



chi sono i bambini tra zero e sei anni

Una riflessione teorico-metodologica sulle competenze dei bambini dalla nascita ai sei anni secondo un approccio socio-costruttivista

di Camilla Monaco e Cristina Zucchermaglio*

primo piano

La riflessione sulle *competenze dei bambini tra zero e sei anni* è stata avviata sia con le insegnanti delle scuole associate alla Federazione – all'interno di specifici percorsi di formazione – sia con i coordinatori e con i consulenti che seguono le diverse équipe formative.

I primi *contesti educativi extrafamiliari* che i bambini incontrano nella fascia di età zero-sei anni sono, in ordine cronologico, il nido e la scuola dell'infanzia. In entrambi i casi i professionisti dell'*educazione* – educatori o insegnanti che siano – sono impegnati nella costruzione di contesti di apprendimento e nella progettazione di pratiche educative significative, partendo da quelle che sono le loro teorie sui bambini, su come essi imparano, su come "mettono insieme" competenze di base e acquisizioni successive, etc.

Le riflessioni che seguono si fondano su due presupposti fondamentali: in primo luogo, tali teorie, anche quando sono implicite, non sono mai neutre, ma determinano in modi profondi le azioni e interazioni educative che si vanno a costruire e a proporre; in secondo luogo, **è importante – diremmo quasi essenziale – che chi si occupa di educazione diventi consapevole delle proprie teorie implicite, poiché questo è il primo passo verso la possibilità di modificarle e farle evolvere.**

* Consulente scientifico della Federazione, è professore ordinario presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia, "Sapienza" Università di Roma



È interessante notare che, già nel 1999, le **Proposte e indicazioni programmatiche** della Federazione provinciale Scuole materne (nella versione riveduta e aggiornata) sostenevano che "si tratta di mettere in luce i limiti di concezioni che sembrano sottendere un'idea di sviluppo modellata sulla biologia, un po' troppo 'naturalistica' dello sviluppo, l'idea che le competenze si evolvano esclusivamente sulla base di un autonomo dinamismo interno inscrito nell'individuo" (p. 22).

Anche gli **Orientamenti** provinciali descrivono la scuola dell'infanzia come istituzione extrafamiliare che si configura come un ambiente educativo costruito intenzionalmente per la socializzazione culturale dei bambini, sostenendo l'importanza di un progetto pedagogico esplicito che sia trasversale rispetto ai diversi contesti educativi (dal nido alla scuola primaria).



Spostando l'attenzione verso le teorie più esplicite e formalizzate, esistono diversi modi di intendere le interazioni tra i processi evolutivi e le dimensioni legate all'apprendimento: il presente contributo adotta una prospettiva socio-costruttivista (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Pontecorvo, 1999), secondo cui lo sviluppo umano è profondamente influenzato da fattori culturali trasmessi dai contesti di vita e di educazione. In altri termini, **è praticamente impensabile prendere in considerazione lo sviluppo del bambino senza tenere conto dei vari contesti della sua vita quotidiana (familiari, educativi, amicali, etc.)**. Quest'ottica, che intende i processi evolutivi come profondamente connotati in senso culturale, mette in crisi una concezione biologica e stadiale dello sviluppo del bambino, sin dai primissimi mesi di vita (Monaco, 2006a; 2006b).

In ottica socio-costruttivista (o storico-culturale) i processi di sviluppo e di apprendimento hanno un carattere *situato* (Mercer, 1992; Resnick et al., 1997), poiché si realizzano sempre all'interno di un preciso contesto, inteso tanto in senso fisico-spaziale, quanto in senso culturale e socio-relazionale. **I contesti educativi come il nido e la scuola dell'infanzia, quindi, rappresentano importanti luoghi di socializzazione culturale**: si pensi, ad esempio, alla metafora del *tool-kit* ("cassetta degli attrezzi") di cui parla Bruner (1996), riferendosi a tutti gli strumenti culturali (altri autori come Vygotskij e Gardner li chiamano "amplificatori culturali") che la società deve mettere a disposizione dei "nuovi membri", affinché essi diventino sempre più esperti e competenti.

I bambini: persone competenti

Chi si occupa di educazione in età prescolare deve essere consapevole di interagire quotidianamente con bambini già *competenti*, non con "recipienti da riempire" o "tabule rase" su cui scrivere o, ancora, con "spugne" che assorbono tutto quello che li circonda. **I bambini, anche i più piccoli, sono apprendisti attivi, che costruiscono le proprie conoscenze all'interno di interazioni significative con il mondo fisico e sociale con cui entrano in relazione.**

Quali sono le caratteristiche di tale processo di sviluppo/apprendimento tra zero e sei anni? Di seguito ne descriveremo gli aspetti salienti, quali il carattere costruttivo e costruttivista, la presenza di una mol-



tepicità di intelligenze e aree di competenza, il carattere socio-interazionale e, infine, l'essere profondamente legato al fare e al partecipare a pratiche sociali significative.

Bambini che costruiscono i propri apprendimenti

Sin dalla nascita i bambini sono *apprendisti naturali*, in grado di apprendere e usare con competenza i vari sistemi simbolici – primo tra tutti il linguaggio – e di costruire ipotesi e teorie per spiegare i vari fenomeni del mondo fisico e sociale di cui fanno parte. Di solito si tratta di teorie incomplete, immature e protoscientifiche, in continua evoluzione, ma potenti e funzionali per affrontare la vita quotidiana. **Educatori e insegnanti dovrebbero quindi dedicare particolare attenzione all'individuazione di tali teorie e delle aree di competenza già presenti, e da queste partire per aiutare i bambini a costruire conoscenze sempre più evolute e situate.**

Riportiamo di seguito un esempio, riferito a un'esperienza della scuola di Volano, di situazione interazionale in cui un piccolo gruppo di bambini di scuola dell'infanzia, guidato dall'insegnante, sperimenta una situazione di co-costruzione di conoscenze, a partire da alcune prove sull'elemento "aria", realizzate con l'ausilio di un comune phon. I bambini hanno a disposizione alcune palline di polistirolo e, dopo una prima fase esplorativa, l'insegnante propone loro di "vedere che cosa succede se ne appoggiamo una sul phon e poi lo accendiamo" (vedi immagine).



Dopo alcune ipotesi e ragionamenti sul fatto che l'aria sia una forza (qualcuno parla anche di "forza di gravità"), sul perché le palline restino "sospese" sul phon etc., un componente del gruppo introduce un avanzamento nel ragionamento collettivo in costruzione:

62. Ins.: ma allora ascoltate, questa abbiamo detto che è una forza. proviamo a vederlo un'altra volta?

((l'insegnante accende di nuovo il phon, su cui i bambini hanno appoggiato la pallina))

63. Ins.: mamma mia che forte!



64. Mar.: **maestra, che cosa succederebbe a una pallina di carta?**

65. Ins.: *che cosa succederebbe a una pallina di carta? potremmo anche provare! Anna vai a prendere quel giornale dai!*

((i bambini appallottolano la carta di giornale))

66. Fra.: *andrà più in alto di quelle ((riferendosi alle palline di polistirolo))*

67. Lui.: *per me la scarterà*

68. Mar.: *per me l'annullerà*

Al turno 64 un bambino propone di introdurre un'importante modifica nell'esperimento (provare con una pallina di carta anziché di polistirolo). È particolarmente interessante il modo in cui formula la domanda ("che cosa succederebbe se...?"), poiché si tratta della possibilità di prefigurare effetti diversi a partire da una variazione negli oggetti e nei materiali utilizzati. Si tratta di un **ragionamento ipotetico ed esplorativo, tipico delle pratiche scientifiche**, che – giocato all'interno di un piccolo gruppo di bambini – consente agli altri partecipanti di costruire e confrontare ipotesi e soluzioni (vedi turni 66, 67 e 68) e all'insegnante di sostenere ulteriori tentativi di problematizzazione e di costruzione di idee, ragionamenti e teorie.

Situazioni interazionali di questo tipo non sono né naturali né tanto meno spontanee: al contrario, richiedono una specifica intenzionalità dell'adulto per la predisposizione e la costruzione di specifici contesti di apprendimento, in cui il carattere costruttivo dello sviluppo/apprendimento abbia spazio per alimentarsi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Bambini "multipli"

Uno degli aspetti di cui è indispensabile tenere conto quando si parla di bambini, e più in generale di esseri umani, è il loro essere persone "multiple": **il bambino non è un individuo monolitico e, soprattutto, non lo sono le sue competenze, le sue abilità, le sue intelligenze.**

Gli studi di Gardner (1983) mettono in luce la presenza, in ciascun individuo, di una molteplicità di intelligenze, intese come capacità di comprendere il mondo circostante, di affrontare e risolvere i problemi



ambientali, sociali e culturali che si incontrano in ogni momento della vita. Le diverse *intelligenze umane* (linguistico-verbale, logico-matematica, visivo-spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, naturalistica, interpersonale, intrapersonale: Gardner, 1999) coesistono nella stessa persona e possono combinarsi e svilupparsi in maniera diversa a seconda del contesto socio-culturale in cui questa vive. Secondo l'autore, infatti, lo sviluppo delle varie intelligenze è fortemente influenzato dai diversi contesti culturali, che di solito tendono a privilegiare alcune tipologie di intelligenza a scapito di altre. Per tali ragioni, diventa fondamentale che le società, anche attraverso le istituzioni educative dedicate ai bambini nei primi anni di vita, individuino strategie e metodi per promuovere lo sviluppo di tutte le potenzialità cognitive dei propri membri.

Dal punto di vista socio-psico-educativo, la possibilità di pensare ai bambini come a delle persone "multiple" implica alcune riflessioni rilevanti rispetto al sostegno dei loro processi di sviluppo e apprendimento.

- I bambini possono avere livelli di competenza anche molto differenziati nei diversi ambiti. **Ne consegue che ciascuno avrà delle aree di forza e delle aree con ampio margine di sviluppo, che l'istituzione educativa dovrà dapprima conoscere e su cui dovrà successivamente investire in maniera consapevole e intenzionale.** Lo stesso Gardner (1983), infatti, fa notare che il raggiungimento di un adeguato grado di consapevolezza rispetto alle proprie intelligenze più forti e a quelle più deboli garantisce la possibilità di imparare a usare le prime per sviluppare o compensare le seconde.
- **Esiste una grande variabilità – e questo rappresenta di per sé un'enorme risorsa in termini di sviluppo e apprendimento – non solo nello stesso bambino ma anche tra i diversi bambini.** Il principale fattore di "diversità" tra i bambini (così come tra gli individui adulti) non è legato, pertanto, all'età anagrafica ma allo specifico profilo di competenze che attraversa le diverse "intelligenze".
- Inoltre, non dovremmo mai dimenticare che **l'età è una variabile continua** e che la discontinuità a cui i bambini sono esposti (es. tra nido e scuola dell'infanzia e tra quest'ultima e la scuola primaria) è legata a scelte di natura socio-politica e non certo psico-educativa.





Bambini "sociali"

Il presupposto da cui partire, per chi si occupa di educazione a livello professionale, dovrebbe essere la consapevolezza che **“i bambini non sono individui egocentrici, nemmeno quando sono piccolissimi**”. A tal proposito, già nel 1985 Stern scriveva che “i neonati non sono individui chiusi in un’orbita narcisistica”, ma al contrario sono “biologicamente preadattati” a instaurare relazioni sociali con il mondo esterno (in primo luogo con la madre o con eventuali altri adulti accudenti).

Sin dalla nascita, quindi, i bambini sono in grado di sollecitare e stimolare *le interazioni sociali* – oltre che di rispondere ad esse – tanto da contribuire alla creazione di complessi “sistemi interazionali” in continua evoluzione, caratterizzati da specifici fenomeni come la sincronia madre-bambino, la reciprocità e l’intenzionalità (Stern, 1985).

La prospettiva aperta da Vygotskij (1934) consente di assumere, accanto alla dimensione dell’*interazione sociale*, anche quella *storico-culturale*, sottolineando la mediazione offerta dagli strumenti della cultura, intesi in senso lato (Cole, 1996).

L’autore capovolge l’usuale modo di intendere i rapporti tra sviluppo e trasmissione della conoscenza. Secondo la cosiddetta “legge genetica generale dello sviluppo”, ogni funzione psichica superiore (es. il linguaggio) fa la sua comparsa due volte nello sviluppo culturale del bambino: prima sul piano sociale, come categoria di funzionamento interpsicologico, e poi su quello individuale, come categoria intra-psicologica. In altri termini, tutto ciò che è divenuto mentale e interno è sempre preceduto da una fase esterna e sociale. A differenza della posizione di Piaget, secondo cui l’individuo è il punto di partenza del proprio sviluppo, Vygotskij considera lo sviluppo del bambino come un processo “che si muove dal sociale all’individuale” (Rogoff, 1990, p. 143).

Uno dei costrutti teorici fondamentali per spiegare tale passaggio è la **zona di sviluppo prossimale**, ovvero quell’area di funzionamento psicologico che l’individuo può raggiungere se è sostenuto dall’aiuto di un altro che “ne sa più di lui”. Vygotskij attribuisce a questa zona il valore di domani dello sviluppo, affermando che “è buono quell’apprendimento che precede lo sviluppo” (Vygotskij, 1934, p. 252). Dal punto di vista dell’investimento educativo, la *zona di sviluppo prossimale* rappresenta un interessante stravolgimento di un modo più tradizionale di intendere l’educazione stessa: partendo dal ri-





conoscimento che ciascun bambino – anche quello più piccolo – ha sempre delle competenze, educatori e insegnanti devono essere in grado di **costruire contesti di apprendimento che consentano forme diverse e flessibili di partecipazione ad attività significative e sociali, senza aspettare che siano raggiunti dei presunti e attesi livelli di maturazione.**

Un esempio concreto di quanto i bambini siano persone "sociali" è dato dall'acquisizione del linguaggio, che si realizza sempre all'interno di situazioni di interazione sociale e linguistica con adulti significativi o bambini linguisticamente più competenti. Questi ultimi interagiscono con gli apprendisti del linguaggio "come se" sapessero già parlare in modo competente, lavorando appunto nella loro zona di sviluppo prossimale. Se non ci fosse la possibilità di costruire interazioni sociali di questo tipo, di fatto i bambini non imparerebbero mai a parlare in maniera adeguata e competente.

Bambini che imparano *facendo e partecipando*

Un ultimo aspetto di grande rilevanza è quello che concerne la possibilità per i bambini (ma non solo!) di imparare attraverso "il fare e il partecipare", ossia attraverso la **possibilità di essere culturalmente socializzati alle pratiche significative di una specifica comunità** (Lave, Wenger, 1991). Spesso, parlando di costruzione di conoscenza, si rischia di cadere in un pericoloso misconcetto, ovvero nell'assunto che l'apprendimento sia un processo quasi esclusivamente mentale e intrapsichico. In realtà, è importante non dimenticare che – anche per i più piccoli – l'apprendimento passa per la partecipazione a pratiche significative, intenzionalmente educative ma anche informali, che consentono di produrre e costruire in maniera sociale abilità e competenze complesse, che altrimenti sarebbe impossibile acquisire.

Come l'intelligenza, anche la partecipazione non è un processo unitario né monolitico: **esistono diverse forme e diversi livelli di partecipazione che possono essere giocati a seconda dei diversi contesti e delle interazioni di volta in volta implicate.** Ad esempio, in una situazione discorsiva si ha spesso la tentazione di far coincidere la partecipazione con l'azione verbale ("i bambini hanno partecipato se hanno detto qualcosa di significativo"), ma in realtà quella è solo una delle possibili forme: ne esistono altre, magari meno centrali e più periferiche (es. osservazione, ascolto, orientamento nello spazio, etc.),





che sono parimenti importanti dal punto di vista dell'apprendimento. Esattamente come accade per le intelligenze umane, **se non si è in grado di riconoscere la molteplicità, la varietà e la diversità delle forme e dei livelli di partecipazione, si rischia di non facilitare – o addirittura di ostacolare – la socializzazione culturale dei bambini e le loro potenzialità evolutive.**

Per concludere, è davvero importante che i contesti educativi extrafamiliari come nido e scuola dell'infanzia siano in grado di progettare, attuare, monitorare e ri-progettare *pratiche significative* (sul piano dei contenuti, delle strategie didattiche, delle modalità di partecipazione e di raggruppamento, etc.), che rendano "sfidanti" le situazioni in cui i bambini – con le loro diverse competenze e intelligenze – sono coinvolti e che consentano agli adulti di accompagnarli efficacemente nella loro zona di sviluppo prossimale, per raggiungere una piena partecipazione alle pratiche culturali del mondo in cui vivono e che contribuiscono a costruire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la Scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di B. Ligorio. Roma: Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Federazione provinciale Scuole materne di Trento (1999). *Proposte e indicazioni programmatiche. Documenti di lavoro per l'aggiornamento/formazione degli insegnanti*. Edizione parzialmente riveduta e aggiornata.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1992). Culture, context, and the construction of knowledge, in P. Light, G. Butterworth, (Eds). *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Monaco, C. (2006a). Lo sviluppo della socialità nella prima infanzia. Le interazioni sociali all'interno del nido. In *Età evolutiva*, n. 85, pp. 117-128.
- Monaco, C. (2006b). Gli scambi sociali tra bambini piccoli. In *Psicologia della Formazione e dell'Educazione*, vol. 8, n. 3, pp. 395-422.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Provincia Autonoma di Trento (1995). *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia*.
- Resnick L.B, Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition*. Berlin-New York: Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press. Trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. Trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myslenic i rec'.* *Psichologeskie issledovanija, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo*. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990.