di ricerche: le osservazioni, le discussioni di gruppo e l'intervista⁵⁷, quest'ultima avviata sia attraverso stimoli verbali che visivi. Si fa riferimento a questo proposito, come verrà approfondito in seguito, ai libri illustrati ed ai racconti in genere, considerati una delle principali fonti che i bambini hanno a disposizione e verso i quali si dirigono per dare significato alle loro esperienze. Le voci dei vari protagonisti sono, dunque, state ascoltate attraverso interviste e conversazioni di gruppo, a cui si aggiungono, per gli educatori ed i bambini di una delle sezioni presenti nelle scuole, delle osservazioni nel contesto educativo.

Il costante intreccio di voci e di stimoli che hanno permesso il dialogo fa sì che una parte importante della ricerca sia rivolta a riflessioni di carattere epistemologico (legate

⁵⁶ Si veda a questo proposito Mantovani S., "Pedagogia e infanzia", in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., "*Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*", pp. 109-120, Franco Angeli, Milano 2003

⁵⁷ Rimando per ulteriori approfondimenti a Mantovani S. (a cura di), "*La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*", Bruno Mondadori, Milano 1998

al tipo di conoscenza che emerge dall'indagine) e metodologico (legate alla costante ricerca delle strategie che in situazione si rivelavano più appropriate per favorire la partecipazione dei vari soggetti -in particolare dei bambini-).

Il carattere esplorativo del presente studio emerge, quindi, sia per il tipo di argomento trattato, che, a livello metodologico, per le strategie scelte per "aggredire" in profondità il tema d'indagine, costantemente messe in discussione durante il processo di ricerca a seconda delle necessità dettate dal contesto.

2. I servizi educativi ed i soggetti che hanno partecipato alla ricerca

Come si è già avuto modo di esplicitare nell'introduzione di questo capitolo la delicatezza del tema trattato ha rappresentato il criterio principale in base al quale si è proceduto alla scelta dei contesti educativi da coinvolgere e, di conseguenza, dei soggetti, all'interno degli stessi, a cui si sarebbe chiesta un'attiva partecipazione. Come si è avuto modo di sottolineare nell'introduzione di questo capitolo la relazione che si sviluppa tra i soggetti all'interno dell'ambito educativo, nel contesto di ricerca che ha per oggetto temi sensibili richiede di prestare particolare attenzione alle dimensioni di conoscenza reciproca, di fiducia e a quella di tempo, su cui è indispensabile riflettere affinché le prime due possano svilupparsi. E' sulla base di queste considerazioni che si è deciso di coinvolgere due scuole dell'infanzia in cui la ricercatrice era già conosciuta. In particolare la relazione della ricercatrice con i soggetti della scuola dell'infanzia privata paritaria si basa sull'attività da lei svolta nella stessa per diversi anni in qualità di educatrice, mentre con i soggetti della scuola dell'infanzia comunale per una precedente ricerca svolta.

Con riferimento al Piano dell'Offerta Formativa, così come ai momenti di scambio avvenuti con le responsabili dei servizi, si riportano alcune informazioni utili per delineare il contesto in cui ha preso vita la ricerca. La prima scuola dell'infanzia a cui si è fatto riferimento si definisce attualmente un ente morale, gestito dal Consiglio di Amministrazione composto da quattro rappresentanti eletti dal consiglio comunale, due rappresentanti dei genitori, in carica due anni, ed il parroco, pro tempore. La scuola sottolinea al suo interno la centralità del bambino nella proposta educativa e si dichiara aperta all'accoglienza, alla multiculturalità e alla differenza. Un primo riferimento alle

questioni di significato può essere rintracciato nella proposta di educazione religiosa, a cui viene fatto esplicito riferimento nel P.O.F. Nel documento, infatti, sottolineando la tradizione religiosa che caratterizza la scuola, si sottolinea il significato che viene dato a quest'ambito nell'educazione del bambino. Una prima accezione è costituita dall'importanza di porre attenzione alla religiosità che appartiene al mondo dei bambini, fatta di stupore e meraviglia per tutto ciò che li circonda. Si afferma che è un mondo il loro che assimila più per sentimento che per ragionamento, attraverso modalità comunicative altre rispetto al solo linguaggio verbale. L'obiettivo che la scuola si pone è di portare il bambino al rispetto di tutto ciò che lo circonda, in quanto creatura di Dio. Un secondo aspetto che caratterizza il loro fare educazione religiosa riguarda l'aiuto che le educatrici offrono al bambino affinché, attraverso il dialogo, si accorga della presenza dell'altro e lo accolga nel rispetto delle sue esigenze e diversità. I momenti di preghiera e di ringraziamento di Gesù prima dei pasti si affiancano a momenti di informazione riguardo le ricorrenze più significative, tra cui il documento ricorda la festa dell'angelo custode (definito "un amico un po' speciale che ci aiuta e ci protegge"), di San Francesco (che "insegna l'amore per tutte le creature"), del Natale (in cui si rivolge l'attenzione al "dono grande che è Gesù"), della Pasqua ("attraverso la quale Gesù Risorto ci dona un messaggio di amore e di speranza"). La cappella della "Madonna dei poveri" presente all'interno del servizio permette momenti di visita e raccoglimento e costituisce un'occasione per accostarsi alla sua figura. L'avvicinamento dei bambini alla dimensione religiosa è definito come "la premessa migliore per il loro sviluppo armonico di domani".

La scuola dell'infanzia comunale fa parte del IV circolo didattico, insieme a tre scuole primarie. Nel P.O.F. la scuola viene descritta come contesto accogliente, creativo, formativo ed organizzato. Si sottolineano alcuni obiettivi trasversali a tutti i campi d'esperienza, che fanno riferimento alle sfere dell'essere, del sapere e del saper fare. Nel complesso i vari obiettivi (tra cui si cita l'importanza di riconoscersi e saper stare con gli altri, lo scoprire la realtà che li circonda, il fare esperienze ed organizzarle in modo personale) rivolgono l'attenzione verso la curiosità del bambino, la possibilità che si confronti con situazioni problematiche e si attivi nella ricerca di soluzioni per semplici problemi.

I soggetti che all'interno dei due servizi hanno deciso di partecipare alla ricerca sono

otto educatrici, i bambini di una delle classi in essa presenti e sette loro genitori.

Il primo contatto con le due scuole dell'infanzia è avvenuto telefonicamente e con la consegna del progetto di ricerca alla direttrice della scuola dell'infanzia paritaria e alla direttrice della scuola dell'infanzia comunale (la cui direzione ha sede presso una delle scuole primarie appartenenti al circolo). Quest'ultima, dopo una prima approvazione del progetto, ha inviato lo stesso alle educatrici della scuola. Con loro si è approfondita la proposta e si sono condivise le modalità di partecipazione alla ricerca. Mentre per quanto riguarda la scuola dell'infanzia paritaria tutte le educatrici hanno accettato di confrontarsi in grande gruppo sul tema in oggetto e individualmente in un contesto di intervista, prima di scegliere la classe che sarebbe stata coinvolta direttamente attraverso osservazioni e dialoghi anche con i bambini, con il gruppo delle educatrici della scuola comunale si è deciso di scegliere direttamente una classe e, quindi, dialogare principalmente con le tre educatrici della stessa, a cui si affianca l'educatrice di religione, di cui sono stati osservati alcuni incontri da lei svolti con il gruppo di bambini.

Per quanto riguarda la scelta della classe i criteri che sono stati seguiti sono: la conoscenza dei bambini da parte della ricercatrice (per quanto riguarda la scuola dell'infanzia paritaria), e delle educatrici (in entrambi i servizi) e la disponibilità di queste ultime ad una maggiore partecipazione e alla mia presenza in classe. Ciò che rende importante questo ultimo criterio è l'idea che la convinzione e la scelta libera di partecipare alla ricerca da parte dell'educatrice sia indispensabile per la creazione di un clima sereno all'interno della classe, nel lavoro con i bambini, e rappresenti un aiuto nella condivisione del progetto con i genitori, un sostegno rivolto a tranquillizzare ed accogliere le loro eventuali perplessità. La presentazione della ricerca a questi ultimi e la richiesta di autorizzazione alla partecipazione dei loro bambini è avvenuta, quindi, in seguito alla scelta della classe mediante un incontro in grande gruppo. Solo nel momento in cui si è ottenuta una risposta da parte di tutti i genitori (nel caso di risposta positiva si è accertato di avere l'autorizzazione necessaria, nel caso invece di risposta negativa si è tenuto conto della stessa per le osservazioni e le discussioni in classe) la ricercatrice si è presentata ai bambini ed ha iniziato il percorso di ricerca all'interno della classe.

3. Obiettivi ed ipotesi

A partire dall'ipotesi che la scuola dell'infanzia sia un contesto che permette ai vari soggetti in esso coinvolti di venire a contatto con valori e concezioni del mondo diverse, in un periodo nel quale i bambini manifestano interesse verso temi di rilevanza esistenziale, la ricerca si pone come obiettivo quello di indagare gli argomenti di cui si compongono le questioni di significato nei contesti educativi coinvolti ed i vissuti che i soggetti sviluppano in merito. A questo proposito alcune domande hanno guidato il percorso di ricerca: tra i vari aspetti di cui si compone la riflessione dei servizi educativi per la prima infanzia è possibile ravvisare anche l'ambito delle questioni di significato? All'interno di questo quali temi risultano importanti per i bambini e per gli adulti che si occupano della loro educazione? In quali termini sono da loro considerati? In che modo si manifestano nei loro discorsi? E soprattutto, quale significato assumono la ripresa e l'approfondimento di questi temi con il singolo bambino o con il gruppo nella scuola dell'infanzia?

Le ultime due domande mettono in evidenza ulteriori aspetti a cui la ricerca vuole rivolgere l'attenzione. Innanzitutto le conversazioni che si sviluppano tra bambini e tra questi e le educatrici e, quindi, le modalità d'intervento utilizzate, i modi attraverso cui genitori ed educatori decidono di affrontare le questioni di significato (nel caso decidano di farlo). In secondo luogo il significato che assume il confronto su questi temi all'interno dei servizi, il ruolo del contesto educativo, così come percepito e pensato dai soggetti coinvolti. L'ipotesi che guida il percorso di ricerca è che è solo a partire da un percorso di approfondimento delle idee e delle pratiche messe in atto, svolto insieme alle educatrici, che si ritiene possibile ripensare percorsi di condivisione con i bambini, strategie di intervento "meditate", frutto di un atteggiamento riflessivo anziché improvvisato.

Infine, considerata l'importanza che riveste la narrazione per la costruzione dei significati dell'esperienza, si ritiene che le pratiche narrative (di cui costituiscono degli esempi i racconti e le letture condivise) possano rivelarsi interessanti mezzi attraverso cui rendere oggetto di discussione i temi indagati (all'interno di una relazione duale o di gruppo), così come utili strumenti mediante i quali far emergere le esperienze dei soggetti, necessario punto di partenza di ogni considerazione.

4. Metodologia e articolazione del percorso

La presenza della ricercatrice sul campo ha inizio con la proposta di alcuni *incontri* rivolti al gruppo delle educatrici ed al gruppo dei genitori, volti alla promozione di momenti di presentazione reciproca e confronto in merito all'oggetto della ricerca. Le educatrici hanno partecipato a quattro incontri all'interno dei quali si è cercato di approfondire l'argomento e far luce sulle dimensioni di cui si caratterizza. Gli aspetti che nei vari incontri sono stati presi in considerazione sono: le idee che ogni educatrice ha in merito al tema d'indagine; le esperienze vissute da ciascuna, all'interno ma anche all'esterno del contesto di lavoro, e successivamente le pratiche discorsive che avvengono nelle sezioni. Lo scopo delle varie conversazioni di gruppo è stato quello di rilevare le loro opinioni, le eventuali esperienze e considerazioni già avviate sull'argomento, nonché le loro aspettative in merito al percorso che si era deciso di intraprendere. Oltre ad aspetti di carattere concettuale gli incontri di gruppo sono stati occasione di confronto e scelta condivisa della sezione in cui si sarebbe chiesta la partecipazione dei bambini e dei loro genitori. Questi ultimi sono stati coinvolti in un incontro iniziale di presentazione. Come per le educatrici anche questo momento era finalizzato a rilevare le opinioni e i punti di vista dei genitori, compresi eventuali dubbi e perplessità in merito al percorso. In quell'occasione, inoltre, si è richiesta una prima autorizzazione alla partecipazione dei loro bambini.

Una secondo passo della ricerca è caratterizzato dalle *interviste individuali* rivolte alle educatrici e ai genitori. La volontà di alternare momenti di condivisione di gruppo e momenti di pensiero individuali risiede nella convinzione che le due modalità di lavoro possano sollecitare livelli di riflessione diversi. In particolare, la situazione di gruppo permette un primo affondo al tema in una dimensione che favorisce l'emergere di più punti di vista, di un eventuale linea comune già costruita e condivisa dal gruppo (pensando alle educatrici), che sollecita ogni partecipante, a partire dalle esperienze di cui gli altri decidono di parlare, a ripensare alle proprie, a formulare in modo più consapevole le idee sviluppate in merito, eventualmente al fine di renderle un discorso, in un processo che prende vita durante l'incontro e continua al termine dello stesso. I momenti individuali permettono di riprendere questo ultimo aspetto, di approfondire le esperienze di ciascuno, di sostare su aspetti fino a quel momento rimasti in ombra,

lasciando ad ognuno la decisione di riportare, in un momento successivo, queste considerazioni al gruppo, in un processo circolare. Nel contesto di intervista l'attenzione è rivolta ai contesti dialogici sviluppati con i bambini in merito alle questioni di significato e ai vissuti dei soggetti. Dopo una breve ripresa dello scopo della ricerca è richiesto ai soggetti di descrivere la loro esperienza, a partire dalla seguente domanda: "Ti è mai capitato che tuo figlio/a (per le interviste rivolte alle mamme) / un bambino/a della tua classe (per le interviste rivolte alle educatrici), ti facesse domande in merito a quelle che abbiamo definito questioni di significato?".

La traccia dell'intervista (di cui si riporta in allegato la versione per le mamme e quella rivolta alle educatrici), si compone di diversi punti d'attenzione:

1. La narrazione di alcuni episodi in cui sono emerse delle grandi domande;
2. La narrazione dell'esperienza fatta in merito quando si era un bambino/a;
3. La condivisione o meno di questi argomenti con l'educatrice/il genitore;
4. Un'ultima domanda di carattere più generale concernente un'opinione in merito al ruolo della scuola dell'infanzia e alle pratiche che eventualmente dovrebbero essere messe in atto al suo interno per far fronte alle richieste dei bambini.

Il corpus delle interviste include otto interviste alle educatrici e sette interviste ai genitori.

Un ulteriore passo di cui si caratterizza la ricerca è rappresentato dalle *osservazioni* effettuate all'interno della classe che si è deciso di coinvolgere, rivolte alla registrazione delle pratiche discorsive tra l'educatrice ed il gruppo dei bambini. Dal momento che le osservazioni effettuate hanno come focus d'attenzione i discorsi che i vari protagonisti sviluppano, così come le letture condivise di storie, la strategia di rilevazione dei dati utilizzata potrebbe essere definita "per eventi" (event sampling). L'accento posto sulla narrazione risiede in diversi motivi. Innanzitutto rivolgere lo sguardo su di essa significa soffermarsi sulle situazioni dialogiche che vedono adulto e bambino impegnati in uno scambio verbale volto a condividere questioni che vanno oltre le pratiche quotidiane, da cui consegue l'attenzione verso l'intervento educativo dell'adulto. In secondo luogo significa, come già esplicitato nelle ipotesi del lavoro, considerare la narrazione una dimensione privilegiata all'interno della quale indagare l'emergere delle

domande di significato. Il fatto, poi, che sia l'unica dimensione indagata trova una motivazione legata ad aspetti organizzativi. Tra gli accordi presi con l'educatrice di una delle due scuole dell'infanzia prima dell'accesso sul campo della ricercatrice vi è quello di fare l'ingresso in classe dopo l'entrata dei bambini e, quindi, una volta che se non tutti per lo meno la maggior parte dei genitori fossero usciti dal servizio e quello di non prevedere osservazioni durante il pranzo, dal momento che esso avviene in mensa, in presenza di altre classi e quindi avrebbe richiesto autorizzazioni di cui non si disponeva. Mentre la prima decisione è dipesa dal fatto che i momenti di accoglienza e ricongiungimento non sono stati considerati dalle educatrici pertinenti ai fini della ricerca, poiché rivolti più a questioni di ordine pratico, la seconda decisione costituisce più un vincolo legato al contesto e questo ricorda lo stretto legame che unisce il lavoro di ricerca alla specificità del luogo in cui esso avviene, come ben evidenziato dall'epistemologia naturalistica (Lincoln, Guba, 1995). Se, dunque, si rivela necessario declinare gli obiettivi che guidano la ricerca all'interno delle scuole a cui si chiede di diventarne "testimoni privilegiati", d'altra parte le esclusioni di cui si è fatto riferimento hanno portato come conseguenza quella di tralasciare altri momenti in cui sarebbero potute emergere conversazioni legate alle questioni di significato, quali per esempio il gioco cosiddetto "libero", le attività che spontaneamente i bambini decidevano di fare (gioco simbolico, disegni, eccetera) che avvenivano principalmente durante l'entrata a scuola, così come le innumerevoli conversazioni che avvengono tra pari durante il pranzo. Una volta definito questo focus d'osservazione si è deciso di dividerlo anche con l'educatrice dell'altra scuola dell'infanzia (dato che i due contesti presentano un'organizzazione molto simile per quanto riguarda questi aspetti) e, quindi, di basare tutte le osservazioni sulle situazioni narrative che prendono vita nelle ore centrali della giornata, in particolare dalle ore 9.30 alle ore 11.30 e dalle ore 13.30 alle ore 15.30, poco prima dell'uscita dei bambini da scuola. La modalità con cui sono state condotte le osservazioni è quella in presa diretta, carta matita per quanto riguarda le annotazioni riferite al contesto, ai momenti in cui hanno luogo i dialoghi, ed ai soggetti coinvolti negli stessi. A questo tipo di note si affianca l'utilizzo del registratore, per rilevare in modo accurato i contenuti delle conversazioni, le quali sono state successivamente trascritte in modo integrale, ed il modo in cui si andava costruendo il discorso. I momenti osservativi hanno una duplice finalità: se da una parte, come già esplicitato,

sono rivolti alle pratiche discorsive che avvengono in classe, dall'altra rappresentano uno strumento utile per comprendere la possibilità di ripensare il tipo di partecipazione alla ricerca richiesta ai bambini, prevedendo anche per loro delle conversazioni e delle interviste di gruppo sui temi in oggetto. Se, infatti, la ricerca ha tra i suoi obiettivi la comprensione dei significati che questi argomenti assumono per i bambini risulta necessario capire in che misura essi si presentano nella loro vita (attraverso l'osservazione di quello che avviene nella scuola dell'infanzia o l'ascolto degli avvenimenti di cui sono protagonisti all'esterno del contesto educativo, di cui vogliono rendere partecipi gli altri bambini e le educatrici mediante i loro racconti) e quale interesse essi dimostrano nei loro confronti. Le questioni di significato da loro incontrate riguardano situazioni o stimoli presentati dagli adulti che non sollecitano la curiosità del bambino che, quindi, lascia cadere l'argomento senza effettuare riprese e richieste di approfondimento oppure esse ritornano nei loro discorsi, divenendo oggetto di discussione condivisa con le educatrici ed il gruppo di pari? In questo ultimo caso è possibile ipotizzare che gli argomenti di cui i bambini parlano siano entrati a far parte della loro esperienza, sono, cioè, per loro questioni rilevanti su cui è ragionevole pensare che si interrogano, sviluppando pensieri in merito. Da qui la possibilità per la ricercatrice di indagare i significati che queste esperienze acquistano per loro, nonché la rilevanza pedagogica di approfondire questo aspetto per comprendere più a fondo come l'esperienza dei bambini si configura nel loro pensiero (Mortari, 2002) al fine di pensare e progettare azioni che sostengano la loro attività interrogativa rispetto a quello che avviene. A partire dalla comprensione delle conversazioni che già prendono avvio in classe quotidianamente, e quindi dagli interventi messi in atto dalle educatrici, la ricerca si mette in ascolto della voce dei bambini, così come emerge durante alcune *conversazioni in piccolo gruppo*. Queste ultime hanno luogo all'interno e all'esterno della classe e coinvolgono piccoli gruppi di bambini (il cui numero generalmente varia tra tre e sei) per lo più grandi (cinque anni) e mezzani (quattro anni). I primi dialoghi tra i bambini e la ricercatrice avvengono durante la prima settimana di presenza della stessa in classe, in seguito alla presentazione della ricerca, e avvengono per lo più su iniziativa dei bambini. Ad essi fanno seguito dei momenti di dialogo all'esterno della classe, avviati da alcune sollecitazioni della ricercatrice. La scelta di allontanarsi dal contesto classe deriva dalla necessità di creare una situazione più tranquilla per continuare i

discorsi precedentemente avviati e dall'importanza di dare un rilievo particolare a quei momenti di confronto. La proposta di questo "spazio di pensiero" è condivisa con l'educatrice e con il gruppo di bambini che vi avrebbe partecipato, scelto in base alla volontà dei bambini stessi di partecipare alla ricerca, al loro essere stati protagonisti delle conversazioni in classe e al loro aver esplicitato in vari modi interesse per qualche argomento oggetto di ricerca.

Alcuni momenti di dialogo tra la ricercatrice e le educatrici delle classi coinvolte hanno scandito la ricerca empirica, segnando dei nodi intermedi, di passaggio tra una conversazione e l'altra. L'importanza di questi incontri risiede nel loro essere possibilità di confronto rispetto all'esperienza di ricerca, ai ricordi di esperienze vissute, alle conversazioni che avvenivano in classe. Il significato di questi incontri per la creazione di un clima relazionale disteso e basato sulla fiducia reciproca tra i vari soggetti è evidente, così come per la condivisione di conoscenze ed interpretazioni delle situazioni indagate. Un momento simile di confronto è avvenuto al termine della ricerca ed ha coinvolto il gruppo di educatrici in un incontro conclusivo di "restituzione". In linea con l'approccio di ricerca utilizzato si è ritenuto necessario pensare al momento conclusivo della ricerca come momento di ulteriore scambio di idee e punti di vista sull'argomento trattato, piuttosto che come esplicitazione dei risultati a cui la ricercatrice è pervenuta. L'idea che ha mosso la preparazione dell'incontro di gruppo finale è l'importanza di sollecitare un contesto dialogico in cui la documentazione del processo di ricerca da parte della ricercatrice e le sue interpretazioni del fenomeno indagato potessero essere considerate come punto di partenza e oggetto di riflessione condivisa da cui far emergere altre possibili interpretazioni, ulteriori aspetti da approfondire.

5. Documentare il processo: tentativi di avvicinamento al tema di indagine

La necessità di non chiudere aprioristicamente il tema d'indagine in specifiche definizioni e, quindi, l'indispensabile confronto con i protagonisti coinvolti, nonché l'assunto epistemologico che sostiene l'inscindibilità tra il processo ed il prodotto nella ricerca sottolineano come la documentazione di entrambi gli aspetti citati sia un'operazione non solo auspicabile ma indispensabile al fine di rendere conto della posizione a partire dalla quale la conoscenza è costruita come tale e della sua natura socialmente e storicamente situata (Caronia, 1997). Al "rigore metodologico" proprio del metodo sperimentale, attraverso il quale si voleva assicurare l'applicazione di varie regole formali, si sostituisce qui il "rigore interpretativo", volto a far interagire la pluralità di voci coinvolte nel processo di costruzione della conoscenza con la disposizione riflessiva del ricercatore riguardo i suoi processi di ragionamento, la sua disponibilità a mettersi continuamente in discussione nel farsi della ricerca.

Per lo studio in oggetto l'attività documentativa ha preso avvio con i vari tentativi di avvicinamento al tema d'indagine. Un primo problema metodologico con cui ci si è confrontati è stato quello di far diventare la tematica che si era deciso di approfondire un oggetto di ricerca. Far sì che l'oggetto sia passibile di conoscenza senza che l'intervento esterno del ricercatore modifichi eccessivamente la sua natura è un problema di particolare rilevanza per il ricercatore empirico, una questione a cui è stato dedicato tempo e considerazioni specifiche in questa ricerca. Considerazioni, innanzitutto, legate a ciò che realmente si voleva comprendere più in profondità e al tipo di conoscenza che si voleva raggiungere. Alcune passate esperienze effettuate in qualità di educatrice e considerazioni riportate da altre educatrici e responsabili dei servizi in merito all'incertezza con cui si affrontano, sempre più frequentemente nei servizi, la presenza di diversi valori, di diverse concezioni del mondo con cui i bambini quotidianamente si confrontano hanno contribuito all'emergere della seguente domanda di ricerca: quali sono le tematiche esistenziali che il bambino porta all'interno della scuola dell'infanzia e quali gli interventi educativi che sono pensati/realizzati in merito? La formulazione e la tematizzazione della domanda porta ad un secondo tipo di considerazioni legate alla definizione dell'argomento indagato e, quindi, ai termini che sarebbero risultati più appropriati al momento della condivisione delle esperienze con i

vari soggetti coinvolti. In particolare questo aspetto ha riguardato ciò che durante il processo di ricerca si è deciso di nominare “questioni/domande di significato”, a cui inizialmente era stato dato il nome di “domande difficili” e successivamente “grandi domande”. Il primo di questi concetti, utilizzato sia nei primi tentativi di dare forma al progetto di ricerca che in un primo incontro informale con le educatrici della scuola dell'infanzia paritaria, ha fin da subito evidenziato i suoi limiti e la necessità di essere sostituito. Innanzitutto il rischio a cui si incorre utilizzando il termine “domande difficili” è quello di allontanarsi dal tema delineato in quanto l'aggettivo difficile è ambiguo, dà adito a plurime interpretazioni e può riguardare i più svariati argomenti che possono apparire problematici per una persona in un momento particolare. Per esempio può essere considerato difficile da una mamma o un'educatrice spiegare al bambino perché è importante che lui rispetti una determinata regola. Questa dimensione però non rientra nelle tematiche esistenziali di cui la ricerca intende approfondire la comprensione. In secondo luogo l'inadeguatezza dell'aggettivo difficile è stata riscontrata a partire dalle stesse parole delle educatrici, alcune delle quali hanno più volte sottolineato “*non ho alcuna difficoltà con i bambini*”, “*non mi sono trovata in difficoltà*”. Probabilmente l'aggettivo faceva pensare alle educatrici che l'attenzione fosse rivolta a delle loro difficoltà, forse ad ipotetiche mancanze rispetto alle quali sentivano la necessità di allontanarsi e tutto ciò rischiava di bloccare la ricerca ad un livello di indagine troppo superficiale. Il concetto di domande difficili rimanda, inoltre, alla seguente questione: la delicatezza delle tematiche in oggetto ha portato a considerarle non scontate, di non facile condivisione e quindi “difficili”. Ma è necessario chiarire per chi dovrebbero risultare tali. Per gli adulti che si trovano a doverle condividere (o spiegare) ai bambini oppure per i bambini? Ed in quest'ultimo caso per quale motivo? Perché manifestano un'incapacità di comprensione dei bambini stessi, un loro non interesse nei confronti di quegli argomenti o cosa altro? Le questioni sollecitate dalla terminologia che si era inizialmente pensato di utilizzare non solo spostavano la ricerca verso direzioni non considerate ma rischiavano di essere prive di significato e soprattutto sradicate rispetto al contesto educativo, senza alcun legame con la pratica educativa, che, invece, rappresenta uno degli aspetti che rende l'argomento rilevante da un punto di vista pedagogico.

Queste considerazioni hanno portato alla necessità di modificare il termine con cui si

intendeva definire l'oggetto di ricerca. Il concetto di "questioni di significato", espresso da Arendt e ripreso da Mortari, ha rivelato fin da subito delle implicazioni interessanti: è abbastanza ampio da permettere ai soggetti di riferirsi a ciò che sentono più vicino alla loro esperienza; pone l'accento sul significato che gli argomenti acquistano per i soggetti stessi, lontano da possibili valutazioni in merito alle risposte fornite (che farebbero pensare ad una prospettiva del giusto/sbagliato, da cui la ricerca vuole prendere le distanze). Un ulteriore aspetto ritenuto importante nella scelta di questo concetto riguarda la parola questione anziché domanda che, a detta della ricercatrice, permette di allargare i contesti e le situazioni dialogiche a cui è possibile far riferimento, non rivolgendo l'attenzione esclusivamente ai momenti in cui i bambini formulano verbalmente una domanda (rivolta all'adulto o ad un compagno) ma anche ad altre situazioni in cui eventi particolari o l'iniziativa dell'adulto favoriscono l'approfondimento di un argomento. In realtà, durante le interviste alle educatrici ed ai genitori è emerso come questo concetto trovasse spesso come sinonimo il termine "grandi domande". Dal momento che si è riscontrato un effettivo rispecchiamento dei significati attribuiti ai due concetti si è deciso di utilizzarli entrambi, a seconda della risposta dei soggetti con cui, di volta in volta, si entrava in relazione.

Un'ulteriore precisazione riguarda la prospettiva da cui ha preso avvio lo studio. L'incertezza dichiarata da alcune educatrici nell'affrontare la pluralità di valori che si presentano nei servizi, l'interesse per il tema di ricerca, eccetera, rendono evidente che quella da cui la ricerca ha origine è una prospettiva adulta. Questo pone un'interessante questione in merito alla decisione di rendere partecipe alla ricerca anche i bambini che frequentano i servizi sopra citati. Se è vero che l'argomento oggetto di studio è stato dettato dagli interessi e dalla preoccupazione degli adulti, è anche vero che l'"utilità" di una ricerca risiede nel suo essere significativa per tutti i suoi partecipanti. Ed è significativa, questa è la convinzione che guida l'intero percorso, se prende avvio dalle concrete situazioni educative vissute dai soggetti. Se questo è importante nella maggior parte dei discorsi educativi lo è a maggior ragione per temi che possono essere definiti sensibili. Nel momento in cui questi diventano oggetto d'attenzione privilegiata diviene indispensabile considerare ciò che è importante per i bambini e solo sulla base di queste considerazioni sviluppare riflessioni tra gli adulti e quindi ipotizzare cambiamenti nei loro contesti di vita e nella qualità delle esperienze a loro offerte. Il contesto della

scuola dell'infanzia risulta essere un luogo privilegiato per questo tipo di pensieri e per la condivisione delle pratiche; tradizionalmente pensato come spazio di dialogo per gli adulti e per i bambini, di cui i recenti approcci di ricerca sottolineano il loro essere attori sociali competenti ed attivi costruttori di una loro cultura dell'infanzia, attraverso la quale contribuiscono alla costruzione della società (Corsaro, 2003). La convinzione alla base di questa prospettiva è che l'infanzia, seppur legata al mondo degli adulti, costituisca una realtà autonoma, con dei propri valori e delle regole che necessitano di essere approfondite. L'attenzione è rivolta al loro punto di vista ed, essendo considerati soggetti attivi, alla possibilità di affrontare con loro argomenti di ricerca inusuali, generalmente considerati propri del mondo adulto. Chiamare in causa i bambini, tuttavia, richiede innanzitutto domandarsi circa la natura del loro coinvolgimento e, quindi, del tipo di partecipazione prevista. Nel caso della presente ricerca le conversazioni tra la ricercatrice ed i bambini, là dove hanno avuto la possibilità di avvenire, sono considerate da una parte come tentativi di esplorare il loro punto di vista (seppur nei limiti rappresentati dal tipo di argomenti trattati, dalla quasi estraneità della ricercatrice e dalla non presenza continua della stessa all'interno del contesto educativo) e dall'altra come materiale su cui poter successivamente avviare delle riflessioni con le educatrici e con i genitori. Ma come non cadere nella trappola di considerare i bambini "oggetti" di osservazione, detentori di idee da approfondire altrove? Emerge la necessità di soffermarsi a riflettere sulle questioni epistemologiche, etiche e metodologiche che sono implicate. Quali argomenti risultano importanti per i bambini? In quali termini sono da loro considerati? In che modo si manifestano nei loro discorsi? Quale significato assumono la ripresa e l'approfondimento di questi temi con il singolo bambino o con il gruppo?

Le dimensioni a cui si è tentato di prestare attenzione sono il *patto iniziale*, il "*ruolo dei bambini*", e quindi la necessità di definire il livello della loro partecipazione e, di conseguenza di responsabilità, (aspetti che dipendono dalla storia e dall'età dei soggetti partecipanti) ed il *contesto conversazionale* in cui si sviluppa la relazione con la ricercatrice, nella convinzione che sia indispensabile prestare attenzione alle forme di comunicazione utilizzate, al linguaggio e alla chiarezza nell'esposizione della ricerca allo scopo di favorire una autentica comprensione nei bambini. Per quanto riguarda il primo di questi aspetti il coinvolgimento dei bambini è iniziato spiegando loro la

situazione di ricerca affinché essi potessero dichiarare il loro interesse o la non volontà di partecipare (decisione quest'ultima che lontana dal dover essere dichiara una volta per tutte necessita di essere sempre fatta presente al bambino lungo tutto l'arco della ricerca). Nelle due scuole dell'infanzia questa spiegazione è avvenuta seguendo modalità diverse. Nella scuola dell'infanzia paritaria la motivazione della presenza della ricercatrice in classe è stata preceduta da una domanda di un bambino che ha permesso di riflettere sulla situazione particolare in cui si andava sviluppando la ricerca e sui vissuti dei bambini in merito alla precedente relazione con la ricercatrice, che i bambini conoscevano in qualità di educatrice di classe. *“Perché te ne eri andata via ed ora sei tornata?”* è una domanda di grande rilevanza per la ricerca in oggetto, la cui ricercatrice è come se si trovasse al “confine tra due ruoli”, ma più in generale per le ricerche empiriche in ambito educativo poiché chiama in causa i movimenti che le varie fasi della ricerca impongono al ricercatore in costante oscillazione tra presenza ed allontanamento dal contesto educativo, così come i due “estremi” della ricerca, la fase di avvio e quella conclusiva, e la necessaria restituzione di ciò che dal percorso è emerso, che il ricercatore deve condividere con i soggetti che vi hanno partecipato.

Una discussione avviata a partire dalla domanda *“cos'è per voi una ricerca? Vi è mai capitato di fare una ricerca?”* ha permesso di introdurre il lavoro della ricercatrice, tenendo conto delle idee che i bambini avevano in merito.

Nella scuola dell'infanzia comunale, invece, la presenza della ricercatrice è stata spiegata da una delle educatrici della classe. Si riporta ciò che è stato scritto nelle note personali durante e subito dopo l'incontro al fine di esplicitare il contesto all'interno del quale è stata data la spiegazione.

Martedì 28 settembre, ore 9.30

Scuola dell'infanzia comunale

Primo giorno in sezione per salutare A. [l'educatrice] e consegnarle il modulo di autorizzazione per la partecipazione alla ricerca per le altre due educatrici.

A. mi presenta ai bambini: “Questa maestra si chiama Anastasia. Avete già incontrato questo nome? Conoscete qualche personaggio?”

I bambini parlano della sorellastra di Cenerentola.

A.: lei starà un po' nella nostra classe per vedere cosa facciamo. Si chiede: cosa fanno

i bambini oltre che giocare?

Bambino: lavoriamo, giochiamo

Bambina: facciamo merenda

Bambina: pitturiamo

Angela: proprio ieri abbiamo detto che facciamo anche qualcosa d'altro con la [mette una mano sulla testa]

Bambino: con la testa

Bambina: pensiamo

Angela: ci domandiamo sempre

Bambino: perché

Bambino: sì, il perché delle cose

E' importante sottolineare come le due spiegazioni trovano motivazione della loro diversità nel contesto in cui sono avvenute. Dato il precedente lavoro della ricercatrice nella scuola dell'infanzia paritaria non era infatti credibile dire ai bambini che la sua presenza era dettata dalla curiosità di scoprire cosa facevano all'interno della classe, dal momento che aveva avuto già modo di conoscerlo e condividerlo con loro. Chiedere loro un aiuto in merito alla ricerca che si sta conducendo, così come mostrare curiosità rispetto ai pensieri che sviluppano in classe ha reso la situazione di ricerca non solo più credibile ma anche gratificante per i bambini, a cui è data importanza. La curiosità verso le questioni di significato che potrebbero interessare i bambini è autentica e questo è un messaggio che si è voluto passare a tutti i soggetti coinvolti attraverso l'iniziale presentazione del percorso, così come mediante l'atteggiamento di ascolto non valutativo della ricercatrice in tutto il corso della ricerca.

Il secondo aspetto a cui si è prestata attenzione, la partecipazione dei bambini, ha permesso, alla luce dei vari orientamenti di ricerca sviluppati a livello nazionale e internazionale, di esplicitare la prospettiva da cui ha preso avvio questo percorso. Il coinvolgimento qui richiesto richiama un tipo di ricerca con i bambini che, lontano dal renderli protagonisti dell'intero processo di ricerca, affidando loro un alto livello di responsabilità anche in questioni riguardanti le scelte metodologiche e la gestione dei dati raccolti, ripensa alle responsabilità e alla presenza del ricercatore, coinvolto insieme ai bambini in una relazione da costruire durante il percorso di ricerca che abbia come principio base quello della fiducia (Punch, 2002). Nelle ricerche che si pongono come

obiettivo quello di permettere ai bambini di esprimere le proprie idee il compito del ricercatore risulta essere quello di costruire un percorso che permetta loro di sperimentarsi come soggetti che partecipano alla relazione, prima ancora che ad un particolare processo (Clandinin, Connelly, 1988). L'aspetto epistemologico emerge con forza, accanto a quello metodologico che, in una prospettiva della conoscenza di tipo relazionale e fenomenologico (Bertolini, 1965), è costruito sempre a partire dalla relazione adulto – bambino, la quale permette di comprendere quali sono gli strumenti e le tecniche più adeguate per permettere a quest'ultimo di raccontarsi. Il fatto di rivolgere lo sguardo ad entrambi i soggetti coinvolti, inoltre, permette di riconoscere l'importanza del contesto conversazionale in cui la relazione si dispiega (che costituisce il terzo aspetto preso in considerazione) e la natura sociale e situata delle formulazioni dei bambini che, lontane dall'essere considerate una prova di ciò che pensano, sono contestualizzate all'interno delle pratiche discorsive in cui sono costruite (Edwards, 1993).

Un'ultima considerazione a conclusione di questo paragrafo “documentativo” riguarda una riflessione emersa nel procedere della ricerca. L'impossibilità per la ricercatrice di essere sempre presente in classe, il ruolo esterno che ricopriva e che inevitabilmente influiva sulla relazione con i bambini e, quindi, sul contesto dialogico che si sviluppava, come precedentemente sottolineato, nonché la convinzione che fosse indispensabile coinvolgere anche le educatrici, attraverso l'intervista ma anche in classe osservandone gli interventi e chiedendo il loro punto di vista in merito a ciò che avveniva sono tutti aspetti che hanno fatto emergere come il processo di ricerca, ed ovviamente la sua documentazione, si affiancasse e in un certo senso sollecitasse e contribuisse a far emergere la documentazione del processo educativo, del processo di lavoro svolto dalle educatrici, alle quali è stato chiesto, là dove possibile, di tener traccia delle conversazioni che avvenivano tra loro e i bambini o che ascoltavano all'interno del gruppo di pari, nel momento in cui la ricercatrice non era presente. (o per lo meno questo è il motivo per cui inizialmente è sembrato utile “servirsi” delle annotazioni delle educatrici). Mentre il discorso delle annotazioni verrà ripreso a conclusione del lavoro, si vuole ora rivolgere l'attenzione ai dati raccolti nel corso della ricerca, a ciò che emerge dalla relazione con le educatrici, i genitori ed alcuni dei bambini delle classi coinvolte.

CAPITOLO V

Diversi sguardi su alcune “domande di significato”

1. I temi esplorati

In questo capitolo verranno discusse le molteplici tematiche sui cui ci si è confrontati con i vari soggetti che hanno partecipato alla ricerca. I dati emersi dalle conversazioni individuali e di gruppo sono letti attraverso diversi livelli di indagine. Durante le interviste alle mamme e alle educatrici (per la cui presentazione dettagliata si rimanda all'allegato specifico) la richiesta di raccontare le situazioni in cui hanno affrontato questi argomenti con i bambini ha permesso l'esplicitazione di contesti a cui è possibile riferire varie letture. Si è innanzitutto fatto riferimento ai temi che all'interno dei due contesti educativi caratterizzano le questioni di significato. Le dimensioni dell'“universale” e del “particolare” tra le quali esse oscillano e la volontà di non definire rigidamente a priori il campo d'indagine hanno portato alla necessità di individuare in questo aspetto una prima domanda di ricerca, indagata a partire dalle esperienze di ciascuno. In secondo luogo si è rivolta l'attenzione alle pratiche discorsive nelle quali adulti e bambini sono coinvolti, approfondite, per quanto riguarda le educatrici, dalle osservazioni effettuate in classe. Se ad oggi non è possibile fare un'analisi dettagliata delle conversazioni che si sviluppano in merito a quesiti di rilevanza esistenziale, dato il carattere esplorativo del presente studio e del ridotto numero di dialoghi che la ricercatrice ha avuto modo di osservare nel contesto educativo, è tuttavia possibile avviare delle prime considerazioni in merito, soprattutto a partire dai racconti che le educatrici e le mamme condividono durante l'intervista. In questa situazione, attraverso il racconto da parte delle intervistate dei dialoghi avvenuti con i bambini nel contesto scolastico e in quello familiare, sono inoltre emerse alcune concezioni d'infanzia e del ruolo educativo che guidano l'agire dell'adulto.

2. Dall'analisi delle interviste individuali e di gruppo⁵⁸

2.1 Il punto di vista delle educatrici

Immagine d'infanzia

Nel farsi delle interviste ciò che è emerso con forza sono le varie concezioni che le educatrici hanno in merito allo sviluppo nell'infanzia e, nello specifico, alla possibilità dei bambini di comprendere ed affrontare le questioni di significato. Seppur esse non riguardassero una domanda specifica della ricercatrice sono state spesso utilizzate dai soggetti intervistati, in particolar modo per motivare il fatto che questi argomenti siano o meno condivisi con i bambini e “giustificare” l'intervento educativo da loro messo in atto.

L'infanzia è un costrutto sociale la cui definizione dipende da una serie di valori e tradizioni che rendono la delimitazione dei suoi caratteri un'operazione complessa. Le credenze culturali, che insieme ai contesti educativi sono implicate nella sua definizione, sono sistemi di conoscenza che non variano solo tra gruppi sociali ma che manifestano variazioni anche all'interno di uno stesso gruppo, quale può essere quello delle educatrici o dei genitori, a seconda della storia individuale di ognuno. Le rappresentazioni, le immagini con cui spesso i bambini vengono “categorizzati” sono state ampiamente studiate in diverse ricerche che ne sottolineano l'importanza quanto il loro essere un fenomeno articolato⁵⁹.

Anche in questo studio si rivela la complessità di cui si caratterizza il tema della rappresentazione dell'infanzia. Le stesse interviste effettuate riportano idee diverse di bambino, anche in contrasto tra loro, dalle quali è difficile ipotizzare un disegno unitario e condiviso.

⁵⁸ L'analisi dei dati derivanti dalle interviste e dalle conversazioni in gruppo è stata supportata dall'utilizzo del software di analisi qualitativa dei dati Nvivo 9. Pur riconoscendone le varie potenzialità e dimostrando interesse per un loro futuro approfondimento in questa ricerca il programma è stato utilizzato principalmente come supporto alla creazione delle categorie e dei vari assi di significato.

⁵⁹ Si vedano a questo proposito i lavori di Emiliani F. e Molinari L., “*Rappresentazioni e affetti*”, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995 e quello di Bove C., “*Le idee degli adulti sui piccoli*”, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004.

Gli assi di significato intorno a cui ruotano i discorsi delle educatrici sembrano riguardare l'età dei bambini percepiti come troppo piccoli per comprendere questi argomenti, e quindi per partecipare attivamente alle conversazioni che su di essi si sviluppano, oppure come piccoli saggi, capaci di esprimere concetti riguardanti temi di rilevanza esistenziale.

Il loro essere considerati troppo piccoli riguarda sia la possibilità che loro rivolgano domande agli adulti che la loro capacità di comprendere che non esiste una risposta univoca per questi argomenti. E' esplicita a questo proposito la convinzione dell'educatrice che, nell'affermare la difficoltà di ragionare insieme al bambino e l'impossibilità di *“dargli delle idee diverse e far scegliere a lui di interiorizzare quella che per lui è più giusta”*, fa riferimento anche al tipo di intervento per lei più efficace: *“Per adesso, nell'età della scuola materna secondo me sono troppo piccoli, comunque devi cercare di dargli una tua verità ma che sia uguale un po' per tutti, cioè e per chi gli sta a contatto e per chi gli spiega le cose”* (F., Edu – Spe). Un'interessante contraddizione caratterizza i discorsi delle educatrici e dà la percezione di come, nonostante le diverse età dei bambini, le questioni di significato rischiano di non diventare mai oggetto di discussione condivisa. I bambini nella scuola dell'infanzia sono considerati troppo piccoli per comprendere o essere incuriositi da questi aspetti della vita; gli stessi bambini, però, messi a confronto con bambini o ragazzi più grandi sembrano appartenere ad un'età in cui le domande emergono più frequentemente, la spontaneità permette loro di confrontarsi con altre persone su tutti gli argomenti di cui fanno esperienza, diversamente da quanto accade più avanti con gli anni, periodo in cui probabilmente si comprende l' *“abitudine al silenzio”* nei vari contesti sociali e si riconoscono gli argomenti che ancora troppo spesso costituiscono dei tabù di cui difficilmente è ammessa la condivisione.

Il loro essere considerati piccoli saggi ha come conseguenza quella di associare loro il carattere di *tremendi, crudeli, schietti* nel parlare e confrontarsi con gli altri bambini in merito a qualche *“situazione delicata”* oppure quello di *persone divertenti* che permettono alle educatrici di vivere il contesto educativo come un mondo di allegria, lontano dalle brutture del mondo circostante, a contatto con i bambini, definiti la parte più bella dell'umanità, caratterizzata da sorrisi anziché tristezza. Enfatizzare l'aspetto di felicità e spensieratezza come unica dimensione di cui si compone l'infanzia equivale a

sottolineare la difficoltà di considerare i bambini nella loro interezza.

I bambini sono anche percepiti come coloro che sentono ed elaborano tutto, che si interrogano, vivendo continuamente immersi nei perché – atteggiamento fortemente enfatizzato dai libri che individualmente o insieme agli adulti si trovano a leggere e dalla “*televisione senza filtro, davanti alla quale sono lasciati incautamente a gestirsi da soli le emozioni che le varie informazioni provocano e la paura che tutto ciò accada anche a loro.* (.) *La televisione influenza il punto di vista dei bambini, mettendoli in contatto con esperienze quali gli incidenti, la guerra, le catastrofi, le cose che accadono ai bambini*” (A., Edu – Col).

Nonostante questo modo di pensare i bambini sia presente nei discorsi dei soggetti intervistati rimane comunque prevalente l’abitudine a sottolineare l’assenza di consapevolezza che caratterizza i loro pensieri. Il fatto di percepire i loro interventi come verbalizzazioni che divertono e fanno sorridere potrebbe essere considerato una causa della mancanza di un pensiero educativo articolato e condiviso da parte delle educatrici, dell’assenza di un approfondimento degli aspetti di cui essi si caratterizzano.

Questioni di significato

Nonostante la dimensione dell’ambivalenza nelle concezioni d’infanzia fosse spesso presente nei discorsi delle educatrici così come la necessità di sottolineare ripetutamente di non essersi mai trovate in una situazione di difficoltà con i bambini, nel procedere dell’intervista sono emerse diverse situazioni, di cui sono state protagoniste insieme al gruppo classe, in cui le questioni di significato sono emerse come oggetto di conversazione condivisa.

Definire insieme gli argomenti di cui si compongono le questioni di significato, durante le conversazioni di gruppo e le interviste individuali, è stato uno dei primi aspetti su cui si è rivolta l’attenzione. La sfera a cui esse appartengono fa sì che accanto a temi che la letteratura ha “tradizionalmente” considerato di rilevanza esistenziale ci siano anche dimensioni più soggettive, legate a considerazioni personali derivanti dalla propria esperienza in classe, in qualità di educatrice, a casa, in qualità di mamma, e dai ricordi d’infanzia, la cui condivisione ha permesso alle educatrici intervistate di esplicitare i propri vissuti di bambine.

In linea con la letteratura sviluppata in ambito psicologico e filosofico è emersa dalle

interviste svolte tutta la complessità dell'affrontare il tema della morte con i bambini, la questione della diversità, intesa sia in termini di provenienza che di disabilità, la questione della malattia, della sessualità, l'esperienza della separazione dei genitori, nonché il tema della paura, soprattutto dell'abbandono dei bambini da parte degli adulti. Accanto a questi temi emergono con forza altre due dimensioni percepite come problematiche da diverse educatrici: il tema dello stare con gli altri ed il razzismo che si manifesta tra ricchezza e povertà. Il primo tema riguarda le modalità prepotenti ed impositive, dicono le educatrici, con cui molti bambini entrano in relazione con gli adulti e con i bambini che li circondano. Sono le discussioni che riguardano l'importanza di stare con gli altri, la comprensione delle modalità attraverso cui questo incontro possa avvenire e arricchire le persone che ne sono coinvolte, attraverso il rispetto reciproco. *“Questa è una delle grandi questioni dell'ascolto dell'altro, del non utilizzare le modalità manesche, del chiedere, del riuscire a parlare, di riuscire a rispettare l'altro senza deriderlo”* (A., Edu - Col). E' una questione che trova interessanti punti di incontro con l'esperienza della solitudine, di cui i bambini sono sempre più protagonisti, insieme alle loro famiglie che sono sole, che non hanno possibilità di interagire con gli altri. *“Quindi questo, questa difficoltà proprio di comunicazione, anche di trovare piacere nelle piccole cose non foss'altro in una passeggiata fuori, che non è necessario andare all'Auchan a comprare per essere contenti ma che posso essere contento anche se guardo questa bella giornata, se sono in mezzo ad un bosco, se, come dire?, sono con le persone a cui voglio bene. Che è bella anche una carezza, un'emozione, l'abbraccio di un compagno”* (A., Edu - Col).

Il secondo tema, invece, manifesta una specifica forma di razzismo che sembra particolarmente sentita nella scuola dell'infanzia privata in cui è stata effettuata la ricerca. Più che per le differenze etniche i bambini sembrano maggiormente coinvolti in differenze riguardanti il ceto sociale a cui la propria famiglia appartiene. I bambini lo sentono e comprendono di doversi comportare in modi diversi a seconda del gruppo di appartenenza del bambino che si avvicina a loro. Dal vestito alle scarpe, allo zaino, ai gruppi di gioco all'interno della scuola dell'infanzia e all'esterno per gli inviti alle feste di compleanno le scelte effettuate dai bambini possono tener conto di questa dimensione, sollecitati in questo dai genitori. Racconta un'educatrice: *“Io adesso guarda, ho una bambina che seguo che (.) è una bambina che sta sempre con gli adulti*

e lei ad esempio ha un'amichetta che adora. L'anno scorso era lei che la trattava male, quest'anno è l'amichetta che non la vuole vedere. Allora ho detto alla mamma "ascolti, la inviti a casa; fate una festicciola. Organizzi una festicciola, faccia gli inviti. A casa inviti un gruppetto di bambini" e allora lei mi ha detto "vabbè, ma devo farli venire a casa. Cosa li devo dire, devono venire a vedere la cameretta nuova?", ma che cameretta nuova, le ho detto "li inviti in giardino, faccia una festicciola in giardino", ho detto "anche chiamando i bambini del condominio, così poi c'è l'aggancio lei non sta solamente con l'adulto ma può anche giocare con i bambini del condominio anche che non vanno nella sua stessa scuola. Cioè allarga un po' il cerchio, no?", lei mi dice "ah sì, potrei far venire G. perché c'è una bambina che abita nel condominio che va alla Barbara Melzi [scuola privata]", la stessa scuola, "eh però non so perché con questa, c'è anche un'altra bambina però i genitori non sono tanto (.). Cioè in poche parole ho capito che questi qui super, che poi sono quelli più acculturati, no?, dice "ma non lo so, poi non fa parte, non potremmo mai andare d'accordo con i genitori", cioè tutto un discorso così di partenza".

Se tutti questi argomenti rientrano nella definizione di "questioni di significato", concordata con i soggetti coinvolti nel farsi della ricerca, è interessante sottolineare come essi appartengano, secondo quanto dichiarato dalle educatrici, a diverse "categorie", che permettono non solo di confrontarsi con la complessità del fenomeno indagato ma anche di iniziare a comprendere alcuni aspetti di cui esso si compone. A questo proposito le educatrici fanno riferimento alla terminologia di seguito indicata. "Grandi domande", riguardanti "il ciclo di vita, il futuro". Sono interrogativi su cui i bambini sono portati a ragionare in seguito agli eventi che si trovano ad esperire (la morte di un nonno o di un animale a cui erano affezionati; la nascita di un fratellino, eccetera);

"domande difficili/ cose di cui farei fatica a parlare", riferite alle questioni che richiedono una spiegazione che non può essere elusa ma nello stesso tempo di cui si richiede la preparazione anziché la spontaneità, oppure una spiegazione che si discosta da quella che può essere percepita la "normalità", il "naturale andamento delle cose"⁶⁰;

⁶⁰ Per chiarire meglio questo concetto si riportano le parole di un'educatrice: "La malattia su un anziano la spieghi in un altro modo perché i bambini comunque hanno già l'idea che la persona anziana è

“domande delicate”, quali le domande sulla diversità, in cui l’accento è posto sui sentimenti provati dalla persona a cui la domanda si rivolge⁶¹;

“domande imbarazzanti”, che sono tali in riferimento al contesto nel quale emergono o al carattere dell’intervistata e all’educazione ricevuta da bambina. Ne sono un esempio le questioni legate alla sessualità.

Intervento educativo

Gli assi di significato intorno a cui ruota questa categoria si riferiscono alla dimensione della protezione dei bambini da informazioni per loro troppo pericolose, da cui deriva la creazione di contesti che evitano loro di entrare in contatto con particolari situazioni, e alla dimensione di un’educazione intesa come spiegazione di ciò che il bambino si trova ad esperire in un determinato momento.

Il racconto di alcune educatrici, che nei seguenti passaggi intrecciano la loro esperienza professionale con quella di essere mamma, permette di comprendere meglio questi aspetti:

“io, quando guarda Nemo alla televisione, la distraggo”

“Bè, alle volte, ieri sera il telegiornale mi sono imposta di non vederlo”

“Un giorno la mia bambina mi ha domandato: “mamma, perché Tarzan è stato adottato dalla scimmia? Perché la mamma l’ ha lasciato?”. Le ho

malata, cioè non tutti però tanti comunque son malati, son più stanchi, più e comunque muoiono quando sono vecchi. Quando succede comunque in altre età o in altre persone che non siano i nonni viene già più difficile” (F., Edu - Spe)

⁶¹ E’ esemplificativo di questo concetto quanto accaduto ad un’educatrice: *“ecco, un’altra cosa sulla diversità che mi è venuta in mente: il mio M., che mi faceva morire perché diceva tutto quello che gli veniva in mente, quando siamo andati alla agraria [scuola superiore] si è trovato, c’era un ragazzo down che ci accompagnava nella visita dell’agraria e lui ha iniziato “maestra ma come parla questo qui?” e al momento col ragazzo davanti, con lui che te lo chiede così “parla normale, Michele; parla normale”, “ma no dai, non è vero che parla normale. Ma come parla questo qui?”, e io lì gli ho detto “ma scusa come vuoi che parli? Parla come tutti gli altri. E’ la sua voce, no?” ma effettivamente non era vero. Per cui comunque al momento cosa fai? Cosa gli dici? Poi lui vabbè è esuberante, quindi urlandolo ai tremila venti, comunque sono cose che mettono in imbarazzo te prima di tutto”* (F., Edu - Spe)

risposto: “si vede che aveva da fare”. Dopo poco mi sono resa conto che questa spiegazione che pensavo potesse evitare il tema della morte ha fatto emergere in lei altre domande, forse più inquietanti: “ma non poteva portarlo con lei? Mamma ma anche tu quando hai da fare non torni più a prendermi?”. Ho deciso di dirle la verità: “sai, la sua mamma mi sa che è morta” (R., Edu – Spe)

“Ti porto l'esempio di mio figlio. Mio papà aveva 55 anni, l'ultima settimana a letto. Voleva sempre che mio figlio, che aveva tre anni e mezzo, stesse lì vicino a lui. Quando lo portavo il bambino piangeva; mi diceva “mamma cosa ha il nonno?”, io rispondevo “ha un po' di raffreddore”. Quando è morto, mio figlio ha fatto una crisi; da tre anni a quando ha fatto le elementari tutte le volte che uno aveva il raffreddore secondo lui doveva morire. Anche lì sono cose che dici: è piccolo, cosa gli racconto? Però intanto vedono la realtà. E' brutto questo passaggio. Cosa gli racconti?” (G., Edu – Spe)

Nei confronti delle curiosità che i bambini manifestano in vari modi all'interno del contesto educativo le educatrici intervistate esplicitano come non ci sia un “pensiero progettuale” che sottende gli interventi che decidono di effettuare all'interno della classe, né pensato dalla singola educatrice né condiviso con le altre colleghe. L'intervento educativo è visto come spiegazione di ciò che il bambino richiede attraverso i suoi comportamenti o una sua domanda diretta oppure in alcuni casi come sollecitazione delle riflessioni su determinati argomenti, come creazione di conversazioni guidate con i bambini attraverso il racconto di storie.

Pensare l'azione educativa come risposta ad una richiesta se da un lato è percepito come diritto del bambino a comprendere la situazione che si trova a vivere in quel determinato momento dall'altro comporta nelle educatrici dei dubbi rispetto al tipo di risposte date e alla veridicità delle stesse. I bambini hanno il diritto di vedere soddisfatta la loro curiosità, di trovare qualcuno con cui confrontarsi in merito alle questioni che si pongono alla loro attenzione, senza bisogno di bugie che finiscono per ingannarli dietro il proposito di trovare una spiegazione adatta a loro o di svincolarsi da situazioni

considerate dagli adulti imbarazzanti. Nello stesso tempo, però, le educatrici si trovano a fare i conti con quello che è definito il problema più grande: quello di trovare delle risposte

“perché comunque tendenzialmente uno vuol dare delle risposte per rassicurare, qualsiasi sia la domanda del bambino, tipo può essere sulla morte, sulla religione, piuttosto che qualsiasi altra cosa ma comunque uno cerca una risposta il più possibile rassicurante, che non lo turbi e non è sempre facile. Non si vuole cadere nel banale ma comunque neanche si vuole ingannare, cercando di essere più veritiero possibile ma nello stesso tempo cercando di non sconvolgere quello che è l'equilibrio del bambino” (C., Edu - Spe)

Ma quali sono le verità? Ci sono argomenti, come per esempio la spiegazione della nascita, per cui la verità sembra effettivamente esistere ed eventualmente la difficoltà si manifesta nel trovare il modo più adatto all'età e alle esigenze del bambino per condividere con lui le sue curiosità. Per altri argomenti, invece, si tratta di verità soggettive, diverse interpretazioni di eventi che possono variare da persona a persona in base al proprio credo, alla propria cultura, alle proprie esperienze. In questi casi quali direzioni deve prendere l'intervento educativo? Quale risposta deve dare l'educatrice che si trova a dover affrontare non solo una “questione di significato” ma anche le molteplici letture che di essa possono essere date? Queste domande sono quelle che la situazione d'intervista ha permesso alle intervistate di esplicitare, insieme ad alcune considerazioni che, lontane dall'essere definitive, si inseriscono nella fase iniziale di un percorso di riflessione avviato con il presente progetto di ricerca. La convinzione, precedentemente dichiarata, che i bambini a quest'età non hanno la capacità di convivere con spiegazioni diverse per la stessa situazione, e quindi la paura di sbagliare risposta, di non sapere il motivo della domanda del bambino, la situazione che vive nel contesto familiare e le spiegazioni che al suo interno gli vengono date fanno sì che le educatrici vivano con molto disagio la possibilità che emergano in classe conversazioni inerenti questi argomenti. Le spiegazioni che le educatrici esplicitano durante l'intervista, mentre si interrogano sulle possibili modalità di intervento, manifestano tutta la loro

complessità e “fragilità” nel momento in cui si cerca di approfondire maggiormente gli aspetti di cui si compongono facendo riferimento ad episodi accaduti in classe, nonostante sia chiaro nella loro mente come devono essere per soddisfare la domanda del bambino. Le educatrici parlano a questo proposito di spiegazioni chiare, adatte e comprensibili, “vere ma calate per la loro età”, che supportino il bambino. Di fatto a seconda dell'argomento e della situazione tutti questi termini possono tradursi in maniera diversa, lasciando ancora una volta l'educatrice in balia del momento.

Nelle parole di questa educatrice le considerazioni in merito all'intervento educativo si intrecciano a quelle sul ruolo dell'educatrice e, quindi, quello che la scuola dell'infanzia dovrebbe avere nei confronti delle domande dei bambini:

“è il ruolo dell'educatrice sì certo, quello di mandare messaggi, che siano messaggi molto semplici che non debbano poi far tanto pensare al bambino perché poi se elabora da solo può anche lavorare sbagliato, quindi dei messaggi molto leggeri, molto soft che però lo inducano così a pensare, ad affrontare magari delle cose perché insomma devono anche affrontare delle cose di vita pratiche, comuni, quindi se tu magari mandi dei messaggi che lo aiutano a risolvere queste cose sono messaggi di crescita, cioè a fare delle scelte da soli, no?, perché non tutti vengono a dirti cosa devono fare, ci sono quei bambini che non ti dicono niente e risolvono da soli, no?, e quindi se tu lanci dei messaggi oppure se tu li abitui comunque ad elaborare una determinata cosa riescono a risolverla da soli e maturano e crescono” (L., Edu - Spe)

Accanto all'intervento effettuato in seguito alla richiesta del bambino si fa strada un altro tipo di intervento, che si differenzia dal primo sia per la situazione da cui prende vita che per il significato che acquista, l'obiettivo che intende raggiungere. Innanzitutto si è di fronte ad un'azione non spontanea, bensì nata da un pensiero dell'educatrice in merito ad un atteggiamento che ritiene importante sostenere sempre nel suo lavoro educativo, indipendentemente da esigenze specifiche manifestate dai bambini. In secondo luogo questo tipo di azione non segue tanto la linea della spiegazione dell'argomento di cui il bambino non è ancora a conoscenza quanto quella della

sollecitazione al pensiero. L'attenzione è rivolta al processo più che alla "soluzione", alla risposta corretta; la convinzione che ne è alla base è che il ruolo dell'adulto sia quello di aiutare il bambino a risolvere o leggere autonomamente le esperienze che si trova a fare. E' questo che permette la sua crescita. Anche se il brano estrapolato dall'intervista non fa direttamente riferimento ad un intervento effettuato dall'educatrice in classe - e questo fa sì che permangano dei dubbi in merito alla trasposizione pratica del concetto spiegato - è possibile presumere dalle sue parole che anche il tipo di intervento, le parole utilizzate ed il messaggio che si vuole comunicare, si differenzia rispetto a quello rivolto alla spiegazione. Nel primo caso, infatti, non occorre che l'intervento dell'adulto (in questo caso il riferimento è alla comunicazione verbale) sia caratterizzato da descrizioni particolareggiate e approfondite dell'argomento oggetto di discussione. I messaggi devono essere "semplici", non devono costringere il bambino a soffermarsi solo sui concetti che ascolta ma devono sollecitarlo a pensare.

Interessante a questo proposito anche il pensiero di un'altra educatrice che afferma l'importanza di far emergere il pensiero dei bambini attraverso l'ascolto, la creazione di contesti e situazioni che permettano loro di esprimersi. Secondo questa prospettiva il compito dell'educatrice non è quello di dare una precisa risposta in merito alla questione d'interesse bensì quello di offrire ai bambini un punto di vista altro. In opposizione alla concezione che non riconosce loro la capacità di comprendere la co-presenza di diverse interpretazioni di una stessa esperienza questa posizione sottolinea l'importanza di offrire al bambino un'alternativa. L'intervento dell'educatrice non va nella direzione del "no, questo non è vero; è vero solo questo altro modo di pensare" ma in quella del "può essere vero anche". Quello che l'educatrice fa è di sollecitare i bambini non solo al pensiero autonomo ma anche alla discussione, all'importanza di percepire il gruppo classe come spazio in cui potersi confrontare, conoscere ed abitare la categoria del dubbio.

"Ecco, di questo si discute, si parla, si restituisce, si tranquillizza, si fa da contenitore, insomma. Non si lascia un bambino in balia. Ecco questa è la cosa incredibile: è un apprendimento molto più costruttivo questo che non quello indotto da te dove oggi parliamo di questo, mi fai il disegno di questo. Io sono in pace con me stessa perché so che ti ho fatto produrre delle

cose e poi tutto il resto mi sfugge. Ecco e allora leggere un po' veramente proprio la rete che viene tessuta all'interno della classe, di relazioni, di emozioni, di stati d'animo che sono milioni di cose che accadono, no?, e alle quali devi dare a tutti, questo è faticosissimo, a tutti attenzione, a tutti uno sguardo, a tutti devi dare qualcosa, ti devi dare, no?. Poi ricevi tantissimo, questo è ovvio.” (A., Edu - Col)

Dalle parole di questa educatrice emergono due grandi tendenze, riscontrate anche in altre interviste, che minacciano in un certo senso il lavoro educativo: la tendenza a nascondere e quella del “progetto che castra i bambini”. Con il primo concetto si fa riferimento alla tendenza da parte delle educatrici “*a velare, a tirarsi indietro forse più che a cercare di affrontare l'argomento*” (L., Edu - Spe). Il secondo concetto, invece, sottolinea l'abitudine ancora presente in molte scuole dell'infanzia a proporre un progetto specifico, “*a fare questo piuttosto che quello anziché far sgorgare le domande dai bambini*”.

“A volte si castrano i bambini, non li si ascolta, perché questo richiede tempo ma non solo. Fa entrare in crisi la tua sicurezza di educatore. E' come se, se io non avessi una proposta per i bambini, “oggi facciamo le mele rosse” o “parliamo del bosco”, è come se questi bambini non ti portassero da nessuna parte. E non è così. Ed è come se l'educatore sentisse la frustrazione o il fallimento del dire “non sono stata capace” o “non ho proposto niente; non li ho fatti lavorare”, no?. C'è forte questa, questo sentire. Personalmente ritengo che si potrebbe passare ore con i bambini a discutere, a confrontarsi, a far emergere cose” (A., Edu - Col).

Emerge con chiarezza la contrapposizione percepita tra l'ideazione e la proposta di un progetto come guida del lavoro educativo e l'atteggiamento di ascolto e di confronto con i bambini, che permette loro di assumere una posizione maggiormente propositiva. All'educatrice, in questo ultimo caso, è richiesto di osservare, anche da lontano; prestare attenzione ai discorsi che avvengono nel gruppo dei bambini; “origliare”, in un certo senso, ma sempre nel rispetto degli spazi intimi e privati di cui i bambini hanno

diritto anche all'interno del contesto educativo; vedere, *“senza mai intervenire bruscamente, ma sempre dolcemente”*; *“intrufolarsi nel discorso, nel gioco, per fare in modo di smussare un po' gli angoli molto spigolosi”* (L., Edu - Spe)

L'educatrice con le sue modalità di interazione, i suoi modi di comportarsi nei confronti delle varie situazioni diventa, inoltre, un esempio per i bambini.

“da come fai tu con i bambini loro fanno con gli altri, come fai tu con l'adulto loro fanno con l'adulto, cioè sei l'esempio vivente di come loro dovrebbero comportarsi. Infatti imitano, quando fanno il gioco simbolico; imitano e imitano soprattutto l'insegnante. Guarda, mi viene in mente con le bambole. Che belli, che bella esperienza che è. Osservare, fare niente e stare a guardare mentre giocano, mentre lavorano, mentre parlano” (L., Edu Spe)

L'atteggiamento appena descritto, di un adulto che ascolta i bambini e attraverso i suoi comportamenti o le sue verbalizzazioni invia loro, direttamente o indirettamente, dei messaggi da cui essi possono trarre indicazioni utili per la comprensione degli eventi, può essere considerato alla stregua del racconto di storie, a cui si è precedentemente fatto cenno, utilizzate spesso come input da cui prende avvio la conversazione con i bambini in riferimento ad alcuni argomenti scelti dall'educatrice. I racconti, per lo più proposti dagli adulti, hanno la funzione di sollecitare delle discussioni guidate che orientano i pensieri e i ragionamenti dei bambini nella direzione degli argomenti presentati dal racconto e permettono loro di condividere i molteplici punti di vista. Un'educatrice riporta così ciò che abitualmente propone in classe.

“Rispetto alle grandi domande a volte si guidano le discussioni attraverso, per esempio nella nostra classe lo hai anche visto te, i racconti di queste favole appunto di Rodari, dove c'è sempre il dualismo tra il bene e il male, il buono e il cattivo. A volte sono bambini orfani, poveri, senza figure genitoriali eccetera, per cui questo a volte come dire? porta poi a far sì che i bambini si pongano delle domande sul da dove veniamo, per esempio. Quando si raccontano quelle favole della cosmogonia, sulla formazione della luna, delle stelle, del sole eccetera. Per cui questa roba del chiedersi “chi

siamo?, ma prima di noi chi c'era? Come eravamo?", oppure "come giocavano i bambini di tanti anni fa?". Ecco, su queste cose si guidano e le loro riflessioni comunque ci sono." (A., Edu - Col)

Relazioni con le famiglie

Tra le dimensioni che emergono con forza e contraddittorietà dalle interviste alle educatrici vi è anche quella del rapporto con i genitori. Tema di grande rilevanza all'interno dei discorsi educativi e della progettazione pedagogica della scuola dell'infanzia mostra chiaramente la necessità di non rivolgersi ad esso come qualcosa che si dà in maniera scontata soprattutto quando l'argomento di condivisione appartiene alla sfera delle questioni di significato.

Le educatrici esplicitano l'importanza che riveste seguire una linea comune tra scuola e famiglia per sostenere ed accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita e lo fanno definendo a grandi linee l'intervento che dovrebbe essere condiviso.

"per me l'importante è proprio avere questa comunicazione con le famiglie, coi genitori perché cioè il bambino sta con te sette ore al giorno, sta più con te che con i suoi genitori, in un contesto che non è il contesto di casa, quindi sempre attento a determinate cose con altri bambini che mandano altri messaggi, con altre situazioni, altri vissuti." (L., Edu - Spe)

"sicuramente anche i genitori devono rispondere ai bambini in modo chiaro, semplice, adatto alle loro capacità a queste domande, senza prenderli in giro o raccontarli storie strane che poi si confondono insomma, perché poi magari sentono anche altre versioni, altre storie e quindi non sanno più poi cosa pensare. E poi è naturalmente essenziale che ci sia un rapporto tra la scuola e i genitori soprattutto su questi argomenti, anche appunto per non dire cose contrarie o per non confondere ancora di più i bambini. Insomma che ci sia una linea comune anche per vedere a che punto sono arrivati i bambini, fino a dove (.) cercano di capire, qual'è la loro curiosità insomma, per non andare oltre e non dire cose che neanche si sognano di chiedere." (A., Edu - Col)

Il momento in cui condividere questi argomenti con i genitori è quello in cui il bambino manifesta curiosità o una specifica richiesta di informazioni. Questo modo di intendere la condivisione tra adulti, però, manifesta fin da subito dei punti di debolezza che finiscono con il rendere ancora più difficoltosa la relazione e spesso con la decisione dell'educatrice di evitare di affrontare l'argomento in classe per non rischiare di intervenire in maniera diversa rispetto alla volontà e alle concezioni della famiglia.

“E anche lì ci dovrebbe essere la comunicazione con i genitori però non puoi comunicare con ogni genitore su tutti gli argomenti che tratti con i bambini, finché magari non viene fuori il caso particolare. In quel caso devi parlarci per forza. Però magari è già venuto fuori in classe, prima di riuscire a chiamare i genitori, e tu hai dovuto già dare al bambino una spiegazione perché comunque te l'ha chiesto. Alle volte si spera non esca niente oppure di riuscire ad evitare l'argomento perché è proprio difficile gestire queste situazioni” (D., Edu - Col)

Da queste considerazioni, tuttavia, le educatrici prendono le distanze quando si presentano eventi particolari (nel caso che qui si riporta, drammatici) che esigono un percorso condiviso. In questi casi l'attenzione non è rivolta solo alla relazione con la famiglia direttamente coinvolta nell'evento ma alla relazione con tutti gli altri genitori della classe, che sono chiamati a condividere la situazione che in quel momento i bambini si trovano a vivere, sia al fine di progettare un intervento comune nei loro confronti che per creare una rete di sostegno e uno spazio di riflessione tra adulti.

“Noi questa situazione l'abbiamo affrontata prima di tutto parlandone con i genitori, perché se insieme si danno delle risposte che siano uguali e comunque credibili per i bambini ma soprattutto di fiducia e rassicurazione tutto sembra rientrare nell'ordine delle cose. Ritengo che sia molto importante preparare il terreno perché quando è pronto tu sei già praticamente a metà strada. Si sapeva che sarebbe venuto a mancare il papà di F. così abbiamo fatto una riunione con i genitori. Abbiamo parlato insieme in merito a cosa si sarebbe potuto fare, cosa si sarebbe potuto dire ai

bambini ed è andato tutto bene. Quando è successo i bambini hanno partecipato alla cerimonia in Chiesa perché è stata una festa, c'erano le chitarre, i bambini ballavano con la musica. E' stato come voleva la famiglia perché loro partecipavano ad incontri di preghiera da un po' in questa associazione e quindi la mamma mi aveva detto che avrebbe avuto piacere ad avere i bambini, allora con i genitori abbiamo detto che chi voleva sarebbe potuto andare. Tutti hanno accettato per cui sono andati lì” (L., Edu - Spe)

Nel condividere questa esperienza l'educatrice ha affermato un concetto importante in riferimento agli adulti che insieme ai loro bambini formano la classe: la conoscenza reciproca, la rete di sostegno che permette ad ognuno di condividere questioni anche personali all'interno del contesto educativo non è una cosa che nasce dal nulla e soprattutto non all'ultimo momento in seguito alla richiesta di fare una riunione, come potrebbe sembrare dalla sola lettura del brano sopra riportato. La relazione con le famiglie, la partecipazione delle stesse alla vita della scuola non è che il risultato di un processo che non è possibile pensare di creare a partire dalla condivisione di temi di rilevanza esistenziale.

E' possibile, quindi, ipotizzare che parlare della relazione con le famiglie quando questa ha come oggetto di discussione le questioni di significato sia anche un'occasione per esplicitare e condividere più in generale il tema dei rapporti tra scuola e famiglia che, come si diceva all'inizio del paragrafo, non sono così scontati né comportano una “soluzione” valida una volta per tutte. La tematica in oggetto si rivela essere un aspetto che chiama in causa l'intero contesto all'interno del quale essa si inserisce, finendo con l'amplificare nodi già percepiti problematici, come per esempio la difficoltà di creare spazi di confronto e dialogo tra i vari momenti di incontro quotidiani (esplicitata dalle educatrici come un problema di mancanza di tempo).

“Anche se capita di parlare di qualcosa in classe la maggior parte dei discorsi resta contestualizzata nel momento della scuola perché non c'è davvero il tempo di spiegare al genitore. L'uscita è un momento anche lì concitato, ventisei che vanno via, quelli del post-scuola c'è chi si ferma e chi non si ferma, chi ti chiede, chi non ti chiede ma in ogni caso è un momento in

cui devi anche vigilare sui bambini che stanno, su quelli che vanno. Si fa un po' questo ragionamento, si dovrebbe dedicare un po' più d'attenzione nei colloqui individuali ma è sempre lo stesso discorso, si presentano pochi genitori, sempre quelli con cui non ci sarebbe bisogno di parlare” (A., Edu - Col)

La possibilità di affrontare le questioni verso cui di volta in volta si rivolge l'interesse dei bambini è, inoltre, messa alla prova dalle idee che le educatrici hanno dei genitori e delle preoccupazioni a cui, secondo la loro esperienza, danno maggiormente importanza.

“poi c'è un po' questa immagine del “tanto viene a giocare” ed è fortissima la domanda del bisogno sociale: l'importante è che mio figlio sia lì, in quel posto lì perché io sono al lavoro; che me lo tengano, che me lo guardano. Comunque è curato, è ben accudito poi cosa succeda è relativo, quindi interessa poco ai più. A tanti non importa, ad alcuni invece sì, interessa ciò che accade” (F., Edu - Col)

“i genitori sfuggono solitamente. Non sono genitori che tendono a chiedere. Certo, il primo anno la domanda è se ha mangiato, se ha dormito, se ha assolto alle sue funzioni biologiche (sorride), se sta bene, ok se si è tranquillizzato il bambino quando la mamma è andata via, eccetera. Quindi sono domande rivolte a questo. Pochi ti chiedono come va mio figlio, non so, cosa fa, cosa dice. E' come se i bambini iniziassero a pensare alle elementari, prima sono solo un tubo digerente” (A., Edu - Col)

2.2 Il punto di vista dei genitori

Le interviste effettuate alle mamme e le conversazioni di gruppo che hanno visto anche la partecipazione di qualche papà, a differenza delle interviste delle educatrici, sono prevalentemente caratterizzate dai racconti che in casa si è soliti condividere con i bambini. La pratica di coinvolgerli nel racconto delle storie familiari è così abituale da non permettere a volte di distinguere se essa è “causa” o conseguenza delle curiosità che i bambini manifestano.

Le questioni di significato sono affrontate a partire dai vissuti e dalle esperienze personali dei vari componenti della famiglia. La loro condivisione sembra far parte del processo che porta alla costruzione dell'identità del soggetto, strettamente legata alla comprensione del “chi sono”, così come alla progettualità futura, alla possibilità per i bambini di pensare e proiettarsi nel futuro, a partire dalle esperienze che vivono, dai comportamenti e dalle scelte dei propri genitori.

Alcune mamme sembrano essere molto sbalordite dalla capacità dei bambini di comprendere alcune situazioni a partire dall'osservazione di ciò che accade e dalle domande che di conseguenza emergono. La curiosità che dimostrano nei confronti degli eventi, così come la possibilità di osservarli accadere rappresentano ciò che più della loro età permette ai bambini di avvicinarsi alle questioni di significato.

Il racconto di queste mamme aiuterà ad esplicitare il concetto appena esposto.

“un po' con l'esperienza che hanno i bambini vanno avanti insomma. Penso che in altre famiglie pongono temi diversi a seconda di quello che succede. C'è al piano di sotto un papà e una mamma che hanno un bambino che è dell'età della F. [3 anni] che si sono separati in primavera. L'A. [5 anni] non ha dato, cioè credo non, non si sia accorto di niente. Il bambino continua qua ad abitare con la mamma e il papà è andato via. Ma la F., che era molto più piccola, un giorno mi ha detto “ma perché c'è la mamma e il papà del G., la mamma e il papà del N., e del T. c'è sempre la sua mamma e non c'è mai il suo papà?” (.) lei l'ha notato. Non avei mai (.) perché poi spesso i papà sono a lavorare, magari anche gli altri papà non si vedono così spesso, ci sono le mamme. Ma lei l'ha notato che non c'era mai il suo papà, allora le ho detto

“eh sai, non andavano più d'accordo e invece di litigare sempre hanno pensato che è meglio che il papà vive in una casa e la mamma sta qua e il T. sta un po' con uno, un po' con l'altro che così sono tutti più contenti”. Bè insomma, nonostante fosse piccola aveva questa curiosità di sapere perché il suo papà non c'era mai” (E., Ma – Spe)

“Non le ho detto niente i primi tre mesi di gravidanza, però vabbè stavo male, avevo nausea, rimettevo e (.) proprio c'è stato un giorno che mi ha detto, mi ha preso da parte, eravamo in vacanza, stavamo facendo un weekend in Alto Adige e eravamo io e lei sulla neve. C'eravamo sedute su una panchina e ad un certo punto mi ha detto “mamma ma tu sei ammalata?”, ma proprio con questa (.) modo proprio serio e allora lì ho detto “no, la mamma ha un disturbo che poi passa”. Poi invece quando ho fatto la prima ecografia l'ho presa da parte, stava facendo un capriccio, eravamo in macchina allora siamo entrati in garage, l'ho presa da parte e gli ho detto “guarda che”, perché gli ho spiegato praticamente che se lei lo chiedeva agli angioletti e lo chiedevamo forte tutti insieme sarebbe arrivato la sorellina o il fratellino. Non mi ha mai chiesto però come si rimane incinte o comunque come avviene la cosa ma ricordo che quando gli ho detto questa cosa era contentissima e addirittura si è messa a piangere per questa cosa. Poi una cosa che l'ha un po' sconvolta io ho partorito col cesareo però purtroppo dopo che mi hanno portato in camera, lei aveva voglia di vedermi, io avevo voglia di vederla però avevo proprio parecchia nausea, ho avuto probabilmente problemi di anestesia così e mi ha visto vomitare, tanto. Quindi quando siamo rientrati a casa la prima cosa che mi ha detto è stata che lei non avrà mai un bambino perché io sono stata malissimo, anche se il giorno dopo comunque è venuta, abbiamo visto la sorellina, siamo stati insieme a lei, però ha vissuto questa cosa così.” (K., Ma - Spe)

Il tema degli angioletti appare in alcune interviste come “filo conduttore” delle varie conversazioni con i bambini, come possibilità di “giustificare alcune situazioni”, come concetto che permette di collegare tra loro diverse questioni di significato.

“Siccome noi ogni tanto vediamo l’album di nozze, allora mi chiedeva “io dov’ero quando voi vi siete sposati?” e io gli spiego “eh tu eri con gli angioletti. Eri nei pensieri del papà e della mamma ma eri ancora con gli angioletti”. Allora chiede sempre questa cosa e allora mi sono ricollegata spiegandogli della nascita sua, che comunque Camilla era in cielo con gli angioletti e poi quando noi l’abbiamo chiesta forte, l’abbiamo desiderata tanto Gesù ci ha regalato la Camilla”, così. E lo stesso mi ricollego quando magari succede qualcosa a qualche bambino, nel senso che ritorna a stare con gli angioletti” (K., Ma – Spe)

“L’altro giorno parlavano dei matrimoni perché la Francesca ha fatto un disegno: la mamma e papà sposi. La mamma e papà sposi “mamma mi disegni tu il campanile che io non sono capace?”, va bene poi abbiamo fatto la mamma e il papà con un bouquet e tutto e (.) e allora l’Alessandro diceva “ah, ma il campanile non l’hai colorato”, “sì”, dico “ah, quando andiamo ad Arco ve la faccio vedere la chiesetta dove si sono sposati mamma e papà” e l’Alessandro mi ha detto “ma noi c’eravamo”, “ah, c’eravate; che bello” e dico “dove eravate nascosti?”, “noi eravamo angeli”, dico “ah, che bello” e allora anche la Francesca si è appassionata della cosa, “e come eravamo vestiti?”, “allora gli angeli non hanno, non ce li hanno i vestiti; hanno una specie solo di mantello. E’ tutto luminoso”. Mi è piaciuto molto e ho assecondato questa cosa. “Che bello eravate lì, poi ci avete scelto come genitori; avete detto ma sì, quelli lì guarda come sono simpatici, vogliono tanto dei bambini e allora magari l’Alessandro ha detto sì, andiamo a casa loro che poi si sta bene, che poi, sì, sì anche la Francesca perché l’Alessandro da solo eh no, mica sarà figlio unico”. Sì, sì, allora noi eravamo angeli” (E., Ma – Spe)

Emergono dalle interviste diverse modalità con cui si affrontano le domande dei bambini nel contesto familiare. La dimensione che sembra maggiormente caratterizzare questi discorsi è quella narrativa, quindi il coinvolgimento dei bambini in racconti che riguardano la loro storia e quella della loro famiglia. A partire dalla richiesta del

bambino si sviluppa il racconto che può vedere in veste di narratore unicamente l'adulto oppure anche i bambini, come nel caso sopra citato. E' interessante notare come queste conversazioni emergano in quei momenti in cui l'adulto dedica più tempo alla relazione con il proprio figlio, alcune volte durante il gioco pomeridiano, oppure a tavola durante la cena, o prima della buona notte, e prendono vita, a detta delle mamme, in modo inaspettato, *“apparentemente a caso”*, riprese a distanza di tempo, *“come se stessero andando avanti con il discorso lasciato mesi prima”*. Oggetto di discussione diventano le esperienze di cui i bambini sono stati precedentemente protagonisti, le notizie ascoltate durante la visione del telegiornale o di alcuni cartoni animati ed ancora le storie che riguardano la loro famiglia, i propri genitori⁶². In particolare rispetto alla prima “categoria” emergono i temi della nascita, della separazione dei genitori, della morte, della diversità culturale e della disabilità. Per quanto riguarda le notizie che i bambini ascoltano in televisione i genitori manifestano molte preoccupazioni in merito alla loro capacità di distinguere la realtà dalla fantasia, alla comprensione delle informazioni di cui vengono a conoscenza (sia quando il bambino decide di condividerle con l'adulto sia quando non ne parla) e, di conseguenza, all'intervento dell'adulto. Così una mamma esprime la sua preoccupazione in merito:

“Adesso il telegiornale, il terremoto, tutti quei morti, “perché sono morti?”. Quello è sicuramente (.) però io non riesco a capire come lui percepisca questa cosa; non riesco a capire perché rimane serio, quindi non riesco a capire se è una cosa che gli fa paura, se invece è una cosa che lo lascia

⁶² A questo proposito una mamma racconta: *“è molto interessata su come ho fatto a conoscere il papà, cioè questa cosa me la chiede sempre. Tante volte magari quando è nervosa la sera e fa un po' fatica a addormentarsi allora inizio “dai che ti racconto come ho incontrato papà”, perché prima c'era più la richiesta di leggere qualche storia, adesso invece le piacciono di più i racconti. Allora comincio: la zia Sara ci ha fatto incontrare e siamo usciti una sera, però il papà usciva già con un'altra ragazza, io ero interessata a un altro ragazzo, gli racconto proprio così, poi invece frequentandoci, stando insieme ci siamo accorti che la cosa era un po' più di una simpatia e allora siamo stati un po' insieme, abbiamo fatto questo percorso e poi abbiamo deciso di sposarci. Vabbè io mi sono sposata a ventitre anni infatti gli ho detto ero un po' giovane ma eravamo tanti innamorati, poi vabbè io lavoravo, lui lavorava, gli spiego un pochino. Poi certo che se tu studi, gli dico, un po' più avanti. Perché lei mi chiede, tipo mi dice “ma io mi devo sposare? Ma io devo avere dei figli?”, mi fa queste domande. Mi chiede queste cose, allora gli dico “dipende un po' dalle scelte che fai” (K., Ma – Spe)*

indifferente, per cui gli entra di qua e gli esce di là, se non ha ancora idea di cosa può essere la morte, a parte la storiella che va in cielo, l'animale che è morto, l'ape, la lucertola. Questa è sicuramente una cosa ma forse sono io che non riesco ancora a capire però non ho idea. Non ho indagato perché non vorrei, cioè ho paura di mettergli delle paure, paura magari che possa pensare ai genitori che muoiono, quelle cose classiche. Io me lo ricordo da bambina quel terrore che ti morissero i genitori, quelle cose bruttissime. Quindi ho proprio paura di inculcargli questa cosa per cui non, non l'affronto più di tanto” (M., Ma - Spe)

L'insicurezza in merito a ciò che il bambino può comprendere e può successivamente rielaborare delle informazioni e delle spiegazioni date porta l'adulto a non intervenire o prevedere delle risposte “generiche”, “veloci”, che chiudono la comunicazione anziché offrire uno spazio di condivisione. Il costante “gioco di equilibrio” dentro il quale i genitori sentono di dover stare riguarda anche il tipo di risposta che oscilla costantemente tra la paura di ferirli, l'impossibilità di dire la verità “*perché sarebbe troppo grande per loro*” e nello stesso tempo l'ingiustizia di ingannarli.

In altri casi è la co-presenza, all'interno del contesto familiare, di punti di vista diversi su uno stesso argomento a creare dei dubbi in merito alla risposta “corretta”. Le dimensioni tra le quali le mamme sembrano dover decidere sono la dimensione della “spiegazione univoca”, considerata come quella che i bambini prediligono o comunque che sono portati a comprendere maggiormente, oppure la dimensione del dubbio, che comporta il continuo bilanciarsi tra i possibili significati che assume l'argomento di volta in volta affrontato.

“non so bene come fargli affrontare la cosa della religione, dandogli sia il punto di vista cattolico sia il punto di vista ateo. Non è una cosa semplice perché o è così o è colà per i bambini; insomma è più facile se si da una risposta decisa e una. Quindi questa cosa del bilanciarsi nel credo - non credo mhm. Non so quanto giusto sia, quanto gli lasci il dubbio (.) cioè anche il Natale sì, però non si va più a fondo di tanto. Eh adesso sono piccolini però poi vedono, secondo me capiranno che il loro papà a queste cose non ci

crede, insomma. Un po' mi spiace perché (.) è bello anche dargli il senso religioso, il senso comunque di una cultura religiosa (.) che poi l'accettino o no da più grandi sarà anche affar loro però intanto un'infarinatura di queste cose mi sembra bello, mi sembra che faccia parte della nostra cultura. Quindi lì mi trovo sempre abbastanza in difficoltà e penso che quando morirà qualcuno dirgli non si sa bene dove vada, se in paradiso o no non sia bellissimo ma (.) non ho neanche una risposta. [...] Mentre sul come nascono, i bambini nascono così, insomma; secondo me è più facile. Non ci sono tante alternative; una la può mettere un po' più soft, un po' più poetico perché sono più piccolini, non occorre che sappiano esattamente ogni dettaglio però insomma i bambini nascono dalla mamma e dal papà e bon. Per altre cose è più difficile trovare una spiegazione perché in realtà se non siamo convinti noi non possiamo convincere i bambini. Poi sai, in realtà con mio marito non ho mai parlato di questo in modo approfondito. Si pensa sempre che i bambini siano troppo piccoli, poi un giorno non lo saranno più e ci ritroveremo senza parole. Penso comunque di presentare loro una varietà di possibilità e anche di religioni dicendo che non c'è solo la nostra. Ogni tanto mio marito sulla religione fa le battutine; fossi integralista forse mi darebbe fastidio ma in realtà sono abbastanza convinta che va meglio se vengono su con una veduta più ampia e poi se si affezioneranno a qualcosa bene, se rimarranno col dubbio come più o meno tutti bene o male (.) Ci sono i nonni che ogni tanto, quando i bambini stanno con mia mamma allora li porta nelle chiese, spiega la storia di San Rocco, che io ignoravo per esempio. Poi mia mamma è brava perché le racconta anche bene insomma. Ma loro non sanno credo bene distinguere tra San Rocco e Ben Ten; sono tutti un po' eroi così. Esiste, non esiste? Come i dinosauri se sono esistiti ma allora anche le winx? Perché ogni tanto c'è qualche sconfinamento tra il mondo della scienza e la fantasia e la religione. E' un po' tutto un misto.”
(E., Ma - Spe)

Il brano appena riportato permette di fare luce su alcuni aspetti intorno a cui ruotano i discorsi delle mamme. Innanzitutto i termini utilizzati per definire le questioni di

significato. Come è emerso dalle interviste effettuate alle educatrici anche in questo caso è possibile distinguere tra “*domande delicate*”, legate all'imbarazzo che provoca la richiesta di spiegazione del bambino in relazione al contesto nel quale è esplicitata, e “*domande difficili*”, considerate tali in merito alla conoscenza o meno dell'argomento da parte dell'adulto, e quindi la possibilità di offrire una spiegazione. E' interessante notare come in questa categoria rientrino non tanto quelle che nel corso di questo studio sono state definite questioni di significato, quanto domande pratiche, legate al fare più che al concetto, al significato⁶³.

In secondo luogo un aspetto a cui si fa ampio riferimento durante la situazione di intervista è rappresentato dalla condivisione tra genitori di questi argomenti e dei dialoghi avvenuti con il bambino. La necessità, percepita dalla maggior parte dei soggetti intervistati, di dare subito una risposta al bambino nel momento in cui esplicita una richiesta di chiarimento fa sì che generalmente la conversazione tra adulto e bambino si caratterizzi per essere duale. Le mamme sembrano rivelarsi le persone a cui i bambini rivolgono più frequentemente domande e curiosità di questo tipo; ciò nonostante si sottolinea l'importanza di rendere partecipe di questo anche il marito, di portarlo a conoscenza di quelli che sono gli argomenti verso cui si dirige l'interesse del bambino e delle spiegazioni che gli sono state date. I motivi che rendono importante questa condivisione riguardano principalmente la convinzione che idee diverse potrebbero disorientare il bambino, con la conseguenza di creare maggiori difficoltà nella comprensione della questione d'interesse, e la convinzione che i bambini tendono a fare continui paragoni tra persone e punti di vista diversi.

Un terzo aspetto riguarda poi la figura dei nonni. Il tempo che passano insieme ai bambini, spesso nel pomeriggio dopo l'uscita dalla scuola dell'infanzia, è caratterizzato da giochi, racconti e dialoghi che possono sfociare in argomenti riguardanti le questioni di significato, e questo è favorito dal tempo disteso di cui si compone la loro relazione.

Il ruolo dei nonni che si trovano a condividere con i bambini argomenti considerati tabù o comunque di cui difficilmente si parlava quando loro hanno cresciuto i propri figli costituisce una dimensione interessante che meriterebbe ulteriori approfondimenti.

⁶³ Un esempio di questo tipo di domande è offerto da una mamma che afferma: “*per me è stato più difficile quando mi ha chiesto “da dove arriva la luce?”, che non sono preparata. “C'è una centrale elettrica che la produce, col filo”. Bò, non lo so*” (D., Ma - Col)

Infine un aspetto di particolare interesse che è stato affrontato nell'ultima parte dell'intervista riguarda il ruolo che la scuola dell'infanzia deve assumere nei confronti delle questioni di significato.

Se da un lato emerge tutta la fiducia nei confronti dell'educatrice alla quale si affida il proprio bambino per la maggior parte della giornata, dall'altro alcune mamme manifestano qualche perplessità, esplicitando tutta la complessità del confronto su queste tematiche.

“ma sì, perché no? Dipende tanto dai bambini, dipende tanto dall'insegnante, da come parla. Mi piacerebbe se desse delle risposte a cui non sono pronti o troppo assolute. Dipende da come si affrontano queste cose, però se un bambino ha abbastanza confidenza da chiedere alla sua maestra qualcosa perché comunque gli gira per la testa è anche bello, vuol dire che c'è un buon rapporto, se no credo che i bambini stanno anche alla larga dalle persone, no? Vorrei sperare che vengano date risposte consone alla loro età, al loro carattere. Non è semplice. Risposte troppo secche e negative mi darebbero fastidio.” (E., Ma – Spe)

“un po' mi sembra peggio la risposta “non posso parlarti di queste cose”. Se un'educatrice dice “questa cosa non te la posso dire” è brutto. Il bambino può pensare “perché non me la può dire? Cosa sarà mai? Magari non osa più chiedere dopo. Si domanda “cosa avrò mai chiesto?” Ci vorrebbe qualcuno che li prepari ad affrontare comunque argomenti delicati in modo soft, perché comunque è un'età in cui non si possono dare risposte troppo precise, non ne hanno neanche bisogno, però un primo approccio è necessario” (D., Ma – Col)

2.3 Dalle parole dei bambini

La voce dei bambini è stata ascoltata sia all'interno della classe, prevalentemente durante le conversazioni in grande gruppo che avvenivano in momenti strutturati dall'educatrice, che all'esterno, nel tentativo di creare un clima più tranquillo ed un momento privilegiato perché la ricercatrice ed un piccolo gruppo di bambini grandi e mezzani potessero dialogare.

Il seguente estratto di dialogo, avvenuto tra i bambini grandi e mezzani e l'educatrice, rappresenta un esempio delle conversazioni che prendono vita in classe ed anticipa alcune considerazioni pedagogiche che emergono da una prima analisi delle stesse.

Ins.: la seconda parte della storia⁶⁴, non prendo il libro perché intanto non c'è la figura quindi è inutile che lo prendo, ma lo so a memoria. Ormai la famiglia di Francesco era diventata ricca, la più ricca del paese; con tutte quelle pietre preziose potevano comprare qualsiasi cosa. Attenzione perché adesso faccio la domanda: che cosa si possono comprare quando si hanno tante, tante pietre preziose?

Bambina: la macchina

Ins.: però le macchine non esistevano. I cavalli

Bambino: da mangiare

Ins.: e poi tanti ves (.)

Bambini: vestiti

Ins.: e ogni giorno aveva sempre dei vestiti bellissimi. Un giorno la mamma e il papà gli comprarono un mantello bellissimo, tutto viola perché Francesco era diventato quasi come un

Bambini: principe

Ins.: quasi come un principe. Allora osservate cosa aveva Francesco: aveva le pietre preziose, dei vestiti molto

Bambini: belli

Ins.: e avevano anche le cose da man (.)

⁶⁴ Durante questo incontro l'educatrice continua il racconto della storia di San Francesco, avviato la settimana precedente.

Bambini: mangiare

Ins.: loro potevano comprare tutto quello che volevano. E a Francesco cosa avevano regalato anche? Un bellissimo (.)

Bambino: cavallo

Ins.: adesso, l'altro pezzettino della storia diceva che Francesco un giorno mentre usciva col suo cavallo vide da lontano tre bambini ma stavano piangendo questi bambini. Allora Francesco si avvicinò, scese da cavallo e chiese "perché state piangendo?", "noi siamo poveri, non abbiamo niente da mangiare e non abbiamo neanche dei vestiti", "ma come mai?", "i nostri genitori sono andati in guerra e non sono più tornati". Sapete che cos'è la guerra?

Bambini: sì

Bambino: i militari

Ins.: come i militari. E non sono più (.)

Bambini: tornati

Ins.: e noi siamo qua da soli. Francesco si alzò e si mise a pensare. Cosa vuol dire pensare?

Bambina: pensare con la sua testa

Ins.: cosa avrà pensato secondo voi Francesco? Lui pensava alla sua casa, ok?, e guardava intanto i bambini. Che cosa c'era nella sua casa? C'erano tanti vestiti (.)

Bambino: bellissimi

Ins.: poi cosa c'era? Tanti (.)

Bambino: tante cose da mangiare

Bambino: i soldi

Ins.: sì, le pietre preziose. Invece loro avevano i vestiti?

Bambino: sì

Ins.: sei sicuro?

Bambini: no

Ins.: avevano delle cose da mangiare loro?

Bambino: no

Ins.: Francesco pensò "ma allora vuol dire che ci sono anche delle persone

che non sono fortunate come me, che ho tante cose.” Sono bambini sfor (.)

Bambini: sfortunati

Ins.: ma se io vado a casa e prendo un po' delle mie cose gliele posso regalare a chi?

Bambini: a loro

Ins.: Francesco prese il cavallo e tornò a casa. “Mamma, mamma mi devi dare un po' di pietre”, “ma dove devi andare con queste pietre?”, “non ti preoccupare è una sorpresa”, intanto chiede al papà “papà, papà mi prepari te delle cose da mangiare, per favore?” Cosa manca bambini?

Bambini: i vestiti

Ins.: ecco, i vestiti. Francesco salì sul cavallo e uscì di casa e ritornò dai bambini. Mostrò loro tutte le cose e disse “tenete, scegliete quello che volete. Siete contenti adesso? Non avete più freddo, non avete neanche più fame e adesso vi regalerò anche dei cavalli”. Francesco era felice che i suoi amici adesso non erano più poveri. Anche loro erano diventati (.) come?

Bambini: ricchi

Bambina: anch'io voglio tante pietre preziose perché non voglio essere povera. Bisogna avere tanti soldi

Ins.: hai capito? [rivolgendosi alla ricercatrice]

La trascrizione appena riportata apre a diverse considerazioni sia sul piano metodologico che sul piano dei contenuti. Innanzitutto il contesto nel quale avviene il dialogo è una situazione di grande gruppo, in classe, alla quale i bambini piccoli non hanno avuto la possibilità di partecipare. La cornice comunicativa che contraddistingue la conversazione sembra fare riferimento ad un modello in cui l'educatrice detiene il ruolo di narratore principale. L'intervento dei bambini è richiesto soprattutto per completare i concetti e le parole che l'educatrice ha intenzione di esprimere e condividere col gruppo. Le domande che pone loro sono rivolte principalmente ai fatti dei quali si compone la storia e si caratterizzano, quindi, per essere domande chiuse, per le quali è prevista una risposta sì/no o comunque una risposta breve.

Non è possibile sapere quale fosse l'obiettivo che l'educatrice si era posta nel momento in cui ha progettato l'attività di racconto della storia al gruppo di bambini; è possibile ipotizzare, seguendo l'andamento della discussione, che uno degli obiettivi potesse

essere il raggiungimento della comprensione della storia ma questa è semplicemente una delle interpretazioni possibili e soprattutto è bene sottolineare che scopo di queste considerazioni non è quello di valutare l'intervento educativo. Rivolgere l'attenzione verso questo contesto dialogico nel quale si dispiega la relazione tra bambini ed educatrice, tuttavia, acquista significato perché permette di evidenziare alcuni aspetti di particolare interesse per l'oggetto di questo studio. In primo luogo permette di osservare le varie occasioni che si presentano all'interno della classe in cui sarebbe possibile avviare delle conversazioni con i bambini in merito a questioni di significato. Nel brano sopra riportato queste potrebbero essere rappresentate dai temi della guerra, della mancanza o della morte dei genitori, della povertà dei bambini, del significato che acquista l'aver tanti soldi, dal significato del concetto di pensare, a cui si rivolge una delle poche domande aperte, concettuali che l'educatrice pone al gruppo. Occasioni interessanti, che sottolineano la non estraneità di queste tematiche nei contesti educativi e che aprono quesiti pedagogici altrettanto interessanti in merito ai possibili interventi educativi. Come può essere ripreso tutto questo dall'educatrice, in modo da poter favorire lo sviluppo del pensiero riflessivo?

Un'analisi delle conversazioni che hanno preso avvio all'esterno della classe permette di rivolgere l'attenzione verso gli argomenti che i bambini hanno deciso di condividere nel piccolo gruppo a partire dalla lettura di libri proposti dalla ricercatrice oppure scelti da loro in seguito alla richiesta di parlare della loro storia preferita. L'ipotesi che ha guidato questa parte del percorso di ricerca, come precedentemente affermato, è che i libri possano essere utilizzati come stimoli che favoriscono lo sviluppo del dialogo e accelerano la condivisione dell'argomento oggetto di discussione. Essi, inoltre, rappresentano una fonte di particolare interesse per i bambini che ad essi si rivolgono al fine di ricordare eventi vissuti o per il piacere che si trae dalla lettura e dall'ascolto di una storia, alla ricerca di nuove situazioni da conoscere o di conferme in merito ad argomenti di cui già hanno fatto esperienza. La relazione sviluppata con i bambini nell'ambito della ricerca e i discorsi che con loro sono stati condivisi si caratterizzano per essere un'esperienza particolare, la cui analisi si colloca sul versante ermeneutico - interpretativo, più che una sperimentazione rigorosa. Lontane dall'essere una registrazione oggettiva di ciò che accade e dei processi cognitivi implicati nella riflessione e nella formulazione delle questioni di significato le considerazioni qui

riportate, relative alle opinioni dei bambini e alle condizioni metodologiche che favorirebbero tra loro il dialogo su questi temi, assumono la forma di una narrazione delle esperienze di cui i vari soggetti coinvolti sono stati protagonisti.

Avere a disposizione uno spazio (che comprende un luogo fisico ed un atteggiamento mentale rivolto all'ascolto) creato appositamente perché i bambini possano esprimere e condividere i loro punti di vista e le loro curiosità permette di venire a conoscenza dell'interesse dei bambini di parlare anche di questioni che gli adulti non ritengono propriamente "adatti" alla loro età. I bambini parlano e si pongono domande in merito al tema della nascita, della disabilità, della morte a partire dalla loro esperienza diretta o da quella delle persone che li circondano. Le idee espresse in occasione delle conversazioni in piccolo gruppo, seppur non sempre chiaramente definite e a volte di non facile interpretazione, indicano un processo di avvicinamento al tema e di ragionamento in atto, che rischia di terminare nello momento stesso in cui è esplicitato (se c'è stata la possibilità di farlo) se non è accompagnato da un intervento adulto volto a favorire l'approfondimento, la condivisione di visioni diverse della stessa situazione, l'abitudine a sostare nella dimensione del dubbio, per riprendere un concetto espresso da una delle educatrici intervistate.

I brani che seguono sono tratti da conversazioni con i bambini. Riportarli ha lo scopo di chiarire meglio i concetti sopra esposti ed entrare nel merito delle idee, delle "teorie emergenti" che i bambini sviluppano riguardo le questioni esistenziali ed i fenomeni sociali di cui si trovano a fare esperienza.

1° conversazione

T.: sapete una cosa? Che vi devo dire una cosa importantissima

Ricercatrice: sì, ti ascoltiamo

T.: sapete che cosa forse mi sta per, cosa mi succederà fra tanto, tanto?

Ricercatrice: cosa ti succederà fra tanto, tanto?

T.: forse (.) non si sa ancora

Ricercatrice: non si sa ancora? (si sistema bene sulla sedia, rivolge il corpo e lo sguardo verso T., quasi a voler sottolineare l'importanza del momento e riprendere l'attenzione degli altri bambini che manifestano stanchezza – S.

sbadiglia – e intenzione di fare altro – F. rivolge lo sguardo verso i libri posti dietro di lei -)

T.: è un segreto

Ricercatrice: un segreto (a bassa voce). Vuoi dividerlo con noi?

C.: non lo diremo mai a nessuno

F.: a nessuno; neanche agli azzurri, neanche ai gialli, neanche ai viola, neanche ai blu
[*si riferiscono alle altre sezioni della scuola*]. Nessuno

C.: io lo posso dire a mia sorella?

T.: sì

C.: e gli dico di non dirlo mai a nessuno

F.: T. posso dirlo a mio fratello?

T.: certo, potete dirlo (.) è già andato avanti questo segreto

Ricercatrice: eh, è già andato troppo avanti. Credo che dovremmo fermarci e non dirlo più a nessuno se vogliamo che rimanga un segreto

T.: che forse fra tanto mi succederà (.) che forse

V.: aspetterai un fratellino? (*a bassa voce*)

T.: (*sorride e fa cenno di sì con la testa*) che forse mi nascerà un fratellino o una sorellina

V.: e tu diventerai un fratellino come io sono diventata sorellina

T.: me l'aveva detto il mio papà

Ricercatrice: te l'ha detto il papà? Hai voglia di raccontarci cosa ti ha detto?

T.: eh, mi ha detto, io mi ero alzato a pomeriggio che mi ero, non mi ricordo bene cosa avevo, e mi ha detto mio papà “ma sai che forse c'è una sorpresa?” e io gli ho detto “che cosa?”, e mio papà mi ha detto “che forse ti nascerà un fratellino o una sorellina” e io gli ho detto “davvero?” e lui mi ha detto “sì, sì”

C.: ma a te ti nasce, a te? A te, qui? (*indica la pancia di T. e sorride*)

V.: no, alla sua mamma

C.: pensavo a te (*sorridono*)

T.: sapete cosa si sta formando il bambino piccolo? Si sta formando una specie di palloncino come una cameretta (*guarda le altre bambine*)

Ricercatrice: non so se ti hanno ascoltato T.; stavano guardando il registratore. Si domandavano se c'erano le note dentro il registratore

V.: sì, ha detto che magari deve prendere la cameretta per la sua sorellina e per il suo fratellino

T.: no, non ho detto quello. Ho detto che, che il bambino piccolino nella pancia si sta formando tipo un palloncino come cameretta

V.: forse è così

T.: eh sì, me l'ha detto la dottoressa G. perché ha guardato la mamma con un microscopio specialissimo e ha detto "guardi che qui c'è proprio un bel piccolo".

V.: dentro al palloncino?

T.: così almeno c'ha un posto dove riscaldarsi di più

Ricercatrice: come vi riscaldavate voi? Vi ricordate? Questa cosa l'avete detta anche qualche giorno fa parlando di quando voi eravate nella pancia della vostra mamma

T.: e se volete sapere come la penso io del semino magico che entra dentro nella pancia io penso che magari il semino è piccolissimo e magari non si vede e poi diventa polvere magica per entrare nella pancia. La polvere entra nella pancia poi quando la polvere è nella pancia lì diventa un semino e comincia a crescere.

2° conversazione

C.: A.?

Ricercatrice: sì?

C.: sai che una mia amica cammina un po' male. Ha un problemino alla gamba

F.: è un po' storta? Così? *(si alza in piedi e mostra a Carlotta cosa intende per gamba storta; posiziona il piede in modo perpendicolare alla sua gamba)*

C.: no, allora quando era in carrozzina ce li aveva normalissimi, anche quando si alzava ce li aveva normalissimi ma non è che (.) non camminava troppo bene. Riesce a fare solo un pezzettino piccolo, piccolo, piccolo. Così *(si alza in piedi e fa un passettino con la gamba destra)*. Non riesce a fare nemmeno tre scale da sola, quindi non può salire sul mio tappeto elastico perché si salta molto in alto

sul mio tappeto elastico ma la M. non può salire. Un giorno sono andata a casa sua, mi ha fatto vedere come si gioca a Aladin

V.: come?

C.: era bellissimo perché si giocava col suo computer, però mi ha dato una sedia. Poi abbiamo giocato a bambole; lei le teneva di collezione. Poi lei è venuta a casa mia e io a casa sua. E poi io gli ho dato l'aiuto, gli ho dato la mano e l'ho aiutata a andare sulle scale. Un po' la spingevo ma sulle scale no. Però io la spingevo un po' sul pavimento a casa sua se no non andava veloce, quindi la spingevo un po'. Poi mia sorella è andata a giocare con sua sorella e lei si è messa a giocare.

3° conversazione

V.: qui va la gattina; è l'ospedale dei gatti

S.: no, ma se è morta anche se li danno la medicina risorge ma non riesce mai perché la mortezza dopo deve andare in cielo

V.: la mortezza? (*sorride*)

Ricercatrice: S. dice che se una gattina muore va in cielo, è corretto S.?

S.: non si può mai più svegliare

D.: come mio nonno

Ricercatrice: sì?

D.: sì

Ricercatrice: vorresti raccontarci?

D.: eh non lo so perché ero lì

V.: anche la mia zia. Lo sai che la, la mamma della mia nonna prima era, era non era morta e era a casa sua (.) che era a casa sua e dopo è morta

Ricercatrice: mhm

C.: sì era a casa sua e poi è morta a casa del mio zio e della mia zia

S.: è andata in ospedale

V.: perché io non la vedevo più

Ricercatrice: tu non l'ha vedevi più?

V.: quando era dalla mia nonna io gli portavo da mangiare

Ricercatrice: ah sì?

V.: con il vassoio. E dopo è stata lì da mia nonna e dopo è andata dai miei zii e dopo è andata in ospedale e (.) è andata via

S.: è morta

V.: è andata in cielo

S.: ma chi è che l'ha fatta andare in cielo?

V.: magari è stata male, l'hanno ricoverata e (.) non me l'ha fatta vedere più mia mamma perché si preoccupava per me, magari poi dopo mi spaventavo

Ricercatrice: la mamma di V. aveva paura che magari V. si potesse spaventare

T.: è vero

Ricercatrice: quindi non te l'ha fatta più vedere. Ti ha detto qualcosa la tua mamma?

V.: no

Ricercatrice: ti ha spiegato cosa è successo?

V.: no

S.: quindi vuol dire che è morta. Per quello che te non la vedi più

V.: non la vedevo più quindi ho capito che è morta

Considerazioni finali

Il percorso di ricerca qui presentato permette in conclusione di soffermarsi su alcune questioni che sembrano emergere con forza dalle riflessioni della ricercatrice e dal confronto con le idee espresse dai soggetti coinvolti.

In primo luogo l'aspetto che caratterizza maggiormente questa ricerca, costituito dai vari tentativi di avvicinamento al tema e più nello specifico di far diventare la tematica che si era deciso di approfondire un oggetto di ricerca. L'interesse iniziale per i servizi educativi come luoghi in cui convivono diversi valori e concezioni del mondo e la difficoltà esplicitata dalle educatrici di condividere tutto questo con i bambini ha fatto sì che inizialmente l'attenzione della ricercatrice andasse nella direzione di voler approfondire la dimensione dell'intervento educativo e, quindi, di interrogarsi sulle modalità attraverso cui è possibile avviare dei dialoghi in classe, con particolare riferimento a considerazioni di carattere metodologico. L'ipotesi di progettare e condurre delle conversazioni con piccoli gruppi di bambini ha tuttavia messo in discussione questa impostazione della ricerca, evidenziandone fin da subito la sua impraticabilità. Qual'era il significato, oltre che la possibilità etica, di presentarsi ai bambini in veste di ricercatrice chiedendo il loro pensiero in merito alle questioni di significato? Quale obiettivo poteva avere un intervento di questo tipo? E soprattutto, quale conoscenza si pensava di ottenere? Questo momento di arresto rispetto al procedere della ricerca, se così può essere definito, ha permesso di riconsiderare il fenomeno che si intendeva indagare individuandone gli aspetti costitutivi. Se è vero che l'utilità di una ricerca è data dal suo essere significativa per i soggetti che ad essa partecipano e ciò verso cui tende questo studio sono i significati che acquistano per loro le domande di significato è anche vero che questo può essere perseguito inizialmente in maniera indiretta⁶⁵ (se parliamo della partecipazione dei bambini) attraverso periodi di osservazione in classe e di coinvolgimento degli adulti. Le educatrici ed i genitori non sostituiscono le voci dei bambini ma le affiancano, creando le condizioni perché

⁶⁵ Nel farsi della ricerca sono poi avvenuti dei dialoghi tra la ricercatrice e dei piccoli gruppi di bambini ma essi prendono le distanze rispetto a quelli previsti inizialmente, sia per gli obiettivi che ne sono alla base che per il ruolo dell'adulto. I dialoghi in questione sono la conseguenza di un pensiero condiviso con le educatrici ed i genitori e derivano prevalentemente da sollecitazioni e richieste fatte dai bambini durante la presenza della ricercatrice in classe.

l'oggetto di ricerca diventi argomento condiviso e permettendo l'emergere di uno spazio di pensiero che solo nel momento in cui è riconosciuto nella cultura adulta diventa visibile anche in quella dei bambini. L'intervista individuale e le discussioni di gruppo avvenute con gli adulti hanno permesso di rendere visibile un fenomeno già presente all'interno delle scuole dell'infanzia, di riconoscerlo e condividere i propri pensieri in merito.

Un secondo punto di attenzione riguarda le idee dei bambini, emerse dalle conversazioni di gruppo. In particolare ciò di cui si vorrebbe qui discutere riguarda il tipo di conoscenza che è possibile ottenere dall'ascolto dei loro punti di vista e ciò che può essere fatto di tutto questo da un punto di vista pedagogico. Prendendo in un certo senso le distanze dalla prospettiva che vede il discorso semplicemente come una "finestra nella mente del bambino" si vuole qui sottolineare la funzione del dialogo in classe come possibilità non solo di esprimere quelle idee, quegli argomenti che attirano l'attenzione dei bambini ma anche e soprattutto di sollecitarli, di permettere al gruppo di approfondire il tema che si è deciso di condividere attraverso i vari punti di vista che progressivamente emergono. I vari discorsi che in questa ricerca sono stati affrontati dai bambini e le parole da loro espresse si aprono a molteplici interpretazioni. Quello che ne sta alla base comunque è il fatto che i bambini non percepiscono i vari argomenti che rientrano nelle questioni di significato come argomenti incomprensibili, "estranei" rispetto alle esperienze di cui sono abitualmente protagonisti, e questo è visibile dal fatto che nel momento in cui essi diventano oggetto di conversazione i bambini sanno condividere le loro idee con i compagni e con l'adulto. Questo dato acquista grande rilevanza sul piano pedagogico perché apre interessanti riflessioni in merito al ruolo dell'adulto e ai possibili interventi educativi che possono essere fatti nella direzione di rilevare (e non perdere, come troppo spesso accade) e di sollecitare questo tipo di conversazioni. Dalle interviste alle educatrici emerge qualche considerazione in merito, ciò nonostante la ricerca, dato il suo carattere esplorativo, non è ancora in grado di individuare in modo dettagliato le modalità d'intervento generalmente messe in atto all'interno della classe e di indicarne gli aspetti che risultano essere maggiormente efficaci perché uno scambio di pensieri possa avvenire.

Le idee degli adulti, nel loro essere contrastanti, manifestano una mancanza di pensiero iniziale sulla possibilità di affrontare le questioni di significato sul piano pedagogico. La

convinzione che i bambini a quest'età non hanno la capacità di convivere con spiegazioni diverse per la stessa situazione, e quindi la paura di sbagliare risposta, di non sapere il motivo della domanda del bambino, la situazione che vive nel contesto familiare e le spiegazioni che al suo interno gli vengono date fanno sì che le educatrici vivano con molto disagio la possibilità che emergano in classe conversazioni inerenti questi argomenti e di conseguenza tendano a bloccare il discorso con risposte che chiudono la conversazione anziché aprirla o a lasciare cadere la richiesta del bambino. Una linea di pensiero interessante, tuttavia, che emerge da alcune educatrici e che meriterebbe di essere approfondita, riguarda il ruolo dell'adulto che, lontano dal dover dare una risposta precisa in merito alla questione di interesse, si concretizza nell'offrire al bambino prospettive diverse rispetto allo stesso fenomeno (che sempre più coesistono all'interno dei servizi educativi), sollecitarlo non solo al pensiero autonomo ma soprattutto alla discussione, all'importanza di percepire il gruppo classe come spazio in cui potersi confrontare, conoscere ed abitare la categoria del dubbio.

Infine, durante le interviste effettuate e nel momento della restituzione delle stesse le educatrici e le mamme hanno espresso una considerazione nei confronti della situazione di ricerca che permette di avanzare delle ipotesi in merito ad un possibile atteggiamento riflessivo sollecitato dalla ricerca stessa e alle prospettive future.

“Sai che prima di questo momento non ci avevo mai pensato”, “mentre ti racconto questa cosa penso a quali direzioni avrebbe dovuto prendere il mio intervento”, sono alcuni dei concetti che le intervistate hanno esplicitato dopo il faticoso tentativo di ricordare episodi in cui il bambino si è rivolto a loro per tematiche inerenti le questioni di significato o di motivare l'intervento messo in atto in una determinata situazione. Esse sembrano poter far pensare al momento dell'intervista come occasione per i soggetti di ripensare alle proprie esperienze e ai propri interventi, accompagnati da una persona che sollecita processi di ricostruzione critica e presa di consapevolezza degli stessi. Senza voler affermare di aver intrapreso un percorso di formazione con le educatrici delle due scuole dell'infanzia, data la complessità dell'argomento trattato e la scarsa attenzione che finora sembra sia stata data alla rilevanza pedagogica di questi temi (aspetti che hanno fatto sì che la ricerca si muovesse all'interno di una dimensione esplorativa), è possibile comunque ravvisare le potenzialità di un percorso di ricerca che si rivolge ad una comprensione degli eventi che porta con sé un loro cambiamento

(Massa, 1990).

In linea con la prospettiva che vede ricerca sul campo in educazione e formazione degli educatori come ambiti strettamente correlati⁶⁶ la convinzione da cui prendono le mosse queste brevi considerazioni è che attraverso la ricerca e, quindi, la presenza nel contesto educativo del ricercatore, che al fine di indagare l'evento educativo chiede la partecipazione dei soggetti coinvolti, si crea per questi ultimi la possibilità di esplicitare la loro esperienza, tematizzare i saperi ai quali fanno riferimento, ripensare le pratiche quotidianamente messe in atto in un processo che intreccia costantemente la dimensione delle rappresentazioni e quella dei comportamenti.

Ripensare l'intervista in ottica formativa, così come il momento della sua restituzione (che in questa ricerca è stato caratterizzato principalmente dalla lettura condivisa della trascrizione e dalla condivisione di quelle parti verso cui l'intervistata manifestava desiderio di approfondimento o chiarificazione maggiormente) e ancora ripensare ad alcuni strumenti di documentazione che i soggetti coinvolti potrebbero utilizzare per tener memoria di quel che avviene nel corso della ricerca (per sollecitare modalità di lavoro che permettono di riflettere sulla situazione nel corso dell'azione e a posteriori) si presentano come interessanti piste di lavoro future.

La rilevanza pedagogica di affrontare le grandi questioni esistenziali, sostenendo i bambini nella loro curiosità e favorendo in loro lo sviluppo di un pensiero aperto al dialogo con altre prospettive, è a questo punto evidente. E con essa lo è l'importanza di sostenere gli adulti impegnati nell'educazione dei bambini in percorsi di formazione che li accompagnino nell'acquisizione di competenze e strumenti adeguati per la comprensione di queste tematiche e l'intervento educativo. Le stesse educatrici durante l'intervista esplicitano il bisogno di essere accompagnate in percorsi di approfondimento di queste tematiche che inevitabilmente entrano nelle scuole dell'infanzia e impongono di essere inserite nelle conoscenze professionali degli educatori. A loro è richiesto di sviluppare capacità di ascolto delle richieste e dei pensieri che i bambini decidono di condividere con l'adulto e con il gruppo di pari; di prendere le distanze da quell'atteggiamento di superficialità con cui generalmente si affrontano le loro espressioni, così come dall'abitudine a parlare con loro solo di

⁶⁶ Si fa a questo proposito riferimento a titolo esemplificativo ai contributi di Massa (1990, 1991, 1992); Demetrio (1992); Becchi (1992); Mantovani (1998); Nigris (1998); Bove (2009).

argomenti ritenuti “adeguati alla loro età”, nascondendo dietro questo concetto tutta la difficoltà percepita dall’adulto che non si sente preparato a creare spazi di riflessione con i bambini allo scopo di promuovere il pensiero come pratica educativa volta a sollecitare in loro il porre domande, l’interrogarsi sugli eventi che si pongono alla loro attenzione, di maturare l’abitudine a dialogare di argomenti che, nonostante siano presenti nel contesto educativo e nei discorsi dei bambini, faticano ancora ad essere percepiti come questioni pedagogiche.

ALLEGATO 1

Traccia dell'intervista rivolta alle educatrici

Apertura

- E' mai capitato a te o qualche tua collega che i bambini facessero delle “grandi domande”? Mi descriveresti cosa è successo? Cosa hai fatto in quella situazione? Qual' è stato il ruolo del gruppo di pari?
- Quali sono per te gli argomenti che possono costituire le “grandi domande”? Cosa li rende difficoltosi?
- In letteratura emergono anche altri argomenti che possono costituire le “grandi domande” dei bambini, come la nascita, la vita e la morte, la malattia, la diversità, la sessualità, la religione. Cosa ne pensi in merito?
- Come vivono i bambini queste cose? Ti ricordi un fatto specifico?

Qualche riferimento biografico

- Quando eri una bambina ti ricordi come sei venuta a conoscenza di uno di questi argomenti? Cosa pensavi in merito?
- Da chi hai ricevuto delle spiegazioni?
- La persona a cui ti eri rivolta in quel momento come si è comportata nei confronti della tua curiosità?

Rapporto colleghe, genitori

- Ti è mai capitato di condividere episodi di questo tipo con le tue colleghe? Mi descriveresti la volta in cui è accaduto?
- E con i genitori? Potresti descrivermi un episodio?

Riflessione finale

- Secondo te come si dovrebbe collocare la Scuola dell'Infanzia nei confronti delle domande che i bambini pongono in merito a questi temi?

ALLEGATO 2

Traccia dell'intervista rivolta ai genitori

Apertura

- Ti è mai capitato che il tuo bambino/a facesse delle “grandi domande”?
Mi descriveresti cosa è successo? Cosa hai fatto in quella situazione?
- Quali sono per te gli argomenti che possono costituire le “grandi domande”?
Cosa li rende difficoltosi?
- In letteratura emergono anche altri argomenti, come la nascita, la vita e la morte, la malattia, la diversità, la sessualità, la religione. Cosa ne pensi in merito?
- Come vive tuo figlio/a queste cose? Ti ricordi un fatto specifico?

Qualche riferimento biografico

- Quando eri una bambina ti ricordi come sei venuta a conoscenza di uno di questi argomenti? Cosa pensavi in merito?
- Da chi hai ricevuto delle spiegazioni?
- La persona a cui ti eri rivolta in quel momento come si è comportata nei confronti della tua curiosità?

Rapporto con l'educatrice

- Ti è mai capitato di condividere episodi di questo tipo con l'educatrice di tuo figlio/a? Mi descriveresti la volta in cui è accaduto?

Riflessione finale

- Secondo te come si dovrebbe collocare la Scuola dell'Infanzia nei confronti delle domande che i bambini pongono in merito a questi temi?

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *“La partecipazione: valori, significati, problemi e strumenti”*, i Taccuini, Collana a cura del Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia, Comune di Reggio Emilia, n°2 novembre 1994;
- AA. VV., *“Le culture dell’infanzia. Trasformazioni, confronti, prospettive”*, Atti del Convegno Nazionale Servizi educativi per l’infanzia (dicembre 2004), edizioni Junior, Bergamo 2006;
- AA.VV., *“Experiencing Art in Early Years. Learning and development processes and artistic language”*, Pendragon, Bologna 2009;
- AA.VV., *“Pensiero magico, pensiero creativo, pensiero logico nello sviluppo del bambino”*, Numero Monografico di Vita dell’Infanzia, 30, agosto/settembre 1981;
- Agosti A., *“Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici”*, Franco Angeli, Milano 2006;
- Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (a cura di), *“Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti”*, Franco Angeli, Milano 2003;
- Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di), *“Rappresentazioni e narrazioni”*, Laterza, Roma-Bari 1997;
- Andreoli R., *“Immagini dell’infanzia e prassi educativa”* in Chiaretti G., Rampazi M., Sebastiani C. (a cura di), *“Conversazioni, storie, discorsi. Interazioni comunicative tra pubblico e privato”*, Carocci editore, Roma 2001;
- Angelides P., Michaelidou A., *“The deafening silence: discussing children’s drawings for understanding and addressing marginalization”* in Journal of Early Childhood Research, vol. 7, n°1, February 2009;
- Anthony S. (1971), *“La scoperta della morte nell’infanzia”*, trad. it. Armando editore, Roma 1973;
- Arcari A., Sestetti G., *“Il laboratorio adulto. Un prisma per guardare ai molti territori della formazione”* in Cooperazione educativa, fascicolo 5, volume LII, 2003, pp. 22 – 29;
- Arendt H. (1978), *“La vita della mente”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1987;
- Arendt H. (1958), *“Vita activa”*, trad. it. Bompiani, Milano 1989;
- Arendt H. (1961), *“Tra passato e futuro”*, trad. it. Garzanti, Milano 1999;
- Atkinson R. (1998), *“L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale”*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2002;
- Barbieri M. S., Mantovani S., *“Osservare: perché e come”*, in *Infanzia* 29, 1978, pp. 3-9;
- Baraldi C., Maggioni G. (a cura di), *“Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano”*, Donzelli editore, Roma 2000;
- Baraldi C., *“Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti”*, Donzelli editore, Roma 2007;
- Barone L., Bacchini D., *“Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale”*, Raffaello Cortina editore, Milano 2009;
- Bateson G., Bateson M. C. (1987), *“Dove gli angeli esitano”*, trad. it. Adelphi edizioni, Milano 1989;
- Bauman Z., *“La società dell’incertezza”*, Il Mulino, Bologna 1999;
- Bauman Z. (2008), *“L’arte della vita”*, trad. it. editori Laterza, Bari 2010;

- Becchi E., *“Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni”*, Franco Angeli, Milano 1995;
- Becchi E., “Per un’etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione” in Corradini L. (a cura di), *“Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng”*, edizioni Seam, Formello (Roma) 2000;
- Belacchi C., Gobbo C., *“Parlare ai bambini. L’interazione comunicativa nello sviluppo normale e patologico”*, Carocci, Roma 2004;
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., *“Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza”*, Franco Angeli, Milano 2003;
- Bellelli G. (a cura di), *“Il metodo del discorso. L’analisi delle produzioni discorsive in psicologia e in psicologia sociale”*, Liguori editore, Napoli 1989;
- Berti A. E., Bombi A. S., *“Il mondo economico del bambino”*, La Nuova Italia, Firenze 1981;
- Bertolini P., *“Per una pedagogia del ragazzo difficile”*, Malipiero, Bologna 1965;
- Bertolini P., *“L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata”*, La Nuova Italia, Firenze 1988;
- Bertolini P., *“Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti”*, La Nuova Italia, Firenze 2001;
- Beseghi E. (a cura di), *“Infanzia e racconto: il libro, le figure, la voce, lo sguardo”*, Bononia University press, Bologna 2003;
- Bettelheim B. (1976), *“Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe”*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1977;
- Bobbio A., Zani G. L., *“Culture dell’infanzia. Teoria pedagogica e realtà sociale”*, editrice La Scuola, Brescia 2001;
- Bolognesi I., Di Rienzo A., *“Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale”*, Franco Angeli, Milano 2007;
- Bombi A., Cannoni E., Pinto G., *“Le interviste silenziose: studiare le relazioni amicali attraverso il disegno”*, Età Evolutiva 75 (2003), pp 97-103;
- Bondioli A., *“Gioco e educazione”*, Franco Angeli, Milano 1996;
- Bondioli A. (a cura di), *“Il tempo nella quotidianità infantile. Prospettive di ricerca e studio di casi”*, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 2002;
- Bondioli A., *“Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004;
- Bondioli A., *“Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi”*, Franco Angeli, Milano 2006;
- Bondioli A., *“L’osservazione in campo educativo”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2007;
- Bosetto C., Foti C., *“Giochiamo ad ascoltare. Metodologie per elaborare il disagio e i problemi dei bambini e degli adolescenti”*, Franco Angeli, Milano 2000;
- Bosi R., *“La cura nella scuola dell’infanzia”*, Carocci, Roma 2006;
- Bove C., *“Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004;
- Bove C., *“Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali”*, in *Educazione interculturale*, vol. 5, n°3, Erickson, Trento 2007;
- Bove C., *“Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche”*, Franco Angeli, Milano 2009;
- Braga P. (a cura di), *“Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa”*, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 2009;

Braga P., Mauri M., Tosi P., *“Perché e come osservare nei contesti educativi: presentazione di alcuni strumenti”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), 1994;

Braga P., Mauri M., Tosi P., *“Interazione o conflitto: bambini “aggressivi” e adulti in difficoltà”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995;

Broccoli A., *“Per un’etica del discorso educativo”* in *Pedagogia e Vita*, 1, 2010, pp. 42 – 56;

Bronfenbrenner U. (1979), *“Ecologia dello sviluppo umano”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1986;

Bronfenbrenner U. (a cura di) (2004), *“Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo”*, trad. it. Erickson, Trento 2010;

Bronfenbrenner U., *“The future of childhood”*, in V. Greaney (a cura di), *“Children: Needs and rights”*, New York, Irvington Publishers 1985;

Bruner J. S. (1966), *“Verso una teoria dell’istruzione”*, Armando, Roma 1967;

Bruner J. S. (1973), *“Psicologia della conoscenza”*, trad. it. Armando, Roma 1976;

Bruner J. S. (1986), *“La mente a più dimensioni”*, trad. it. Laterza, Roma - Bari 1993;

Bruner J. S. (1990), *“La ricerca del significato”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992;

Bruner J. S., *“I processi di conoscenza dei bambini e l’esperienza educativa di Reggio Emilia”*, i Taccuini, Collana a cura del Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia, Comune di Reggio Emilia, n°5 febbraio 1996;

Bruner J. S. (1996), *“La cultura dell’educazione”*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997;

Bruner J. S., *“La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita”*, trad. it. editori Laterza, Bari 2006;

Bruner J. S., Haste H. (1987), *“Making sense. La costruzione del mondo nel bambino”*, trad. it. Anicia, Bari 1998;

Cacciamani S., Giannandrea L., *“La classe come comunità di apprendimento”*, Carocci editore, Roma 2004;

Cadamuro A., Farneti A., *“Insegnanti e bambini. Idee e strumenti per favorire la relazione”*, Carocci editore, Roma 2008;

Caggio F. (a cura di), *“Nella nostra scuola c’è solo una soffitta. Memoria di un percorso di innovazione didattica”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004;

Callari Galli M., *“Antropologia culturale e processi educativi”*, La Nuova Italia, Firenze 1993;

Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *“Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali”*, Carocci editore, Roma 2003;

Callari Galli M., Restuccia Saitta L., *“Cultura dell’infanzia e istituzioni pre-scolastiche”*, La Nuova Italia, Firenze 1990;

Calliari P., Degaspero M. (a cura di), *“I bambini pensano con le storie”*, IPRASE del Trentino, Trento 2007;

Cambi F. (a cura di), *“Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure”*, Edizioni ETS, Pisa 1999;

Canevaro A., *“La monografia: uno strumento complesso”* in Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G., *“Pedagogia speciale dell’integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare”*, La Nuova Italia, Firenze 1997;

Capoia M., *“L’avventura del pensiero”* in *Bambini* n°11, novembre 2006;

Caronia L., *“Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo”*, La Nuova Italia, Firenze 1997;

Cellini E., *“L’osservazione nelle scienze umane”*, Franco Angeli, Milano 2008;

Chiaretti G., Rampazi M., Sebastiani C. (a cura di), *“Conversazioni, storie, discorsi: interazioni comunicative tra pubblico e privato”*, Carocci editore, Roma 2001;

Christensen P., James A., *“Research with children. Perspectives and practices”*, Routledge Falmer, New York 2000;

Cives G., “La cultura infantile nella “Casa dei bambini” ”, in Scocchera A. (a cura di), *“La scuola dei bambini e nuova scuola degli Orientamenti”*, Anicia, Roma 1995;

Clark A., Moss P., *“Listening to young children: the Mosaic Approach”*, National Children’s Bureau, Trowbridge 2001;

Clark A., McQuail S., Moss P., *“Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children”*, Research Report, Queen’s Printer, 2003;

Connolly P., *“The role of research. Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children”*, in Early Childhood Matters, vol. 108, 2007;

Contini M. (a cura di), *“Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti”*, Carocci editore, Roma 2002;

Contini M., Manini M. (a cura di), *“La cura in educazione. Tra famiglie e servizi”*, Carocci editore, Roma 2007;

Corradini L. (a cura di), *“Pedagogia: Ricerca e Formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng”*, edizioni SEAM, Roma 2000;

Corsaro W. A., *“Children’s peer cultures”* in American Review of Sociology n°16, 1990, pp. 197 - 220;

Corsaro W. A., *“Interpretive reproduction in children’s peer cultures”* in Social Psychology Quarterly n°55, 1992, pp. 160 - 177;

Corsaro W. A., *“La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo”*, Etnosistemi, VI, 6, 1999, pp. 62 - 75;

Corsaro W. A. (1997), *“Le culture dei bambini”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 2003;

Corsaro W. A., *“I compagni. Understanding children’s transition from preschool to elementary school”*, Teacher College Press, New York 2005;

Davis P., *“Storytelling as a democratic approach to data collection: interviewing children about reading”* in Educational Research, 49:2, 2007, pp. 169 – 184;

Demazière D., Dubar C. (1997), *“Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche”*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2000;

Demetrio D., *“Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione”*, La Nuova Italia, Firenze 1992;

Demetrio D., *“Raccontarsi”*, Raffaello Cortina editore, Milano 1996;

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *“The sage handbook of qualitative research”* (third edition), Sage Publications, New York 2005;

De Puig I., Satiro A. (2000), *“Giocare a pensare. Proposte per imparare a pensare”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2006;

De Puig I., Satiro A. (2000), *“Giocare a pensare con le storie”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2006;

Dewey J. (1915), *“Democrazia e educazione”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1949;

Dewey J. (1929), *“Le fonti di una scienza dell’educazione”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1951;

Dewey J. (1933), *“Come pensiamo”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961;

Doise W., Mugny G. (1982), *“La costruzione sociale dell’intelligenza”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1986;

Dolto F. (1986), *“Le parole dei bambini e l’adulto sordo”*, trad. it. Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1988;

Donaldson M. (1978), *“Come ragionano i bambini”*, trad. it. Springer Italia, Milano 2009;

Dovigo, F., *“Osservazione e formazione”*, Franco Angeli, Milano 2003;

Eco U., *“Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi”*, Bompiani, Milano 1979;

Edwards C., Gandini L., Forman G., *“I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia”*, Junior, Azzano S. Paolo (Bg) 1995;

Edwards D., “Che cosa pensano realmente i bambini? Analisi del discorso e contenuto concettuale nel linguaggio dei bambini” in Pontecorvo C. (a cura di), *“La condivisione della conoscenza”*, La Nuova Italia, Firenze 1993;

Elias N. (1984), *“Saggio sul tempo”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1986;

Emiliani F. (a cura di), *“I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia”*, Carocci, Roma 2002;

Emiliani F., Molinari L., *“Rappresentazioni e affetti. Carattere e interazione nello sviluppo dei bambini”*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995;

Erbetta A. (a cura di), *“Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti”*, Ibis, Como - Pavia 2010;

Farr R. M., Moscovici S. (1984), *“Le rappresentazioni sociali”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 2005;

Ferraris A. O., *“Le domande dei bambini”*, BUR Psicologia e Società, Milano 2006;

Fiorilli C., Albanese O. (a cura di), *“I processi di conoscenza dei bambini: credere, pensare, conoscere. Ricerche e riflessioni”*, edizioni Junior, Bergamo 2008;

Fonzi A., Smorti A., *“Narrative and logical strategies in sociocognitive interaction in children”*, International Journal of behavioral development, 17 (2), pp. 383 - 396;

Fortunati A., Tognetti G., *“Famiglie, servizi per l’infanzia e educazione familiare”*, edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg) 2009;

Fortunati A. (a cura di), *“Conversando con i genitori”*, Franco Angeli, Milano 1989;

Frigerio A. (a cura di), *“Autonomia, Indicazioni, insegnanti”*, edizioni Junior, Bergamo 2007;

Garbarini A., Nunnari M. A. (a cura di), *“I diritti delle bambine e dei bambini”*, XVII Convegno Nazionale dei servizi educativi per l’infanzia, Torino 11-12-13 marzo, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2010;

Gadamer G. H. (1960), *“Verità e metodo”*, trad. it. Bompiani, Milano 1983;

Gardner H. (1983), *“Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza”*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1989;

Gardner H. (1991), *“Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico”*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1993;

Gardner H. (1982), *“Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l’educazione”*, trad. it. Anabasi, Milano 1993;

Genovese L., Kanizsa S., *“Manuale della gestione della classe”*, Franco Angeli, Milano 1998;

Giglioli P., Dal Lago A. (a cura di), *“Etnometodologia”*, Il Mulino, Bologna 1983;

Gobbo C., Zambelli F., *“Fare ricerca con bambini e adolescenti: aspetti etici per buone pratiche didattiche in psicologia dello sviluppo e dell’educazione”* in *Età evolutiva*, febbraio 2010, pp. 103 – 115;

Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S. J. (a cura di) (2007), *“Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi”*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2009;

- Gopnik A., Meltzoff A. N. (1997), *“Costruire il mondo: una teoria dello sviluppo cognitivo”*, trad. it. McGraw-Hill, Milano 2000;
- Gopnik A. (2010), *“Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2010;
- Greaney V. (a cura di), *“Children: Needs and rights”*, New York, Irvington Publishers 1985;
- Greene S., Hogan D., *“Researching children’s experience. Approaches and methods”*, Sage Publications, London 2005;
- Greig A., Taylor J., *“Doing research with children”*, Sage Publications, London 1999;
- Guandarini C., *“I laboratori formativi sul libro illustrato”*, in *Bambini in Europa*, dicembre 2007;
- Genette F., Marshall A., *“Time Line Drawings: Enhancing Participant Voice in Narrative Interviews on Sensitive Topics”* in *International Journal of Qualitative Methods*, 2009, pp. 85 – 92;
- Harris P.(2000), *“L’immaginazione nel bambino”*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2008;
- Hinde R. A., *“On describing relationships”*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 1976, pp. 1 - 19;
- Hoffman M. L. (2000), *“Empatia e sviluppo morale”*, Il Mulino, Bologna 2008;
- Hosle V. (1997), *“Aristotele e il dinosauro. La filosofia spiegata a una ragazzina”*, trad. it. Einaudi, Torino 1999;
- Hughes D., DuMont K., *“Using focus groups to facilitate culturally anchored research”*, in *American Journal of Community Psychology*, vol. 21, n° 6, 1993;
- Infantino A., *“Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative”*, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 2008;
- Iori V., *“Filosofia dell’educazione. Per una ricerca di senso nell’agire educativo”*, Guerini Studio, Milano 2000;
- Iori V., *“Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi”*, Edizioni Erickson, Gardolo (Tn) 2006;
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *“Teorizzare l’infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini”*, trad. it. Donzelli editore, Roma 2002 ;
- Jedlowski P., *“Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana”*, Mondadori, Milano 2000;
- Jelloun T. B. (2005), *“Il razzismo spiegato a mia figlia”*, trad. it. Bompiani, Milano 2010;
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *“Formazione e narrazione”*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998;
- Kanizsa S., *“Che ne pensi? L’intervista nella pratica didattica”*, Nis, Roma 1993;
- Kessel F. S., Siegel A. W. (a cura di), *“The Child and Other Cultural Inventions”*, Praeger, New York 1984;
- Kohan W., *“Infanzia e filosofia”*, Morlacchi editore, Perugia 2006;
- Kuhmerker L., *“L’eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico”*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1995;
- Lansdown G., *“Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them”*, in *Early Childhood Development* n° 36
- Le Vine R. A., New R. S. (a cura di) (2008), *“Antropologia e infanzia”*, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2009;
- Lipman M. (1991), *“Educare al pensiero”*, trad. it. Vita e Pensiero, Milano 2005;

Lumbelli L., “*L’intervista didattica: proposte metodologiche*” in *Scuola e Città* n°1/2, gennaio/febbraio 1971;

Lumbelli L., “*Comunicazione non autoritaria*”, Franco Angeli, Milano 1981;

Lumbelli L., “*Psicologia dell’educazione. Comunicare a scuola*”, Il Mulino, Bologna 1985;

Lumbelli L., “*Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*” in Balduzzi G., Telmon V. (a cura di), “*Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*”, CLUEB, Bologna 1990;

Lumbelli L., “*Tecniche di intervista, processi cognitivi e ricerca educativa*”, in *Età evolutiva* n° 46, 1993;

Lumbelli L., “*Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell’insegnante può incidere sulla qualità e l’efficacia dell’istruzione?*”, Franco Angeli, Milano 1994;

Lumbelli L., “*Il contributo di Carl Rogers alla metodologia del colloquio*”, introduzione all’edizione italiana in Rogers C., “*Terapia centrata sul cliente*”, trad. it. La Meridiana, Bari 2007;

Maggioni G., Vincenti A., “*Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*”, Donzelli editore, Roma 2007;

Manetti M. (a cura di), “*Le ricerche per l’infanzia. Soggetti, contesti, rappresentazioni sociali e metodi*”, edizioni Junior, Bergamo 2000;

Mantegazza R., “*I buchi neri dell’educazione. Storia, politica, teoria*”, Elèuthera, Milano 2006;

Mantegazza R., “*Pedagogia della morte. L’esperienza del morire e l’educazione al congedo*”, Città Aperta, Troina 2004;

Mantovani G., “*Analisi del discorso e contesto sociale*”, Il Mulino, Bologna 2008;

Mantovani S. (a cura di), “*La scuola del bambino*”, Juvenilia, Bergamo 1990;

Mantovani S., “*Condizioni dell’attendibilità dei protocolli verbali in età evolutiva*”, Nucleo Monotematico a cura di Lumbelli L., “*Tecniche di intervista, processi cognitivi e ricerca educativa*”, in *Psicologia dell’età Evolutiva* n°46, ottobre 1993;

Mantovani S., “*Le tavole di sviluppo di Kuno Beller*”, edizione e adattamento italiano, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995;

Mantovani S. (a cura di), “*La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*”, Bruno Mondadori, Milano 1998;

Mantovani S., “*Introduzione all’edizione italiana*”, in Tobin J. J., Wu D. Y. H., Davidson D. H., “*Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*”, Cortina, Milano 2000;

Mantovani S., “*La relazione con il bambino*”, in AA. VV., “*Appunti per una ricerca sugli stili educativi*”, Cuem, Milano 2000;

Mantovani S., “*Pedagogia e infanzia*”, in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), “*Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*”, Franco Angeli, Milano 2003;

Mantovani S., “*Early childhood education in Italy*”, in New R. S., Cochran M. (a cura di), “*Early Childhood Education. An International Encyclopedia*”, vol. IV, Praeger Publishers, Westport (Ct), 2007, pp. 1110-1115;

Mantovani S., “*Pedagogy*”, in New R. S., Cochran M. (a cura di), “*Early Childhood Education. An International Encyclopedia*”, vol. IV, Praeger Publishers, Westport (Ct), 2007, pp. 1115-1118;

Marradi A. (a cura di), “*Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni*”

- nelle scienze sociali”, Franco Angeli, Milano 1988;
- Marradi A., “*Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*”, Carocci editore, Roma 2005;
- Martens E. (1999), “*Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*”, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2007;
- Marthens G. B. (1980), “*La filosofia e il bambino*”, trad. it. Armando editore, Roma 1981;
- Massa R. (a cura di), “*Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*”, Laterza, Bari 1990;
- Massa R. (a cura di), “*Saperi, scuola, formazione*”, Unicopli, Milano 1991;
- Massara G., “*La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*”, Ibis, Como-Pavia 2009;
- Mazzoli F. (a cura di), “*Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*”, Laboratorio Documentazione Formazione, Comune di Bologna, Settore Istruzione, 2005;
- Mazzoni V., “*Leggere insieme la città. Riflessioni di metodo sul fare ricerca con i bambini*” in *Orientamenti pedagogici*, volume 56, n°5, settembre – ottobre 2009, pp. 873 – 890;
- Mazzoni V., “*Una buona qualità della vita è... Fare ricerca pensando insieme ai bambini*”, Franco Angeli, Milano 2009;
- Mead M., “*Samoan children at work and play*” in *Natural History*, Novembre/December 1928;
- Mead M., “*Age patterning in personality development*” in *American Journal of Orthopsychiatry*, 17, 1947;
- Merleau Ponty M. (1964), “*Il bambino e gli altri*”, trad. it. Armando, Roma 1968;
- Ministero della Pubblica Istruzione, “*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*”, Decreto Ministeriale n°6 del 31 luglio 2007;
- Molina P. (a cura di), “*Infanzia e servizi nella ricerca educativa*”, Edizioni Junior, Bergamo 2008 (XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'infanzia. Verona 15 16 17 marzo 2007);
- Molinari L., “*Comunicazione in classe e processi di apprendimento*” in *Psicologia dell'Educazione e della Formazione* n°1, 2006, pp. 93 - 124;
- Molinari L., “*Psicologia dello sviluppo sociale*”, Il Mulino, Bologna 2007;
- Molinari L., “*Concezioni dell'intelligenza e responsabilità. Uno studio sulle teorie implicite dell'educazione*”, in *Psicologia e Scuola* n°139, 2008, pp. 12 - 23;
- Molinari L., “*Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*”, Il Mulino, Bologna 2010;
- Moran M. J., “*Collaborative Action Research and Project Work: Promising Practices for Developing Collaborative Inquiry among Early Childhood Preservice Teachers*”, in *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, pp. 418 – 431;
- Morin E. (1999), “*La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*”, trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2000;
- Morselli G., “*Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*”, La Nuova Italia, Firenze 1989;
- Mortari L., “*Guadagnare sapere dall'esperienza*” in *Encyclopaideia* n°2, luglio-dicembre 1998;
- Mortari L., “*Per una fenomenologia della vita della mente*” in *Encyclopaideia* n°8, luglio-dicembre 2000;

- Mortari L., *“Aver cura della vita della mente”*, La Nuova Italia, Firenze 2002;
- Mortari L., *“Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione”*, Carocci editore, Roma 2003;
- Mortari L., *“Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche”*, Carocci, Roma 2007;
- Mortari L., *“A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo”*, Raffaello Cortina editore, Milano 2008;
- Mortari L. (a cura di), *“La ricerca per i bambini”*, Mondadori Università, Milano 2009;
- Munari A., *“Il piccolo esperto. Lo sviluppo delle competenze del bambino”* in *Il Quadrante Scolastico*, 62, 2 settembre 1994;
- Muntoni L., *“I bambini pensano difficile. L’organizzazione delle idee nella scuola dell’infanzia”*, Carocci, Roma 2005;
- Natoli S., *“Soggetto e fondamento. Il sapere dell’origine e la scientificità della filosofia”*, Feltrinelli, Milano 2010;
- Nelson K., *“Narratives from the crib”*, Harvard University Press, Cambridge 1989;
- New R. S., Cochran M. (a cura di), *“Early Childhood Education. An International Encyclopedia”*, vol. IV, Praeger Publishers, Westport (Ct), 2007;
- Nigris E. (a cura di), *“La formazione degli insegnanti”*, Carocci, Roma 2004;
- Nigris E., *“Le domande che aiutano a capire”*, Bruno Mondadori, Torino 2009;
- Ochs E. (et al.), *“Storytelling as a Theory Building Activity”* in *Discourse Processes*, 15, 1992, pp. 22-37;
- Oliverio Ferraris A., *“Le domande dei bambini”*, Rizzoli, Milano 2000;
- Ong W. J. (1982), *“Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola”*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1986;
- Ornaghi V., Grazzani Gavazzi I., *“La comprensione della mente nei bambini. Un laboratorio linguistico con storie per la scuola dell’infanzia”*, Erickson, Gardolo 2009;
- Orsolini M., Pontecorvo C., *“Consapevolezza pragmatica e comprensione delle storie nei bambini in età prescolare”* in *Rassegna italiana di linguistica applicata* n° 1-2, 1989;
- Pastori G., *“La codifica dei dati. Scelte di metodo e sfide comunicative in un’esperienza di ricerca internazionale”* in *Educazione interculturale*, vol. VI, n° 2, 2008, pp.215-233;
- Perticari P., *“Attesi imprevisti”*, Bollati Boringhieri, Torino 1996;
- Perticari P., *“Conversazioni con l’uccello filosofia. Una didattica conversazionale e una pedagogia del concetto nella scuola dell’infanzia”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2010;
- Piaget J. (1924), *“Giudizio e ragionamento nel bambino”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1958;
- Piaget J. (1926), *“La rappresentazione del mondo nel fanciullo”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1966;
- Piaget J. (1932), *“Il giudizio morale nel fanciullo”*, trad. it. Giunti – Barbera, Firenze 1972;
- Piaget J. (1946), *“La formazione del simbolo nel bambino”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1972;
- Pianta R. C. (1999), *“La relazione bambino – insegnante. Aspetti evolutivi e clinici”*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001;
- Pini L. A., Restuccia Saitta L. (a cura di), *“Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e delle difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini”*, Franco Angeli, Milano 2006;
- Pontecorvo C., Pontecorvo M., *“Psicologia dell’educazione. Conoscere a scuola”*, Il

Mulino, Bologna 1986;

Pontecorvo C., “La formazione di insegnanti/ricercatori” in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *“Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa”*, Franco Angeli, Milano 1990;

Pontecorvo C., *“La condivisione della conoscenza”*, La Nuova Italia, Firenze 1993;

Pontecorvo C., Ajiello A., Zucchermaglio C., *“Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola”*, Carocci, Roma 1999;

Pontecorvo C. (a cura di), *“Discorso e apprendimento”*, Carocci, Roma 2005;

Pontecorvo C., *“Famiglie all’italiana. Parlare a tavola”*, Raffaello Cortina editore, Milano 2007;

Pourtois J. P., Desmet H. (2004), *“L’educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell’identità”*, edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2005;

Postman N., Weingartner C. (1968), *“L’insegnamento come attività sovversiva”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1975;

Project Zero, Reggio Children (2001), *“Rendere visibile l’apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo”*, trad. it. Reggio Children 2009;

Prott R., Preissing C. (a cura di), *“Integrare le diversità. Un curriculum per l’educazione dell’infanzia. Programma educativo di Berlino”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2007);

Rapari S., “Fare ricerca con i bambini”, in Maggioni G., Vincenti A., *“Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo”*, Donzelli, Roma 2007;

Rinaldi C., *“L’ascolto visibile”*, I Taccuini, Collana a cura del Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia, Comune di Reggio Emilia n°7, maggio 1999;

Rinaldi C., *“I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività”*, I Taccuini, Collana a cura del Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia, Comune di Reggio Emilia n°8, maggio 1999;

Ricolfi L. (a cura di), *“La ricerca qualitativa”*, Nis, Roma 1997;

Rogers C. R. (1951), *“Terapia centrata sul cliente”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1997;

Rogers C. R. (1970), *“I gruppi di incontro”*, Astrolabio, Roma 1976;

Rogoff B. (1990), *“Imparando a pensare. L’apprendimento guidato nei contesti culturali”*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2006;

Rogoff B. (2003), *“La natura culturale dello sviluppo”*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2004;

Rollo D. (a cura di), *“Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali”*, Carocci, Roma 2007;

Sacks H. (1972), “L’analizzabilità delle storie dei bambini”, in Giglioli P. P., Dal Lago A. (a cura di), *“Etnometodologia”*, Il Mulino, Bologna 1983;

Salomé J. (1989), *“La relazione di auto e la formazione al colloquio”*, trad. it. Liguori editore, Napoli 1996;

Santagostino P., *“I perché dei nostri bambini”*, Red Edizioni, Como 2008;

Santi M., *“Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe”*, La Nuova Italia, Firenze 1995;

Santi M. (a cura di), *“Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare”*, Liguori editore, Napoli 2005;

Schaffer H. R. (1996), *“Lo sviluppo sociale”*, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1998;

Sclavi M., "A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica", Feltrinelli, Milano 1984;
 Sclavi M., "Arte di ascoltare e mondi possibili", Le Vespe, Milano 2000;
 Schön D. (1983), "Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale", Dedalo, Bari 1993;
 Scocchera A. (a cura di), "La scuola dei bambini e nuova scuola degli Orientamenti", Anicia, Roma 1995;
 Sebba R., "The Landscape of Childhood: the Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitude", in "Environment and Behavior", 23, pp.395-422;
 Sempio O. L. (a cura di), "Vigotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo", Raffaello Cortina Editore, Milano 1998;
 Siegal M., "Conversazione e sviluppo cognitivo", trad. it. Raffaello Cortina editore, Milano 1999;
 Silverman D. (2000), "Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica", trad. it. Carocci, Roma 2002;
 Smorti A., "Il pensiero narrativo", Giunti editore, Firenze 1994;
 Smorti A., "Concept development in childhood: logical and narrative aspects", II Conference for socio-cultural research 1896-1996, Geneve 11-15 september 1996;
 Smorti A., "Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona", Giunti editore, Firenze 1997;
 Smorti A., "Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé", Giunti editore, Firenze 2007;
 Sorzio P., "La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi", Carocci, Roma 2005;
 Stamback M., Sinclair H. (a cura di), "I giochi di finzione tra bambini di tre anni", Anicia, Roma 2007;
 Steier F., "Research and Reflexivity", Sage Publications, London 1991;
 Super C., Harkness S. M., "The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture" in International Journal of Behavioral Development n°9, 1986, pp. 545 - 569;
 Tahar B. J. (1998), "Il razzismo spiegato a mia figlia", trad. it. Bompiani, Milano 2010;
 Tallandini M. A., Valentini P., "La scuola è una grande casa. La rappresentazione del sistema scolastico nel bambino e nell'adolescente", Raffaello Cortina Editore, Milano 1995;
 Tarozzi M., "Pedagogia generale: storie, idee, protagonisti", Guerini, Milano 2001;
 Tarozzi M., Mortari L. (a cura di), "Phenomenology and human science today", Zeta Books, Bucharest 2010;
 Tobin J., Wu D., Davidson D. (1989), "Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti", trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2000;
 Tough J. (1976), "Parliamo coi bambini", trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1979;
 Tramma S., "Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità", Carocci, Roma 2005;
 Tusini S., "La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali", Franco Angeli, Milano 2006;
 Ugazio V., "Manuale di psicologia educativa", Franco Angeli, Milano 2003;
 Vandenberg M. (1999), "Educare i nostri bambini alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare", tra. It. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2010;

Vianello R., Lucangeli D. (a cura di), *“Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino”*, edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004;

Vygotskij L. S. (1934), *“Pensiero e linguaggio”*, trad. it. Giunti editore, Firenze 1966;

Vygotskij L. S., *“Apprendimento e sviluppo mentale nell’età prescolare”*, in Veggetti M. S. (a cura di), *“Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori”*, Giunti, Firenze 1974;

Vygotskij L. S. (1978), *“Il processo cognitivo”*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1980;

Vigna D., *“Imparare ad osservare”*, Borla, Roma 2002;

Virgili C., *“Come parlano della morte i bambini”*, in Bambini, 2001;

Wallon H. (1945), *“Le origini del pensiero nel bambino vol.1. I mezzi intellettuali”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1970;

Wallon H. (1945), *“Le origini del pensiero nel bambino vol.2. I compiti intellettuali”*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1970;

Wartofsky M., *“The Child’s Construction of the World and the World’s Construction of the Child”*, in Kessel F. S., Siegel A. W. (a cura di), *“The Child and Other Cultural Inventions”*, Praeger, New York 1984;

Weinrich H., *“Verso la costituzione di una competenza interrogativa”* in Weinrich H., *“Vie della cultura linguistica”*, Il Mulino, Bologna 1989;

Zammuner V. L., *“Tecniche dell’intervista e del questionario”*, Il Mulino, Bologna 1998;

Zammuner V. L., *“I focus group”*, Il Mulino, Bologna 2003;

Zerbato R. (a cura di), *“Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione. Bambini e servizi educativi 0/6 anni tra continuità e cambiamento”*, Atti del XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l’infanzia (Verona, 15-17 marzo 2007), edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg) 2008;

Ziglio C., Boccalon R., *““Lei vede ma non osserva...”. Introduzione all’attività osservativi in educazione”*, Utet, Torino 1996;

Zuccherini R., *“Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa”*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Ringraziamenti

I miei più cari ringraziamenti a tutti coloro che mi sono stati vicini durante questo percorso di ricerca, contribuendo alla sua realizzazione.

Ringrazio in particolar modo le educatrici ed i genitori delle scuole dell'infanzia che mi hanno accolto e hanno deciso di mettersi in gioco attraverso i loro racconti; i bambini che rendendoci partecipi dei loro ragionamenti ci permettono di non dare mai niente per scontato.

Un profondo senso di gratitudine va alla professoressa Susanna Mantovani che mi ha dato la possibilità di intraprendere il percorso di dottorato e mi ha accompagnato in questi anni, incoraggiandomi a scrivere, a sostenere con decisione le mie tesi, permettendomi di crescere sia sul piano professionale che personale.

Ringrazio la prof.ssa Ana Lúcia Goulart de Faria per avermi dedicato il suo tempo in Italia, condividendo i diversi punti di vista, per aver sollecitato la mia attenzione verso questioni che altrimenti sarebbero rimaste inesplorate.

Un doveroso ringraziamento va al gruppo di ricerca dell'Università Bicocca, il cui confronto "formale" ed "informale" ha rappresentato per me sempre occasione di crescita e continua messa in discussione.

Grazie ad Antonella e Francesca che, intraprendendo con me il percorso di dottorato, hanno condiviso questa esperienza, dimostrandosi delle amiche sincere.

Un grazie di cuore a tutti i parenti, quelli di sempre e quelli "acquisiti", che ho reso continuamente partecipe del mio lavoro e della scrittura di questa tesi.

Vorrei inoltre ringraziare la mia famiglia. Ringrazio papà per l'esempio di vita che mi ha donato, per avermi permesso di fare esperienza delle grandi questioni di significato vivendole insieme, oltre tutte le verbalizzazioni possibili. Rimarrà per sempre nel mio cuore.

Ringrazio mamma per tutti i viaggi di cui è stata la mia compagna, per tutte le attenzioni che sempre mi dedica e per l'amore con cui ancora mi definisce la sua bambina.

Infine vorrei ringraziare mio marito Giuseppe, per essermi sempre vicino, sollecitandomi al dialogo e alla condivisione, per la convinzione e l'entusiasmo con cui supporta le mie scelte, incoraggiandomi a non darmi mai per vinta.