

Contributi per una pedagogia dell'infanzia

Teorie, modelli, ricerche

a cura di

Andrea Bobbio, Andrea Traverso

vai alla scheda del libro su www.edizioniets.com



www.edizioniets.com

© Copyright 2016

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674581-1

Indice

Introduzione <i>Andrea Bobbio, Andrea Traverso</i>	7
<i>Parte prima</i>	
LA PROSPETTIVA STORICA	15
<i>Capitolo primo</i> Carte da conservare: lettere e documenti di giovanissimi principi <i>in fieri</i> tra Quattro e Seicento <i>Monica Ferrari</i>	17
<i>Capitolo secondo</i> La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica <i>Matteo Morandi</i>	35
<i>Parte seconda</i>	
TEMI CHIAVE DI UN'EDUCAZIONE PER E CON I BAMBINI	49
<i>Capitolo terzo</i> Educare alla verità, un essenziale esistenziale nel percorso di crescita <i>Elisabetta Musi</i>	51
<i>Capitolo quarto</i> Gioco e cultura dei pari: uno studio in una scuola dell'infanzia <i>Anna Bondioli</i>	69
<i>Capitolo quinto</i> La dimensione ludica nel nido d'infanzia <i>Donatella Savio</i>	85

<i>Capitolo sesto</i> Progettare l'educazione. Spazi e servizi per l'infanzia <i>Andrea Bobbio</i>	99
<i>Capitolo settimo</i> Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico partecipativo per indagare le rappresentazioni dello spazio <i>Monica Amadini</i>	113
<i>Capitolo ottavo</i> Apprendimento cooperativo e gestione del gruppo-sezione Una ricerca-azione in alcune scuole dell'infanzia di Bari <i>Valeria Rossini</i>	127
<i>Parte terza</i> FORMARE GLI EDUCATORI: APPROCCI E RICERCHE	145
<i>Capitolo nono</i> Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale <i>Chiara Bove, Piera Braga, Susanna Mantovani</i>	147
<i>Capitolo decimo</i> La partecipazione delle insegnanti e delle educatrici alla definizione di modelli di pensiero e di azione. Le esperienze del <i>Manifesto Pedagogico</i> e dell' <i>Atlante Pedagogico</i> del Comune di Genova <i>Andrea Traverso</i>	175
<i>Capitolo undicesimo</i> Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo <i>Elena Mignosi</i>	185
Postfazione Fare ricerca con e per i bambini <i>Anna Bondioli</i>	201
Gli autori	209

Introduzione

*Andrea Bobbio, Andrea Traverso**

1.

Il volume raccoglie vari contributi – elaborati all'interno del Gruppo di lavoro Siped: *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* – che enucleano le linee più significative della ricerca italiana concernenti l'infanzia e la sua educabilità nella molteplicità degli approcci e delle metodologie che contrassegnano la pedagogia contemporanea. Approcci che si concentrano ora sulla delineazione storica circa il bambino e le sue vicissitudini formative in segmenti sociali ben identificati ora invece sulla quotidianità, colta nella concretezza (mai banale) del suo significare il mondo, intenzionarlo, interagire in esso e con esso. Anche in una prospettiva sociale e politica.

Tali ricerche, se da un lato appaiono riconducibili a ben specificati settori disciplinari – della pedagogia teoretica, storico-educativa, metodologico-didattica e empirico-sperimentale – dall'altra presentano sconfinamenti ed ibridazioni tanto nei loro apparati euristici (quali-quantitativi) quanto negli orizzonti semiotici che ne fanno da sfondo (le fonti dell'esperienza educativa, nell'accezione deweyana). L'approccio etnografico, quello a mosaico, la ricerca partecipata, i metodi osservativi, il *cooperative learning*, la ricerca trans-culturale e comparativa, anche sorretta dalla mediazione tecnologica e dalla 'conversazione' a distanza, rappresentano i paradigmi più innovativi che sorreggono gli studi qui presentati, accanto alle tradizionali metodologie teoretiche e storiografiche, anch'esse presenti e rappresentative di un certo modo di intendere la pedagogia concependola come *congegno molare ed anfibio* (Metelli di

* L'introduzione è da considerarsi complessivamente un testo condiviso ma, nello specifico, Andrea Bobbio è autore della prima parte, Andrea Traverso della seconda parte.

Lallo), *congegno complesso* (Cambi) *matassa intricata* (Fornaca)¹.

Il complesso delle ricerche qui documentate si pone nella prospettiva di uno studio contestuale e sistemico delle vicissitudini formative dell'infanzia, situando la categoria dell'educabilità del bambino (e della sua competenza) all'interno di ben determinate cornici storico-sociali (ma anche di materialità, di modi di concepire i corpi che si formano all'interno di uno spazio) così da restituire al lettore una prospettiva in cui la dinamica figura (infanzia) sfondo (i contesti) appare illuminata nella sua qualità di transazione co-costruttiva.

Proprio l'emersione del punto di vista del bambino – e quindi il tema dell'ascolto del minore (e con esso della relazione educativa, con tutti i suoi impliciti e rimossi) – costituisce il filo conduttore, impalpabile ma robusto, che raccorda i vari contributi, tanto in senso diacronico che nella simultaneità dei temi e degli scenari dell'infanzia contemporanea. Come fare emergere la voce del minore (che è anche *in-fans*: senza voce) senza falsarne le intenzioni e gli orientamenti attraverso l'uso posticcio di categorie concettuali e discorsive proprie dell'adulto rappresenta dunque la domanda di ricerca più pressante che questi scritti tematizzano nella loro molteplice caratterizzazione. Rileva a tal proposito Monica Ferrari rispetto allo studio degli egodocumenti applicato alle *éducations princières* dell'Europa tardomedievale e moderna:

chi studia la produzione infantile di ieri deve quindi porsi molte domande circa il modo in cui tale produzione è stata realizzata, collocandosi in una prospettiva ermeneutica in ascolto di un mondo altro, e tuttavia consapevole dell'esser orientata da queste stesse domande e dall'orizzonte culturale che le ha originate. Lo studioso delle carte nelle quali i bambini e i "minori" dicono di sé, tra ieri e oggi, non può non chiedersi anzitutto fino a che punto si tratti di "egodocumenti" nei quali emergano tracce della volontà di raccontarsi (a se stessi e agli adulti) in senso introspettivo/trasformativo o piuttosto di un dire di sé inteso quale *devoir-compito*, insomma, disciplinato dalle regole di un genere letterario e dalle aspettative

¹ Quel congegno molare, scrive Cambi a proposito dell'impianto euristico di carattere pedagogico «poteva assumere, in una sintesi di integrazione dinamica, l'aspetto osservativo (empirico, di logiche empiriche e sperimentali, di discorso scientifico fattuale e verificabile), quello teorico (di modelli generali costruiti su dati sperimentali e ideazioni interpretative/progettuali, capaci di sfidare se stesse con la verifica/falsificazione), quello utopico (di teoria non esplicita ma proiettiva, assiologica e prospettica rivolta a offrire modelli, a interpretare attese e bisogni, a prefigurare il futuro)» (F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1-2008, p. 157).

di adulti che promuovono *ad hoc* una forma di espressione, tra “pubblico” e “privato”.

L’istanza dell’ascolto, del rispetto tassativo dei tempi di sviluppo, delle modalità espressive e della spontanea manifestazione della personalità del bambino – propria della categoria dell’“infanzia” così come codificata dai grandi classici della pedagogia, per lo meno da Rousseau in poi –, si coniuga, in modo complementare, con il bisogno di non dissiparne il potenziale formativo in una stagione umanamente specifica, che quindi ha diritto ad un trattamento contrassegnato da specifici principi e criteri (metodologici, operativi, ermeneutici, deontologici) (Paparella, 2005). Un bambino, quindi, che nell’istanza della valorizzazione trovi risposta a quel suo appello al significato ed alla parola – una parola sostenibile ma veritiera, dirà Musi nel suo saggio – che lo fa prioritariamente être *de langage* (Dolto, 1995), quindi soggetto disposto, da subito, allo scambio e alla reciprocità con l’altro attraverso i sistemi simbolici propri della cultura della quale fa parte. Un bambino, quindi, bisognoso di non essere sovrainterpretato, strumentalizzato fra-inteso ed equivocato ma, nello stesso tempo, che abbisogna di una particolare sensibilità di decodifica da parte di educatori e pedagogisti capaci di dominare la semantica e la punteggiatura che governano la logica ‘altra’ delle sue manifestazioni e dei suoi discorsi. Di qui la prospettiva della sostenibilità della realtà cui ha accesso l’infanzia, che se da un lato non può essere l’esito di una prospettiva meramente censoria ed iper-semplificatoria, dall’altro deve essere sempre il risultato di un’intenzionale mediazione educativa, ‘alternativa al’uso cinico della verità’ e avvezza ‘alla comprensione, ai piccoli passi, alla pazienza’ (Musi), come già ricordava Korczak nel suo indimenticato *Le droit de l’enfant au respect* (1943).

In questa stessa prospettiva – di ascolto ‘partecipato e attivo’ – ma da un’angolatura più classicamente dissodata dalla psico-pedagogia contemporanea, si iscrive anche il contributo di Anna Bondioli, centrato sull’analisi del gioco «indagato con una prospettiva etnografica attenta a studiarne le manifestazioni “nel loro farsi”, come un processo creativo condiviso tra i pari, seppure influenzato da elementi di contesto. Studiato da questa prospettiva il gioco dei bambini non è più visto esclusivamente come una opportunità di crescita ma come una manifestazione primaria e cruciale di una realtà infantile che vale la pena osservare e indagare di per sé».

Analogamente ad Anna Bondioli, sempre a proposito del gioco, si esprime Donatella Savio che, nel suo saggio, considera l'attività ludica [come] il linguaggio specifico del bambino, la sua "voce autentica"; dunque l'ascolto, l'osservazione sensibile del gioco rappresenterebbe una metodologia particolarmente utile a cogliere la prospettiva infantile sul mondo.

Quali linguaggi per il bambino, quali dispositivi per estrinsecarne le potenzialità e per costruirne un soggetto adattato al suo ambiente ma non alienato delle sue specifiche caratterizzazioni individuali costituisce dunque paradigma tematico trasversale a questo volume, volto a cogliere anche nelle latenze e nei tanti 'silenzii dell'educazione' (Cambi, Olivieri, 1994), indicatori rilevanti che contrassegnano le pratiche, le materialità, le professionalità e gli ambienti per l'infanzia. Lo sfondo privilegiato di tale analisi è costituito dal dispositivo istituzionale, sia esso quello della scuola dell'infanzia che dell'asilo nido, probabilmente gli ecosistemi più significativi per uno studio – anche teorico – che necessita il controllo di individuate variabili. Ambienti, questi ultimi, la cui configurazione spaziale prefigura semantiche e prossemiche (adulte) che rivelano, anche nei loro impliciti, nei non detti, chi sia il bambino, cosa ci si aspetti da lui e quali siano i canoni pedagogici della sua educabilità. Ambienti aperti o chiusi (*indoor* e *outdoor*) che assicurano (o disincentivano) l'esplorazione dell'ambiente, l'esercizio di taluni diritti (si pensi al rischio, all'avventura, alla distanza, alla solitudine), lo sviluppo di talune competenze, oggi sempre più inattuali e misconosciute (Bobbio, 2007). Ma spazio, anche, restituito alla sua qualità di vissuto soggettivo, di categoria esito di una costruzione di senso, sia essa individuale che collettiva, quindi negoziata, dialetticamente dibattuta, co-costruita. È questa l'ottica del saggio di Monica Amdini che nel suo contributo *Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico per indagare le rappresentazioni dello spazio* suggerisce un modello operativo capace di valorizzare l'immagine del bambino quale attore sociale a tutti gli effetti, un nuovo volto che consente il passaggio dalla *child perspective* alla *children's perspectives*. Proprio tale mutamento di prospettiva pone in primo piano l'*identikit* del 'bambino competente', autonomo costruttore di significati quindi capace, se messo nelle condizioni da un ambiente adeguatamente supportivo, di esprimere il proprio punto di vista. Necessità che apre il rilevante problema metodologico di come cogliere tale punto di vista, «perché al riconoscimento della particolare prospettiva del

bambino sul mondo si intreccia il riconoscimento del suo peculiare modo di comunicare, diverso da quello prevalentemente verbale degli adulti».

2.

Il tema dell'ascolto, per uno studioso e ricercatore che si occupa dei temi dell'infanzia, esonda anche verso forme di reciprocità, di attenzione delle/alle figure adulte, ed in particolare degli educatori e degli insegnanti che, nei contesti educativi, giocano quotidianamente la relazione con i piccoli, con i colleghi, con le famiglie.

L'attenzione, nei vari contributi, si declina come la capacità di *entrare* ed *uscire* dalle pratiche: così nel saggio di Bove, Braga e Mantovani che, condividendo la loro esperienza di ricerca, hanno cercato di «mettere in campo strumenti e risorse che promuovano processi di maturazione di competenze metacognitive e di riflessione non superficiale sull'esperienza di comportamenti rinnovati, nuove idee, progetti, intuizioni», valorizzando la capacità di essere in grado di destrutturare il proprio sapere snodandolo tra il complesso delle convinzioni implicite e l'evidenza di quelle esplicite. È, sempre rimandando al contributo citato in precedenza, un invito a prediligere una «formazione in servizio degli educatori che spesso lavorano sul campo dopo aver maturato alcune conoscenze teoriche o saperi di base, che nel tempo diventano acquisizioni a volte lontane, disperse, frammentate, e in parte difficili da trasferire in competenze per l'agire quotidiano o indicazioni/orientamenti per strutturare e mettere in campo azioni di qualità». La professionalità, per poter essere «coinvolta» (Nicoli, 2009), necessita di forme di attenzione che, come nel caso dell'esperienze di costruzione partecipata di *forme di cultura* dell'infanzia presentate nel contributo di Traverso (percorso che ha portato all'elaborazione del Manifesto Pedagogico dei servizi per l'infanzia 0/6 e dell'Atlante Pedagogico del Comune di Genova) disegnano e valorizzano un percorso di continuità tra dentro e fuori, tra grandi e piccoli, tra formale ed informale, tra ascolto e parola.

Formazione e ricerca, in un processo continuo fatto di legarsi e slegarsi, definiscono una forma narrata del quotidiano, sufficientemente matura da rappresentare teorie pedagogiche solide, rappresentative di esperienze, prassi, contesti e pensieri in grado di

abbracciare e comprendere l'infanzia intera.

Non si tratta solamente di modalità efficaci di comunicazione, bensì di strumenti e *posizioni* che possono contribuire al consolidamento di *movimenti* culturali e di esercizi professionali che, a partire dalle pratiche e dall'esperienza (Mortari, 2003), generano forme di apprendimento per l'intera comunità che accoglie.

Nel quadro appena descritto, l'educazione coinvolge – venendone a sua volta interessata – tutte le dimensioni della relazione: l'affettività, la sfera comunicativa e, non ultima, una particolare cura delle esperienze sensibili (e sensoriali), intese come la possibilità di «sviluppare [nei bambini] l'attenzione e l'osservazione, favorendo il ragionamento, stimolando le idee, perfezionando le capacità di analisi della realtà, non ultimo arricchendo il linguaggio». In particolare, nel contributo di Morandi, trova spazio una riflessione più ampia sull'educazione delle cose come «l'insieme dei processi formativi indotti dall'uso degli oggetti che strutturano gli ambienti in cui viviamo e che ci portano, grazie a una serie di investimenti affettivi, a interiorizzare significati, a dare un senso al mondo, costituendo un immaginario intriso di valori, di codici lessicali e di condotta, di una "cultura" individuale nel più vasto contesto a cui apparteniamo» (Ferrari, 2011).

Esperienza emotiva e "cose" si fondono e si influenzano, costruiscono ponti e svelano storie personali e collettive.

Per poter rappresentare la complessità di tale sguardo i canali ed i codici attraverso i quali costruire relazioni solide e percorsi di "cura" – intesa come una tensione attentiva ispirata all'affettività ed alla pensosità – devono essere diversificati e, talora, personalizzati rispetto a specifiche esigenze e bisogni educativi, valicando così la soglia del consueto per affrontare temi emergenti: tra questi la necessità di promuovere le dimensioni collaborative a discapito di una visione individuale ed individualista del mondo e il rilancio delle competenze artistiche e creative.

Gli ultimi due saggi del volume, seppur con approcci e modalità di intervento differenti, rafforzano tale convinzione. Mignosi, sostenendo che «conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni [...] si intreccia strettamente con il saper riflettere sulle esperienze attivate e su se stessi, sul saper valutare e valutarsi, sul saper lavorare in gruppo. Tutto questo si esplica in una "competenza operativa di secondo livello" che consente di saper far fronte adeguatamente (e

creativamente) a situazioni variegata, aperte e imprevedibili, di modificare in itinere le proprie proposte grazie allo scambio con i bambini e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla loro e dalla propria esperienza», intende portare un autorevole apporto alla definizione della professionalità educativa, figura complessa che deve saper “governare” le situazioni prima descritte. Nel rapporto con se stessi e con gli altri [in questo caso i bambini] l’utilizzo di linguaggi artistico-espressivi «attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l’esperienza del divenire del sé, del fluire dell’energia vitale e, dall’altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma (Khan Masud, 1980; Stern, 2010). Avere la possibilità di fare un’esperienza artistica è fondamentale per costruire e riconoscere la propria soggettività, per avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione».

Nel contributo di Rossini, invece, viene dato ampio spazio alla progettazione di una didattica attiva che sia in grado di facilitare l’apprendimento dei bambini, valorizzandone le dimensioni partecipative e motivazionali, anche coinvolgendoli – come nell’esperienza di ricerca-azione presentata – nell’utilizzo di «strumenti autovalutativi [...] in cui i bambini hanno espresso [...] tre aspetti fondamentali: *come mi sento* [...], *cosa ho provato* [...], *cosa ho osservato* [...]». Questa attività ha consentito ai bambini di riflettere sulle ricadute del progetto sul piano motivazionale, sul benessere emotivo e sul livello di produttività del gruppo. [...] Si tratta di aspetti imprescindibili e generali della didattica della scuola dell’infanzia, che invitano gli adulti a interrogarsi sull’importanza di ascoltare la voce dei bambini, considerando «i punti di vista di coloro che quotidianamente vivono nelle organizzazioni educative» (Gemma, 2015) e all’interno di una dialogicità che racconti la quotidiana impetuosità dell’esperienza educativa.

Bibliografia

- Bobbio A. (2007, a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell’infanzia*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2008), *L’epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1.
- Cambi F., Olivieri S. (1994), *I silenzi dell’educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dolto F. (1995), *Tout est langage* (Édition de Claude Baldy-Moulinier, Guillerault et d'Élisabeth Kouki), Collection Françoise Dolto, Gallimard, Paris.
- Ferrari M. (2011), *Postfazione. L'educazione delle cose come problema pedagogico*, in M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Junior-Spaggiari, Parma, 111-129.
- Gemma C. (2015), *Introduzione. Una grande voce finora in sordina*, in C. Gemma, V. Grion (2015, ed.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 13-29.
- Khan M., Masud R. (1980), *I sè nascosti*, trad. it. 2010, Bollati Boringhieri, Torino.
- Korczak J. (1943), *Le Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, Paris 1979.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Nicoli D. (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Paparella N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.
- Stern D.N. (2010), *Le forme vitali*, trad. it. 2011, Raffaello Cortina, Milano.

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di ottobre 2016