

Educare alla cittadinanza democratica: analisi di un'esperienza in una scuola dell'infanzia.

Donatella Savio

Italia

Riassunto

L'educazione alla cittadinanza è un obiettivo fondamentale nelle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (documento ministeriale italiano del 2012), in accordo con quanto stabilito dalla "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio" (2006/962/CE). Il contributo si propone di approfondire il tema con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia. Si farà riferimento al pensiero di Dewey per approfondire sia gli aspetti che caratterizzano l'esercizio di una cittadinanza democratica sia le azioni educative necessarie per promuoverla. Verrà quindi presentata una scuola dell'infanzia con una metodologia educativa che mette al centro il gioco e il confronto democratico tra bambini; a partire dalle indicazioni definite con Dewey, verranno analizzati alcuni momenti di discussione tra bambini e insegnanti osservati in questa scuola, per chiarire attraverso quali strategie educative viene sostenuta una prima formazione alla cittadinanza democratica.

Parole chiave: Scuola dell'infanzia, Educazione alla cittadinanza, Partecipazione del bambino, Capacità di decentramento, Pensiero riflessivo, Gioco.

Educación para la ciudadanía democrática: análisis de una experiencia en una escuela infantil.

Donatella Savio

Italia

Resumen

La educación para la ciudadanía es un objetivo fundamental en las "Indicaciones Nacionales para el currículo" (documento ministerial italiano de 2012), de acuerdo con lo establecido por la "Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo" (2006/962/CE). La contribución se propone profundizar el tema con una referencia especial a la escuela infantil. Se hará referencia al pensamiento de Dewey para profundizar tanto en los aspectos que caracterizan el ejercicio de una ciudadanía democrática, como en las acciones educativas necesarias para promoverla. Se presentará, pues, una escuela infantil con una metodología educativa que ponga al centro el juego y la confrontación democrática entre los niños; a partir de las indicaciones de Dewey, se analizarán algunos momentos de diálogo entre los niños y los maestros observados en esta escuela, para aclarar a través de qué estrategia educativa se sostiene una primera formación a la ciudadanía democrática.

Palabras clave: Escuela Infantil, Educación a la ciudadanía, Participación del niño, Capacidad de descentralización, Pensamiento reflexivo, Juego.

Education for democratic citizenship: analysis of an experience in a kindergarten.

Abstract

Education for citizenship is a fundamental objective in the “National Indications for Curriculum” (a 2012 Italian Ministerial Document), in accordance with the provisions in the “Recommendation of the European Parliament and the Council” (2006/962/CE). The contribution aims to delve into the matter with particular mention to kindergartens. A special reference is made to Dewey’s thought in order to examine both the aspects which characterize the exercise of democratic citizenship and the educative actions necessary to promote it. A kindergarten with an educative method which gives importance to play and democratic dialogue among children will therefore be presented. Starting from the indications traced out by Dewey, various moments of discussions between the children and teachers in this school will be analyzed in order to clarify on which educative strategies an early education for democratic citizenship is sustained.

Keywords: Kindergarten, Education for citizenship, Child’s participation, Decentralisation, Reflective thinking, Play.

P remessa

In Italia nel 2012 il Miur (Ministero dell’istruzione, università e ricerca) ha emesso le “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, nelle quali, fin dalla parte introduttiva, viene data grande rilevanza all’educazione alla cittadinanza in connessione con l’orientamento definito a livello europeo.

A tal proposito nella prima sezione delle “Indicazioni”, “Cultura, scuola persona”, al paragrafo “Per una nuova cittadinanza”, si sottolinea che la scuola ha il compito di “formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” (Indicazioni Nazionali, 2112, p. 6¹), attraverso la trasmissione della cultura e della storia di tali collettività.

Nella seconda sezione, “Finalità generali”, al paragrafo “Scuola, Costituzione, Europa”, viene dichiarato il riferimento alle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dalla “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio” del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), tra cui compaiono le “competenze sociali e civiche”. Di queste ultime nelle “Indicazioni” viene data una descrizione che riprende quella del documento europeo e che le definisce come un intreccio tra competenze relazionali/sociali e conoscenze civiche, necessario per sostanziare la partecipazione democratica².

¹ Tutte le citazioni relative al documento delle “Indicazioni Nazionali” fanno riferimento al testo pubblicato all’indirizzo <http://www.indicazioninazionali.it/> e consultato il 19.9.14.

² “Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica” (Indicazioni Nazionali, p.12, nota i).

Il sostegno a tali dimensioni viene proposto come necessario fin da subito: nella sezione dedicata alla scuola dell'infanzia, l'avvio alla cittadinanza è indicato come una delle tre finalità da perseguire in questo ordine di scuola, accanto allo sviluppo dell'autonomia e della competenza. Non solo. In modo piuttosto articolato, vengono dichiarate le competenze, i comportamenti, gli atteggiamenti da sostenere per porre le fondamenta dell'esercizio della cittadinanza: dalla comprensione al rispetto del punto di vista dell'altro attraverso la pratica del dialogo, dal riconoscimento della necessità di regole condivise alla formazione di un primo senso dei diritti e dei doveri, aspetti che nell'insieme concorrono a fondare lo sviluppo di comportamenti eticamente orientati³. Riguardo al come sostenere una tale complessità di dimensioni, nelle "Indicazioni", in quanto documento di indirizzo generale, non si trovano suggerimenti specifici ma viene descritto lo stile educativo che dovrebbe caratterizzare i docenti per perseguire trasversalmente tutte le finalità della scuola dell'infanzia, tra cui quindi anche l'avvio alla cittadinanza: uno stile che si fa carico della "voce" del bambino e con essa dialoga, tanto con la costruzione di un ambiente di apprendimento ad hoc che con una relazione con il bambino centrata sull'ascolto, la mediazione comunicativa, l'accompagnamento (Indicazioni Nazionali, p. 18).

Data l'attualità e la rilevanza del tema per l'identità educativa della scuola italiana e il suo radicamento europeo, con questo contributo propongo un approfondimento sull'educazione alla cittadinanza democratica con riferimento particolare alla scuola dell'infanzia, in quanto anello primo e fondante del sistema scolastico. Poiché, come si è visto, le dimensioni coinvolte nella formazione di un cittadino democratico sono molteplici e relative a livelli diversi dell'essere persona (conoscenze, competenze, atteggiamenti, comportamenti ecc.), per puntualizzare gli aspetti e le modalità su cui deve puntare l'educazione alla cittadinanza democratica ho deciso di circoscrivere il campo teorico di riferimento al pensiero di Dewey. Dopo aver ripreso alcune considerazioni deweyane sul tema, presenterò un'indagine condotta in una scuola dell'infanzia che, in rapporto alle categorie concettuali ricavate dal pensiero deweyano, ha permesso di mettere in evidenza alcune, possibili strategie di educazione alla cittadinanza e i loro effetti.

rientamenti per un'educazione alla cittadinanza democratica: suggestioni dal pensiero di Dewey

Non è qui possibile approfondire in modo esaustivo la ricchezza delle riflessioni deweyane sul rapporto tra educazione e cittadinanza democratica; mi limiterò perciò a riprendere alcuni passaggi che mi paiono rilevanti per introdurre considerazioni e categorie concettuali utili all'analisi dell'esperienza educativa presentata nei prossimi paragrafi.

In primo luogo mi pare indispensabile far riferimento all'idea di democrazia e del suo rapporto con l'educazione, espressa da Dewey (1916) in *Democrazia e educazione*.

³ "Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (Indicazioni Nazionali, p.17).

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. E' prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivaie all'abbattimento di quelle barriere di classe, razza e di territorio nazionale (Dewey, 1916, pp. 110-111).

La vita democratica è qui connotata come uno scambio comunicativo impegnativo, tra individui che condividono un interesse tanto profondamente da mettersi in gioco in uno sforzo costante di confronto di esperienze e prospettive, in modo da poter regolare reciprocamente il proprio fare e il suo significato e così perseguire quell'interesse comune. Dewey dunque parla di rapporti tra persone, intrecciando la dimensione politica a quella sociale e umana, e mette in luce la qualità che tali rapporti devono assumere per poter edificare una società democratica, l'unica risposta possibile perché l'impatto con la modernità si risolva con il progresso dell'umanità. Una qualità di rapporti di cui Dewey precisa le ricadute e le richieste a livello individuale. L'individuo che partecipa a una dinamica sociale democratica, tanto più complessa in quanto si allarga oltre le barriere di classe, etnia, nazione, è chiamato a rispondere a una notevole quantità di sollecitazioni, che "stimolano il variare della sua azione" (*ivi*, 111) e liberano possibilità di realizzazione personale altrimenti destinate a rimanere inibite, in potenza. D'altra parte, perché sia possibile l'arricchimento individuale e collettivo, occorrono individui in grado di sostenere e rispondere adeguatamente alle sollecitazioni cui sono esposti, cioè di accoglierle e insieme governarle rilanciandole costruttivamente. Ed è qui che si innesta la relazione stretta tra educazione e democrazia, poiché la seconda vive sulla possibilità che la prima agisca nella direzione di formare individui capaci di affrontare costruttivamente l'impegnativa partecipazione a una società democratica: "Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità" (*ibidem*). Perciò si può ben dire che "La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto" (*ivi*, 110).

Ma come l'educazione può formare alla cittadinanza democratica? In uno dei suoi primi saggi sull'educazione, *Ethical Principles Underlying Education* (1903), Dewey utilizza parole molto efficaci a tal proposito.

La conclusione fondamentale è che la scuola deve essa stessa costituirsi come istituzione sociale vitale, molto di più di quanto lo sia attualmente [...] La scuola non può essere una preparazione alla vita sociale se non riproduce, al suo interno, le condizioni tipiche della vita sociale [...] l'unico modo di preparare alla vita sociale è impegnare in una vita sociale. Formare abiti di utilità sociale e spirito di servizio prescindendo da ogni diretto bisogno o motivo sociale esistente è, alla lettera, come insegnare al bambino a nuotare con movimenti eseguiti fuori dall'acqua⁴ (Dewey, 1903, pp. 13-14).

⁴ La traduzione dei brani tratti da Dewey (1903) *Ethical Principles Underlying Education*, e presentati da qui in avanti, sono di chi scrive.

Dunque, per educare alla vita sociale democratica è necessario prima di tutto far partecipare ad essa, e ciò significa per l'istituzione scolastica essere e proporsi appunto come una realtà autenticamente e vitalmente democratica.

Questa indicazione, fondamentale ma pur sempre generale, può trovare una maggiore specificazione in alcuni passaggi con cui Dewey approfondisce la qualità della comunicazione democratica. In altre parole, sviluppando l'idea di scuola come comunità democratica, si tratta di chiarire cosa intende Dewey quando descrive, lo abbiamo visto, la democrazia come "un'esperienza continuamente comunicata", per delineare quale tipo di dinamica comunicativa dovrebbe caratterizzare l'ambiente scolastico come via per la formazione alla cittadinanza democratica. La comunicazione che consente agli individui di regolarsi l'un l'altro per il perseguimento dell'interesse comune viene così precisata in *Democrazia e educazione* (1916):

Ognuno dovrebbe sapere ciò che l'altro intende, e dovrebbe in qualche modo tenere l'altro informato dei propri scopi e progressi [...] Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato [...] L'esperienza deve essere formulata per essere comunicata. Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in una forma che gli permetta di valutarne il significato (Dewey, 1916, pp. 6-7).

Ciò di cui si parla è un dialogo fondato sulla capacità di comprendere e accogliere il punto di vista dell'altro, lasciando che esso interroghi davvero il proprio, tanto da modificarlo ampliandolo, arrivando cioè ad abbracciare una prospettiva nuova, allargata e accresciuta in quanto partecipa della composizione di più prospettive. Uscendo dal riferimento deweyano, in termini psicologici si potrebbe parlare di una comunicazione cognitivamente ed empaticamente decentrata, nella misura in cui la "partecipazione di quanto l'altro ha pensato e sentito" implica la comprensione tanto cognitiva che emotiva del suo punto di vista, in cui consiste appunto la capacità di decentramento (Kurdek & Rogdon, 1975; Emiliani & Carugati, 1985). Il soggetto sarebbe perciò impegnato in almeno due azioni principali, in cui emotivo e cognitivo si intrecciano: ascolto e accoglimento del punto di vista dell'altro, sulla base del desiderio di comprenderlo e della disponibilità a modificare il proprio punto di vista per costruire una prospettiva arricchita da elementi di condivisione; comunicazione decentrata del proprio punto di vista, che implica il "guardarlo da fuori" per vederlo come l'altro lo vede e riuscire a farsi comprendere nell'esplicitarlo.

Dunque, sviluppando la proposta deweyana, si potrebbe dire che l'educazione alla cittadinanza democratica dovrebbe promuovere capacità di comunicazione decentrata, in primo luogo proponendo un ambiente comunicativo caratterizzato in tal senso. Ciò significa che la relazione educativa stessa dovrebbe assumere una modalità comunicativa decentrata, tale che il punto di vista del bambino sia chiamato in causa, accolto, valorizzato e tenuto in conto nella definizione della stessa esperienza educativa. Collocarsi in questa prospettiva implica sostenere la partecipazione del bambino alla costruzione della comunità educativa, della sua identità culturale, sociale, pedagogica; significa, come propone la sociologia dell'infanzia (Mayall, 2007), considerare il bambino come un partner sociale attuale, effettivo e competente.

Di più. Mi sembra che la formazione a questo tipo di comunicazione concorra a promuovere lo sviluppo di quelle caratteristiche personali che Dewey, come si è visto, indica come fondamentali per i membri di una società democratica: individui capaci di adattabilità e di iniziativa personale. In particolare, negli *Ethical Principles* (1903), Dewey insiste sulla capacità di iniziativa intesa anche come capacità di farsi carico di sé e del mondo:

La società della quale il bambino dovrà essere membro, negli Stati Uniti, è democratica e progressista. Il bambino deve essere educato alla leadership così come alla obbedienza. Deve avere la capacità di auto dirigersi e la capacità di dirigere altri, capacità di amministrazione, capacità di assumere posizioni di responsabilità [...] La responsabilità etica della scuola sul versante sociale [...] consiste in una formazione del bambino che gli darà una tale padronanza di se stesso che potrà farsi carico di sé; potrà non solo adattarsi ai cambiamenti in corso ma modellarli e dirigerli” (Dewey, 1903, pp. 11-12).

La vita sociale democratica secondo Dewey ha bisogno di individui padroni di se stessi, capaci di affermare il proprio punto di vista, di assumersi la responsabilità di scegliere in base ad esso per partecipare attivamente alle situazioni sociali in cui sono coinvolti, non limitandosi ad adattarsi ad esse ma contribuendo a dirigerle. La scuola ha la responsabilità di promuovere quest'insieme di capacità, e ritengo plausibile affermare che può farlo anche attraverso la pratica della comunicazione decentrata per tipo di immagine di Sé che essa contribuisce a costruire. Collocandoci in un'ottica di sviluppo psico-sociale, l'immagine individuale del Sé può essere descritta con Mead (1934) come emergente dallo scambio sociale e dalla progressiva interiorizzazione, organizzazione e generalizzazione delle prospettive degli altri verso di sé, colte nelle dinamiche di tale scambio. Con questo riferimento si può verosimilmente sostenere che la partecipazione alla comunicazione decentrata di stampo democratico contribuisce a costruire un'immagine del Sé chiara, piena, confermata e di valore: chiara, perché il confronto democratico costringe ad acquisire consapevolezza e a disambiguare la propria posizione continuamente, prima di tutto a se stessi; piena, perché le sollecitazioni prodotte dalla presa in carico dei punti di vista altrui porta all'arricchimento del proprio e all'attualizzazione di tutte le declinazioni che può sviluppare; confermata e di valore perché nello scambio democratico l'altro, accogliendoci con tanta attenzione e apertura da lasciarsi modificare da questa accoglienza, ci dice che siamo per lui un valore. Questo Sé dispiegato e valorizzato, se è il prodotto della comunicazione decentrata democratica, ne è anche il fondamento in quanto alimenta la fiducia di poter sostenere le sollecitazioni insite nelle dinamiche democratiche e di poter affermare il proprio punto di vista per contribuire a governare, con la ragionevole speranza di riuscire positivamente.

Ricollocandoci all'interno di una prospettiva più squisitamente deweyana, la capacità di adattarsi e insieme di farsi carico delle situazioni sociali trova senza dubbio le sue radici anche, se non soprattutto, nel pensiero riflessivo, cioè nella possibilità che la relazione tra uomo e mondo, anche quello sociale, si caratterizzi secondo le modalità tipiche del metodo scientifico. Già negli *Ethical principles* (1903), Dewey delinea in questo senso le caratteristiche della capacità di padroneggiare, democraticamente e con assunzione di responsabilità, se stessi e gli altri impegnati in una situazione sociale.

Solo una mente formata per cogliere le situazioni sociali, e ridurle ai loro più semplici e più tipici elementi, possiede una comprensione sufficiente della realtà di tali situazioni da vedere quale sorta di azioni, critiche e costruttive, esse davvero richiedono [...] la formazione alla cittadinanza è formale e nominale se non sviluppa il potere di osservazione, analisi e inferenza rispetto a ciò che costituisce una situazione sociale e le azioni attraverso cui viene modificata (Dewey, 1903, pp. 23-24).

Dunque, il cittadino democratico affronta i problemi della vita sociale con l'*habitus* di un ricercatore, attivando i processi e affrontando i passi tipici di un percorso di indagine: osserva e analizza la situazione da affrontare; su queste basi, attivando processi inferenziali formula ipotesi circa le azioni che essa richiede, le mette in campo e le verifica. Un dialogo con la situazione, come direbbe Schön (1983), in cui il rapporto transattivo tra soggetto e mondo si sviluppa attorno all'equilibrio tra l'adattamento a ciò che la situazione propone, attraverso la seria presa in carico della sua problematicità, e l'attività riflessiva che dirige verso nuove sintesi governando i cambiamenti. Solo se sostiene lo sviluppo di un tale *habitus*, avverte Dewey, l'educazione alla cittadinanza può dirsi effettiva e non formale.

Riprendendo quanto detto fin qui, i riferimenti tratti dal pensiero di Dewey per orientare un'educazione alla cittadinanza democratica in ambito scolastico possono essere riassunti in quattro punti principali.

- Proporre un contesto educativo che permetta di fare esperienza autentica di vita sociale democratica, cioè che poggi su un motivo sociale esistente e si fondi sulla consapevolezza di un fine comune cui tutte le parti sono interessate.
- Caratterizzare gli scambi sociali che attraversano la comunità scolastica secondo le modalità relazionali della comunicazione decentrata, promuovendola ad ampio raggio e trasversalmente, sia negli scambi tra educatori e bambini sia tra bambini.
- Sostenere la capacità di farsi carico di sé, di assumersi la responsabilità di scegliere, di partecipare attivamente alle situazioni sociali affermando democraticamente il proprio punto di vista e contribuendo a governarle.
- Sostenere l'*habitus* del ricercatore, e dunque la modalità del pensiero riflessivo, anche in relazione alle dinamiche sociali, per mettere a fuoco i problemi che le attraversano, individuare ipotesi di soluzione, verificare tali ipotesi.

I contesto e le situazioni osservate

Gli orientamenti per un'educazione alla cittadinanza democratica individuati con riferimento a Dewey sono stati utilizzati come categorie d'analisi per leggere alcune situazioni educative rilevate in una scuola dell'infanzia⁵, scelta perché si rifà ad una metodologia educativa particolare, con un forte riferimento al metodo dell'indagine di Dewey (Savio, 2001) e perciò particolarmente adatta ad essere indagata con le categorie deweyane di cui si è detto. Per cogliere appieno il significato dell'analisi che verrà proposta è necessario chiarire i tratti essenziali di tale metodologia: indicata come "lavorare per progetti", si sviluppa a partire da due riferimenti principali, il gioco infantile e, appunto, il metodo dell'indagine deweyano. In estrema sintesi, la metodologia prevede che il progetto educativo si sviluppi a partire dal gioco libero dei bambini affrontando le questioni, gli stimoli, i problemi incontrati lungo il percorso secondo i passi che scandiscono il processo d'indagine riflessivo (osservazione e intellettualizzazione delle problematiche, definizione di ipotesi d'intervento, messa in atto delle ipotesi e verifica). In termini concreti ciò significa che l'anno educativo viene scandito in tre fasi principali.

- Per restare all'interno di una prospettiva deweyana, la prima fase potrebbe essere identificata con il passaggio da una situazione indeterminata alla intellettualizzazione delle intenzioni ludiche dei bambini e delle possibili vie per svilupparli. Nei primi mesi dell'anno (da settembre a dicembre) le stanze-sezione sono allestite con materiali poveri e non strutturati (scatoloni, carta, colla, costruzioni ecc.) e tutti i bambini della scuola (tranne i bambini di tre anni appena inseriti), grazie ad un'organizzazione per sezioni aperte, durante la mattina (due ore circa) sono liberi di decidere in quale stanza e con quali compagni giocare. Le insegnanti svolgono un ruolo principalmente osservativo e prendono nota dei temi di gioco via via emergenti, dei loro sviluppi e delle aggregazioni di bambini che si formano attorno ad essi. A momenti di gioco si affiancano incontri di discussione in gruppo. In particolare vengono realizzate alcune assemblee di grande gruppo, cui partecipano tutte le insegnanti e tutti i bambini: le insegnanti raccontano ai bambini che cosa hanno osservato, cioè i principali temi ludici emersi e chi vi ha partecipato, chiedendo loro conferma ("abbiamo capito bene?") e proponendo loro di scegliere a quale tema/gruppo di gioco appartenere. In seguito a tali momenti assembleari, si vengono progressivamente a definire dei gruppi di bambini associati a un tema ludico in modo fisso. Alla fine di questa prima fase viene chiesto ai bambini di compiere la scelta definitiva e si stabiliscono così i gruppi-progetto; ogni progetto ha il nome del tema ludico che identifica (ad esempio "i pompieri", "la macchina del tempo" ecc.), ed è associato a uno spazio sezione e a due insegnanti. Accanto alle assemblee allargate, via via che i gruppi di gioco vanno definendosi, sono previsti per ognuno di questi gruppi dei momenti di discussione in cui le insegnanti, non solo riportano le loro osservazioni

⁵ La scuola è dislocata in un comune medio-grande (25.000 abitanti) del nord Italia ed appartiene a un Distretto scolastico statale composto da tre circoli. A partire da 1993, le scuole dell'infanzia di questo Distretto hanno avviato un percorso di ricerca-formazione che ha portato a definire e adottare la metodologia del "lavorare per progetti". La scuola oggetto di indagine è una delle capofila nella messa a punto e realizzazione di tale metodologia.

chiedendo un riscontro ai bambini stessi, ma sollecitano i bambini ad esplicitare eventuali problemi sorti nella realizzazione del gioco (ad esempio disaccordi riguardo il gioco e i suoi sviluppi, oppure mancanza di attrezzature e necessità di materiali per costruirle), a formulare ipotesi di soluzione e a metterle alla prova.

- La seconda fase può essere deweyanamente riferita alla definizione di ipotesi, alla loro messa in campo e verifica che ricorsivamente suscitano nuove intenzionalità ludiche e quindi nuovi cicli riflessivi. Da gennaio a maggio i gruppi progetto alternano: momenti di gioco nello spazio sezione; momenti di discussione su problemi ed esigenze sorte durante il gioco e definizione delle ipotesi per affrontarli, anche con l'elaborazione di progetti per realizzare dispositivi utili alla prosecuzione del gioco (ad esempio "l'idrante dei pompieri"); momenti dedicati alla costruzione dei dispositivi ludici, che vengono poi utilizzati per giocare. Lo svilupparsi del gioco, dei suoi contenuti e della sua trama, porta costantemente in evidenza nuove esigenze e necessità da affrontare nelle discussioni di gruppo per elaborare nuove ipotesi e nuove realizzazioni. Le insegnanti in questa fase, pur non tralasciando il compito osservativo, svolgono un ruolo decisivo nei momenti di discussione, dove intervengono per stimolare il confronto, la messa a fuoco dei "problemi" e l'elaborazione di ipotesi/progetti per affrontarli, sostenendo la partecipazione attiva dei bambini, l'espressione del loro punto di vista e la definizione di prospettive condivise. Inoltre procurano il materiale necessario per costruire i dispositivi ludici e aiutano i bambini a realizzarli.
- La terza fase risponde al principio deweyano secondo cui la conoscenza e l'apprendimento sono sempre realtà sociali in quanto il processo riflessivo non è mai solitario, ma porta con sé e rinnova il patrimonio simbolico della comunità cui il soggetto appartiene. Nell'ultimo mese di scuola ogni gruppo progetto ritorna sull'esperienza fatta e stabilisce un codice con cui comunicarla (rappresentazione grafica, verbale ecc.). In questo modo ogni percorso diviene patrimonio culturale della comunità scolastica, nel quale percorsi futuri potranno trovare radici per rinnovarlo e proseguire una storia comune. In questa fase le insegnanti svolgono il ruolo di stimolo al confronto e di sostegno nella realizzazione fattiva secondo le modalità della fase precedente.

L'indagine oggetto di questo contributo si è concentrata sulla prima fase del "lavorare per progetti" con l'obiettivo di analizzare in particolare i momenti di assemblea generale e di discussione di piccolo gruppo, utilizzando, come si è detto, le categorie deweyane messe a fuoco nel paragrafo precedente per rilevare se e come questi momenti possano rappresentare esperienze di educazione alla cittadinanza democratica⁶. Dopo aver preso contatto con la scuola coinvolta per proporre il tema di ricerca, insieme alle insegnanti si è concordata la metodologia per la raccolta dei dati. Negli ultimi mesi del 2011 le insegnanti hanno realizzato alcuni filmati dei momenti che interessava analizzare, informando i bambini della ragione della presenza della telecamera (capire meglio cosa succede in questi momenti) e senza modificare l'andamento del percorso

⁶ Questa analisi rappresenta solo una parte di un lavoro più ampio, che ha preso in considerazione quindici giornate di gioco libero in una delle stanze messe a disposizione dei bambini per studiare il formarsi delle "culture dei pari" (Corsaro, 1997) attraverso l'attività ludica. Gli esiti di questa indagine saranno oggetto di una prossima pubblicazione.

educativo. I filmati sono stati tutti trascritti. L'analisi si è concentrata su due momenti di discussione: un'assemblea generale e un confronto di piccolo gruppo.

L'analisi e i suoi esiti

Riguardo ai dati su cui è stata condotta l'analisi, va detto che la trascrizione delle audioregistrazioni ha riguardato principalmente gli aspetti verbali degli scambi comunicativi; gli aspetti non verbali vengono riferiti solo quando risultano necessari per meglio comprendere il significato relazionale degli scambi. A partire da tali trascrizioni, sono stati individuati i passaggi che risultavano particolarmente reattivi alle categorie definite con la teoria deweyana, e quindi significativi in termini di educazione alla cittadinanza democratica. Qui di seguito propongo alcuni stralci - relativi come si è detto a un'assemblea generale e a un incontro di piccolo gruppo - e la loro analisi qualitativa a partire dalle categorie di riferimento.

L'assemblea generale

L'assemblea generale presa in considerazione è stata realizzata il 22 novembre 2011; vi hanno partecipato tutti i bambini di quattro e cinque anni della scuola (55 bambini) e le quattro insegnanti impegnate con loro nella prima fase del "lavorare per progetti". L'assemblea si svolge in una delle stanze utilizzate dai bambini per il gioco; tutti i bambini sono seduti in cerchio, ognuno su una seggiolina, mentre le insegnanti sono in piedi o sedute alle spalle dei bambini, più in alto, su tavoli e scaffali. La durata è di circa 12 minuti, nei quali parlano quasi esclusivamente le insegnanti: dichiarano quali temi di gioco e raggruppamenti hanno osservato (chi gioca a cosa e con chi), chiedendo via via conferma ai bambini chiamati in causa; indicano in quali stanze da questo momento in poi si giocherà a un certo gioco; invitano i bambini a incominciare a pensare e a scegliere a quale gioco intendo giocare tra quelli elencati (non viene chiesto loro di dichiarare la scelta); invitano i bambini a riprendere a giocare dirigendosi nella stanza che corrisponde al gioco scelto.

Ecco le battute d'inizio dell'assemblea.

Ins1: "Oggi facciamo un'assemblea, i bambini di cinque anni ne hanno già fatte tante anche gli altri anni e lo sanno cosa sono le assemblee, vero?"

Alcuni bambini: "Siiii" (a bassa voce)

Ins1: "Che cos'è un'assemblea? ... Allora dico un incontro, cos'è un incontro?... C.?"

C. : "... per parlare insieme..."

Ins1: "Ecco, un momento in cui ci si trova tutti per poterci parlare di qualcosa. Il qualcosa di cui dobbiamo parlare stamattina sono i vostri giochi di gruppo, voi sapete che per tanti tanti giorni siete andati nelle stanze e avete fatto i vostri giochi e noi maestre vi abbiamo guardati. Vi abbiamo guardati bene bene, ieri abbiamo fatto una riunione e abbiamo provato a passare tutte le pagine che avevamo scritto per vedere quali sono i giochi che voi avete giocato di più e ci siamo fatti un'idea, ci siamo fatti un elenco dei giochi che voi avete giocato. Adesso ve li vogliamo dire perchè sarebbe bello che poi da stamattina ognuno potesse già un po' scegliere una stanza,

che è la stanza dove si fa un gioco che a lui, a lei piace, va bene? Vi faccio degli esempi: abbiamo visto che ci sono, poi vi raccontiamo i giochi prima vi dico i titoli, dei bambini che giocano ai pompieri, dei bambini che giocano ai carabinieri, poi ci sono dei bambini (dico sempre bambini ma intendo bambini e bambine) che giocano alla festa, a fare le feste”

Una prima considerazione riguarda la rispondenza della situazione alla categoria del “fare esperienza autentica di vita sociale democratica”, intendendo con ciò deweyanamente il partecipare a una comunità alimentata da un motivo sociale esistente ed effettivo, dalla consapevolezza di un fine comune cui tutte le parti sono interessate. L'insegnante con il suo intervento sembra muoversi in tale direzione perché esplicita e perciò sostiene la consapevolezza del senso sociale dell'evento, cioè “un momento in cui ci si trova tutti per poterci parlare di qualcosa”, focalizzandolo su un fine comune che riguarda un interesse sicuramente condiviso, cioè “parlare dei vostri giochi di gruppo per [...] scegliere [...] la stanza dove si fa un gioco che a lui, a lei piace”. Il gioco infatti è la realtà più vicina al modo peculiare dei bambini di esprimersi e stare al mondo, perciò rimanda a un interesse senz'altro vivo e trasversale per i bambini. Interesse per il gioco che d'altra parte è autentico anche per l'adulto in questo contesto, in quanto rappresenta uno dei fulcri a partire da cui la sua professionalità trae senso e si sviluppa. Va sottolineata anche la “potenza” del momento in termini di vita della comunità: si è tutti presenti, in tanti, uno di fronte all'altro, per occuparsi di un aspetto sostanziale nel procedere della vita educativa condivisa; tutti tranne i più piccoli, appena inseriti, proprio perché si tratta di un evento sociale allargato, strettamente connesso al senso stesso dell'essere una comunità, a cui bisogna essere introdotti per gradi.

Se si considera poi lo stile comunicativo, risulta evidente che l'insegnante si propone come un esempio di “comunicazione decentrata”, soprattutto in quanto tiene conto del punto di vista dei bambini per esprimersi in modo a loro comprensibile: spiega il lavoro fatto dalle insegnanti esplicitando i singoli passaggi e mantenendosi il più possibile vicino al vocabolario dei bambini (ad esempio dice “abbiamo guardati” invece che “osservati”; dice “abbiamo provato a passare tutte le pagine che avevamo scritto” invece che “abbiamo letto”); quando introduce termini lontani dal lessico infantile (“assemblea”), subito li traduce in modo da renderli più comprensibili (“allora dico un incontro”). Va notato inoltre che l'intera assemblea si configura come un'esperienza di comunicazione decentrata: tutti sono invitati ad ascoltare, per voce dell'insegnante, con chi e a che cosa hanno giocato fino a quel momento, cioè in sostanza qual è la propria posizione e quella di ognuno rispetto all'aspetto che rappresenta l'interesse e il fine comune.

Infine, il compito proposto trova corrispondenza nella categoria “assumersi la responsabilità di farsi carico di sé, di scegliere”: la ripresa da parte dell'insegnante delle posizioni ludiche di tutti ha il senso di un supporto alla consapevolezza dei singoli riguardo la propria posizione, quale presupposto per potersene fare carico arrivando ad affermare la propria preferenza di gioco e a sceglierla attivamente: “perché sarebbe bello che poi da stamattina ognuno potesse già un po' scegliere una stanza, che è la stanza dove si fa un gioco che a lui, a lei piace”.

L'assemblea si conclude con un'indicazione diretta in tal senso.

Ins3: “Pensiamo bene, silenzio un attimino, adesso pensate bene a tutto quello che avete ascoltato: il gioco dei carabinieri, il gioco dei pompieri, il gioco della palestra dei cani, il gioco delle organizzatrici di feste, il gioco de leoni gattini e tori”

Ins4: “Dottori”

Ins3: “Ah, dottori! Dottori, leoni e gattini. Quindi pensiamo bene, chiudiamo gli occhi e pensiamo bene con la nostra testa e ci diciamo ‘ma io questa mattina dove voglio andare a giocare?’ ”

I bambini stanno in silenzio e chiudono gli occhi con aria concentrata

Ins1: “Pensate bene al gioco che facevate già ... se vi piaceva ...”

Ins3: “Pensate al gioco che vi piacerebbe fare...”

Ins4: “M. hai già deciso? ”

M.: “sì”

Bambini: alzano la mano e vogliono intervenire tutti insieme dicendo “anch’iooooo”

In questo stralcio le insegnanti forniscono una vera e propria struttura al processo di assunzione di responsabilità rispetto a se stessi, sottolineando e invitando a sperimentarne i passaggi cruciali. Infatti, dopo aver ricostruito il quadro complessivo dei temi ludici emersi e aver avuto riscontro positivo dai bambini in tal senso, le insegnanti ancora riprendono per titoli i temi rilevati e invitano i bambini a scegliere evidenziando:

- il carattere riflessivo del processo: si tratta di mettere a fuoco il proprio punto di vista (“ma io questa mattina dove voglio andare?”), sulla base di ciò che si è vissuto in passato (“il gioco che facevate già ... se vi piaceva”) e che si vorrà vivere in futuro (“il gioco che vi piacerebbe fare”);
- la dimensione altamente personale della presa in carico di sé (“pensiamo bene con la nostra testa”);
- la serietà di una scelta responsabile, che richiede concentrazione (“pensiamo bene, chiudiamo gli occhi e pensiamo bene”).

Si potrebbe dunque concludere che questa situazione di assemblea risponde in modo positivo ad almeno alcune delle categorie assunte come riferimento per rilevare situazioni che promuovono la formazione alla cittadinanza democratica: le insegnanti propongono ai bambini un'esperienza di autentica vita sociale, attraversata da comunicazione decentrata e sviluppata in modo da promuovere la presa in carico di sé, l'assunzione di responsabilità rispetto a al proprio punto di vista per affermarlo e scegliere contribuendo ad orientare dimensioni sostanziali della vita comune.

Restano però delle questioni aperte, tutte strettamente connesse alla peculiarità della mente infantile. In primo luogo, non può essere ignorata la difficoltà insita nella richiesta di ascoltare, seduti in cerchio, il resoconto dei giochi e dei giocatori fatto dalle insegnanti: i segni di distrazione colti nel filmato indicano che l'invito al decentramento può essere annebbiato dalla caduta di attenzione.

In secondo luogo, il riferimento e l'invito ripetuto al "pensare", dunque alla dimensione riflessiva della presa in carico di sé, apre il tema del significato che può assumere un tale riferimento in bambini di quest'età. La ricerca sulla "teoria della mente", inaugurata da Premak e Woodroof (1978) e poi ampiamente sviluppata, avverte di quanto la capacità di comprendere gli stati mentali, e dunque anche l'attività del pensare, nella loro dimensione rappresentativa sganciata da quella percettiva sia ancora *in fieri* in età prescolare. Perciò un invito riflessivo, al pensare su cosa si pensa su proprio gioco, come passaggio necessario per la presa in carico del proprio punto di vista, non può prescindere da un approfondimento del significato che tale invito rappresenta per la fascia d'età considerata.

Infine, la proposta di operare una scelta, per quanto riguardi un ambito di grande interesse per il bambino, il gioco appunto, porta con sé inevitabilmente implicazioni emotive non di poco conto, anche queste da considerare ed approfondire in vista della promozione della capacità di affermazione del proprio punto di vista, elemento fondamentale per la realizzazione della partecipazione democratica attiva.

Incontro di piccolo gruppo

L'incontro di piccolo gruppo che verrà analizzato ha avuto luogo nello stesso giorno dell'assemblea generale appena considerata: al termine dell'assemblea, alcuni bambini (21) scelgono di fermarsi a giocare in quella stessa stanza; esaurito il tempo per il gioco (1 ora e 30 circa), si svolge l'incontro di piccolo gruppo, che dura 10 minuti circa. Partecipano tutti i bambini che hanno giocato nella stanza e le due insegnanti che sono state presenti ed hanno osservato durante il gioco. I bambini sono seduti in cerchio a terra; le insegnanti sono sedute anche loro nel cerchio sulle seggioline da bambino. I contenuti dell'incontro possono essere sintetizzati come segue: le insegnanti chiedono ai bambini di raccontare che giochi hanno fatto; uno alla volta i bambini raccontano; le insegnanti chiedono precisazioni, integrazioni e invitano ad esprimere e affrontare i problemi incontrati nel gioco di gruppo.

Anche in questo caso si propone l'analisi di alcuni stralci tra quelli ritenuti significativi in relazione alle categorie di riferimento.

Ins1: "Prima mentre giocavate sia C. che R. hanno visto che c'erano delle cose che ... perchè nel gioco non andavano e io ho detto loro ditele dopo quando siamo sul tappeto. Il momento è adesso se avete dei problemi da dire"

R.: "Il primo è che A. ... (incomprensibile, tono di rimprovero)"

Ins1: "A parte A., di il problema in generale se riesci ..."

R.: "I ladri poi quando devono sparare non è che poi stanno di nuovo in piedi, no? Stanno un attimo coricati e poi si rialzano"

Ins1: "Devono dimostrare che sono morti diresti, sentiamo anche l'opinione di A.. E' vero che tu non cadevi, ho visto anch'io... Ma perchè non cadevi?"

A.: "Perchè io quando mi sparavano io li schivavo"

Ins1: "Lui dice che schivava"

Ins2: "I proiettili"

R.: "Noi gli sparavamo e lui stava dritto!"

Ins1: “Ma perchè lui dice che in realtà lui schivava i proiettili”

R.: “Bastava che noi gli sparavamo e lui lo schivava (simulando una schivata, con tono interlocutorio) (intende dire che doveva mostrare col corpo che stava schivando)”

Ins2: “E' difficile stabilire se è colpito oppure no”.

In questo passaggio le insegnanti sembrano intrecciare due delle categorie prese a riferimento per la formazione del cittadino democratico: la promozione di un “*habitus* da ricercatore” per affrontare i problemi sorti nello scambio sociale, utilizzando una “comunicazione decentrata”. Vediamo in sintesi quali sono i principali interventi in tal senso. Il confronto si sviluppa tra due bambini mentre il resto del gruppo ascolta più o meno attentamente. L'insegnante¹ in primo luogo formalizza questo momento come spazio dedicato alla risoluzione dei problemi (“io ho detto loro ditele dopo quando siamo sul tappeto. Il momento è adesso se avete dei problemi da dire”). Quando un bambino porta un problema (il compagno non cade dopo che lui finge di sparargli), lo invita a metterlo a fuoco in termini sociali, cioè non fermandosi a livello dello scambio tra singoli ma guardando al significato che può assumere nella prospettiva dello sviluppo del gioco di gruppo (“dì il problema in generale se ci riesci...”); il bambino coglie al volo e risponde in tal senso (“I ladri poi quando devono sparare non è che poi stanno di nuovo in piedi). Nel confronto che si sviluppa poi tra i bambini l'insegnante¹ fa da ponte, sostiene l'espressione e l'ascolto dei diversi punti di vista favorendo una comunicazione decentrata: parafrasa e precisa il punto di vista del bambino che solleva il problema (“Devono dimostrare che sono morti diretti”); invita il bambino chiamato in causa ad esprimere la sua prospettiva (“sentiamo l'opinione di A., è vero che tu non cadevi... Ma perché non cadevi?”), per poi riportarla al compagno che l'ha indirettamente sollecitata (“perchè lui dice che in realtà lui schivava i proiettili”). Non solo: l'insegnante² mette a fuoco aspetti cruciali del problema, che permettono di meglio individuarlo e quindi di formulare ipotesi di soluzione adeguate (“è difficile stabilire se è colpito oppure no”).

Le risposte dei bambini sembrano nella direzione sostenuta dall'adulto. Il bambino che ha sollevato il problema formula l'ipotesi di soluzione in modo decentrato, aiutandosi col corpo per farsi meglio capire dai compagni (“Bastava che noi gli sparavamo e lui lo schivava”, simulando una schivata, con tono interlocutorio - intende dire che doveva mostrare col corpo che stava schivando -). Ciò significa in primo luogo che ha ascoltato e colto il punto di vista dell'altro (non cadeva perché schivava i proiettili), cioè, per parafrasare le parole di Dewey (1916, pp. 6-7), che “ha partecipato di quel che un altro ha pensato e sentito e ne ha avuto il proprio atteggiamento modificato”. Significa anche che, grazie alla comprensione e accoglienza del punto di vista dell'altro, ha colto la natura precisa del problema (in che modo rendere evidente lo schivare i proiettili) e su questa base ha messo in campo un'ipotesi di soluzione adeguata.

Va notato che, mentre in Dewey il pensiero riflessivo caratterizza la mente individuale, nella situazione analizzata si assiste a un sua attivazione sociale, cioè a un processo d'indagine che viene co-costruito con i contributi dei singoli attraverso il veicolo della comunicazione decentrata e si manifesta come espressione della mente del gruppo. In tal senso si può dire che l'insegnante promuove un *habitus* da

ricercatore condiviso, mostrando come il “far ricerca insieme” sia la via principe per risolvere i problemi comuni e così comunicando il significato sostanziale della pratica democratica.

E' interessante considerare gli effetti della conversazione sul gioco del giorno successivo, rilevati con l'osservazione dell'insegnante².

“Dapprima hanno ancora il problema che chi è ucciso non cade, ma poi A. si adatta e cade. Chiedo come ha fatto a capire che lo avevano colpito e mi dice che ha visto il proiettile”.

Il problema del sottogruppo che si dedica al gioco dei ladri è inizialmente ancora presente. Successivamente il bambino che rappresentava con il suo comportamento un problema per lo sviluppo del gioco sociale decide di accettare di comportarsi in modo utile al conseguimento del fine comune, cioè poter giocare insieme in modo soddisfacente. Sembra plausibile ritenere che il cambiamento sia conseguenza anche dell'aver affrontato il problema fuori dal gioco con il sostegno dell'insegnante, perché ha permesso di esplicitarlo, chiarirlo, considerarlo sul piano del suo significato sociale, intravedere possibili soluzioni e metterle in atto. Ancora due sottolineature. In primo luogo, l'intervento dell'insegnante che chiede conto del cambiamento di comportamento (“Chiedo come ha fatto a capire che lo avevano colpito”) è un supporto fondamentale per la precisazione dell'ipotesi di soluzione messa in atto dal bambino (“mi dice che ha visto il proiettile”, che come ipotesi suona “se vedo il proiettile allora posso capire se sono colpito”). Infine, è evidente che nel caso specifico la resistenza ad assumere un comportamento utile per il raggiungimento del fine ludico comune ha le sue radici nelle forti implicazioni emotive di quanto richiesto, cioè fingere di morire. Implicazioni però che esulano dal filo del nostro ragionamento e che perciò mi limito a segnalare.

L'analisi di un secondo stralcio della stessa conversazione permette di sviluppare considerazioni analoghe a quelle proposte con il primo.

Ins1: “Ma c'era anche qualcun altro che a me aveva detto ‘ho un problema’, A.?”

A.: “Però J. ...”

Ins2: “Ma non era quello il problema, che saliva sopra il tavolo. Tu dicevi che mancavano...?”

B.: “I ladri”

A.: “Eh! I ladri!”

Ins1: “Allora questo è un problema che dovete poi discutere insieme”

A.: “Ma domani dite anche chi vuole fare il ladro”

Ins1: “Ma chi lo deve dire?”

A.: “Chi vuol fare il ladro lo dice alla maestra, la maestra lo scrive e dopo uno fa il ladro”

Ins1: “Tu dici così, ci si decide prima e ci sono anche dei ladri”

Ins2: “Così la prossima volta ricominciamo da qui”

Anche in questo caso l'intervento delle insegnanti sembra orientato a sostenere in modo intrecciato un *habitus* da ricercatore nei confronti dei problemi sociali e una comunicazione decentrata. In prima battuta l'insegnante¹ si fa memoria

dei problemi incontrati nel gioco di gruppo (“non era quello il problema... tu dicevi che mancavano...?”), e così sostiene la loro presa in carico oltre che la loro precisazione. Nell’ invitare a prendere in considerazione il problema, indica il metodo sociale della comunicazione decentrata come via per affrontarlo (“questo è un problema che dovete poi discutere insieme”). Quando emergono le ipotesi di soluzione, ne promuove il chiarimento, cioè l’espressione decentrata (“Ma chi lo deve dire?”), ne precisa il senso (“tu dici così, ci si decide prima e ci sono anche dei ladri”), mentre l’insegnante² le sancisce come decisione presa dal gruppo (“così la prossima volta ricominciamo da qui”).

Gli interventi dei bambini, di nuovo, sembrano in sintonia con le direzioni incoraggiate dall’insegnante. Una volta riconosciuto il problema mettono in campo un’ipotesi di soluzione, dettagliata e praticabile, un vero e proprio “ragionamento” per dirlo con il linguaggio dell’indagine deweyana (“Chi vuol fare il ladro lo dice alla maestra, la maestra lo scrive e dopo uno fa il ladro”).

Anche in questo caso, come per lo stralcio precedente, va sottolineato che l’insegnante sostiene il processo d’indagine riflessivo a livello sociale, sollecita cioè il contributo dei singoli per la co-costruzione dei diversi passaggi che caratterizzano tale processo arrivando a farlo esperire come un prodotto della mente del gruppo.

E’ nel gioco del giorno successivo che si colgono gli effetti della conversazione anche su questo secondo problema: dall’osservazione dell’insegnante² risulta che “R., A., e altri che non ricordo (comunque più di ieri) accettano di fare i ladri a turno”. Sembra plausibile sostenere che l’aver posto una difficoltà emersa nel gioco comune come problema della “comunità ludica”, da affrontare con una discussione di gruppo, abbia contribuito a risolvere il problema stesso: con la discussione più bambini hanno avuto la possibilità di mettere a fuoco sia il problema nella sua dimensione di ostacolo al fine comune del giocare bene insieme sia la necessità e i modi di ricercare una soluzione, e ciò li ha presumibilmente sostenuti nel decidere di prendere una posizione in favore della sua risoluzione (accettare di fare i ladri a turno).

Considerazioni finali

L’analisi condotta ha rilevato una certa corrispondenza tra le strategie adottate dalle insegnanti e gli orientamenti/categorie di riferimento per delineare un approccio alla promozione della cittadinanza democratica derivati dal pensiero deweyano.

Vorrei in conclusione mettere in evidenza la principale strategia su cui nel contesto considerato si fonda, a mio avviso, la possibilità di tale corrispondenza, strategia che può rappresentare più in generale la chiave di volta per un’educazione alla cittadinanza democratica alla scuola dell’infanzia: la centralità attribuita al gioco infantile. Ritengo infatti che assumere il gioco come fulcro della relazione educativa in età prescolare sia una scelta che supporta fortemente la possibilità di avviare e perseguire la formazione del cittadino democratico secondo gli orientamenti proposti. Le ragioni sono le seguenti.

In primo luogo, come già accennato, il gioco rappresenta per il bambino un interesse primario, il suo modo di esprimersi e rapportarsi al mondo, tanto che si può dire che il bambino è il suo gioco. Perciò proporlo come elemento di riferimento per

la vita di una comunità educativa, come uno dei fini che la orientano, garantisce la possibilità che il bambino partecipi in modo coinvolto, attivo e per lui pieno di senso alle vicende di tale comunità, riconoscendo ad essa un motivo sociale effettivo e perciò facendone un'esperienza viva e autentica.

Quanto detto risponde solo parzialmente all'orientamento del "fare esperienza autentica di vita sociale democratica" poiché non comprende necessariamente in sé la dimensione democratica, garantita solo dalla possibilità che l'esperienza di vita sociale si caratterizzi come comunicazione decentrata, un altro degli orientamenti presi a riferimento per la formazione alla cittadinanza democratica. Mi pare d'altra parte che la centralità del gioco sia un sostegno anche per l'attivazione di questo secondo orientamento, in due modi.

Prima di tutto perché mettere il gioco al centro significa metterci il bambino, il che comporta da parte dell'insegnante un'apertura decentrata e accogliente verso il punto di vista infantile con la disponibilità ad "averne il proprio atteggiamento modificato", per dirlo parafrasando le parole con cui Dewey (1916, pp. 6-7) descrive lo scambio comunicativo democratico. Ciò implica, come è già stato accennato, aprire la possibilità che il bambino partecipi come partner sociale attivo alla comunità educativa di cui fa parte.

In secondo luogo perché, come sostiene Piaget (1932), è soprattutto nelle relazioni tra pari che in età prescolare può svilupparsi la capacità di decentramento, tanto più a mio avviso quando riguardano il gioco. Infatti nel confronto con il coetaneo il bambino è costretto a fare i conti con l'egocentrismo proprio e altrui, con la propria incapacità di farsi comprendere perché non sa tener conto del punto di vista dell'altro e con l'incapacità del compagno di comprenderlo, come saprebbe fare invece un adulto integrando gli errori egocentrici infantili. Questo essere messo di fronte al proprio egocentrismo funzionerebbe da stimolo al suo superamento e dunque allo sviluppo del decentramento, sotto la spinta del desiderio di proseguire la relazione con i coetanei. Poiché a quest'età le relazioni tra pari si sviluppano in larga misura attraverso il gioco, e considerato che il poter giocare insieme è sicuramente una motivazione potente al comprendere i reciproci punti di vista, bisogna pur concludere che porre il gioco al centro del confronto sociale rappresenta un sostegno importante alla comunicazione decentrata.

Per le ragioni appena esposte, il gioco può rappresentare un importante riferimento anche per la formazione dell'*habitus* del ricercatore nei confronti delle problematiche sociali, un terzo orientamento considerato in relazione alla promozione della cittadinanza democratica. Infatti il pieno dispiegamento del processo riflessivo richiede un impegno difficile da sostenere in età prescolare: occorre fermarsi per osservare e definire accuratamente i problemi, attivare inferenze per elaborare ipotesi e mettere a punto interventi risolutivi in stretta attinenza con i problemi rilevati, mettere alla prova le ipotesi verificando la corrispondenza tra fatti attesi e fatti ottenuti, il tutto all'interno di un contesto di confronto sociale democratico, che richiede considerazione dei diversi punti di vista e loro conciliazione. Se al centro di questa dinamica viene posto il gioco, lo sforzo dell'adulto per sostenerla può contare sulla motivazione e il coinvolgimento autentico del bambino.

Riguardo alla "capacità di farsi carico di sé", l'ultimo orientamento preso a riferimento per la formazione del cittadino democratico, per quanto detto fin qui sul gioco pare legittimo ritenere che esso rappresenti una realtà facilitante a sostegno di

tale capacità. Per il bambino farsi carico della sua prospettiva di gioco, allo scopo di affermarla e contribuire a governare le vicende ludiche del gruppo con cui le condivide, è un processo connaturato al suo modo di vivere la socialità. Un processo che d'altra parte non si dà naturalmente e va certamente sostenuto, ma che rappresenta il nucleo dal cui sviluppo può derivare la capacità di scegliere proponendo con responsabilità e democraticamente la propria prospettiva, capacità in cui consiste in buona sostanza la partecipazione della cittadinanza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Corsaro, W. A. (1997). *Le culture dei bambini*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 2003.
- Dewey, J. (1903). *Ethical principles underlying education*. Chicago: The University of Chicago Press, disponibile in: <https://archive.org/details/ethicalprincipl00dewegoog>.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Trad. it. Firenze: la Nuova Italia, 1974.
- Emiliani, F. & Carugati, F. (1985). *Il mondo sociale dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, <http://www.indicazioninazionali.it/>, consultato il 19.9.14.
- Kurdek, L. A. & Rogdon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, 11, 643-650.
- Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance. In G. Brougère, M. & Vanderbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 77-102). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.
- Mead, G. (1934). *Mente, sè e società*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera Universitaria, 1966.
- Piaget, J. (1932). *Il giudizio morale del fanciullo*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera, 1993.
- Premack, D. G. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 515-526.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad. it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.
- Savio, D. (2001). John Dewey e il "lavorare per progetti": una connessione possibile. In D. Savio (A cura di), *La relazione educativa come processo di indagine* (pp. 9-20). Bergamo: Edizioni Junior.

Artículo concluido el 21 de octubre de 2014

Savio D. (2015). Educare alla cittadinanza democratica: analisi di un'esperienza in una scuola dell'infanzia. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 297-315.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Donatella Savio

Università di Pavia
Italia

Mail: donatella.savio@unipv.it



E' ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Pavia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: l'osservazione e la promozione del gioco infantile; la valutazione di contesti educativi pre-scolari; la formazione degli insegnanti attraverso modalità riflessive e partecipate; l'auto-muto-aiuto e la promozione delle capacità genitoriali. E' consulente scientifico della rivista bambini e fa parte del comitato scientifico della Collana "La cultura del bambino", diretta da Anna Bondioli, Edizioni Junior.