

BAMBINI INTRAPRENDENTI

Queste pagine testimoniano e forse rappresentano un gesto di restituzione, in favore delle bambine e dei bambini perché possano ritrovare l'infanzia, senza doverla mendicare lungo le strade del consumismo. E possano trovarla nella gioia dell'esplorazione e della scoperta, nel dialogo diretto con la natura, col mondo e con gli adulti, guidati dallo stupore, dalla sorpresa, dalla meraviglia, che gli adulti raccolgono e accolgono in spirito di servizio.

E intendono ancora restituire all'educazione il rilievo e l'orgoglio di un compito che introduce nelle aree del sapere, del potere e del volere, dove i piccoli scoprono ed esercitano le loro competenze, diventano *intraprendenti*, imparano a gestire l'esperienza personale, a collaudare i propri gesti e le proprie investigazioni, a lavorare accanto agli altri, apprezzando il gusto dell'impresa condivisa.

La presentazione di una esperienza ancora in corso dà luogo a una criterologia proposta perché epistemologicamente sostenibile, perché già vissuta nel territorio e perché in qualche modo verificata, nel confronto partecipativo con le famiglie, con altre iniziative similari e con i decisori politici.

Agribimbi – Centro educativo psicopedagogico è un'Associazione di Promozione Sociale iscritta al Comitato Nazionale "Educazione in Natura", che offre percorsi educativi che valorizzano i talenti del bambino/a, attraverso l'esperienza del fare, l'esperienza del gioco e la relazione con la natura e gli animali, per lo sviluppo delle proprie competenze: sociali, creative, affettive ed emozionali. L'assunto teorico e metodologico di base è: "l'apprendimento è un processo emotivo, sociale, corporeo e cognitivo"; per questo motivo i bambini, attraverso il gioco e le diverse espressioni artistiche (visive e performative), sperimentano se stessi e le proprie "diverenti intelligenze". Agribimbi.



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

€ 18,00 (I)

ISBN 978-88-351-4859-3



9 788835

148593

515.4 N. PAPARELLA, E. DEL GOTTARDO **BAMBINI INTRAPRENDENTI**

Nicola Paparella, Ezio del Gottardo

BAMBINI INTRAPRENDENTI

La scuola in campagna

Con due postille di Andrea Tarantino





FARE SCUOLA

Strumenti per insegnanti e...

La collana è volta a fornire strumenti e buone pratiche utili in primo luogo agli insegnanti ma anche a figure diverse, volta a volta specificate in copertina, appartenenti al contesto scolastico o a vario parti della comunità educante.



© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835148593. Tutti i diritti riservati.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Nicola Paparella, Ezio Del Gottardo

BAMBINI INTRAPRENDENTI

La scuola in campagna

Con due postille di Andrea Tarantino

FrancoAngeli



Centro Educativo Psicopedagogico AgriBimbi Aps
Contrada Donnabella - Cutrofiano (LE)
Per info: <https://agribimbi.it/>

Un vivo ringraziamento a Adalgisa Romano, Sandra Villani, Benedetta Licci, Lisa Del Gottardo, Angela Bellone, Francesca Mariano, David Samardžija e a tutte le famiglie che hanno creduto e credono al progetto.

In copertina: foto di Francesca Mariano.

Isbn 9788835148593

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

Indice

1. Ambienti, relazioni, contesti e progetti educativi, <i>di Nicola Paparella</i>	Pag.	7
1. Alla ricerca di un contatto con la natura	»	7
2. L'Io e il Mondo	»	8
3. La dimensione del tempo;	»	11
4. Relazionalità	»	15
5. Ambiente ed ambienti	»	17
6. L'approccio ecologico	»	19
7. Contesti, ambienti, territori	»	21
8. Criteriologia essenziale	»	23
2. Dalle competenze alla intraprendenza, <i>di Nicola Paparella</i>	»	27
1. All'alba del terzo millennio	»	27
2. Cultura, modelli, scelte comportamentali	»	30
3. Bambini competenti	»	34
4. Quante e quali competenze	»	37
5. Intraprendenza	»	41
3. Varcare la soglia, <i>di Ezio Del Gottardo</i>	»	45
1. Il compito	»	45
2. Dentro o fuori? Quel che conta è l'appropriatezza	»	48
3. Restituire l'infanzia ai bambini	»	52
4. Ritrovare il sogno, lo stupore e la meraviglia	»	55
4. La scuola in campagna, per un'educazione armoniosa, <i>di Ezio Del Gottardo</i>	»	63
1. Vincere le paure	»	63
2. Superare la diffidenza	»	67

3. I giochi simbolici in campagna	»	69
4. La scoperta del kairos nel gioco e nella attività di routine	»	72
5. L'educazione armoniosa	»	74
5. L'esperienza del Centro Educativo Agribimbi,		
di <i>Ezio Del Gottardo</i>	»	77
1. Premessa di metodo	»	77
2. Una cultura educativa condivisa: le famiglie a supporto del centro	»	78
3. Il vicinato e i dintorni: tessere relazioni	»	82
4. La progettazione di esperienze educative in natura	»	85
5. Osservare per orientare e riorientare i momenti, le attività e i progetti	»	90
6. L'esperienza corporea: correre, rotolarsi, raccogliere, arrampicarsi	»	92
7. La scuola di sostegno genitoriale di AgriBimbi	»	95
8. I tavoli di partecipazione e la legge regionale pugliese sull'educazione in natura	»	97
Due postille didattiche,	»	
1. La macchina e la zia. Trasduzioni e metafore, di <i>Andrea Tarantino</i>	»	107
2. Cerchiamo la giusta misura. Troveremo il bambino intraprendente di <i>Andrea Tarantino</i>	»	117
Gli Autori	»	127

La macchina e la zia. Trasduzioni e metafore

di *Andrea Tarantino*

La nostra tesi: Il processo di pensiero che permette al bambino di produrre similitudini imprevedibili è il medesimo pensiero che più tardi - superato il pensiero unidirezionale - permetterà al bambino di produrre metafore creative ed immaginative. Sostenere il bambino in quelle che tecnicamente sono soltanto delle trasduzioni, significa farsi solleciti nei confronti di alcuni suoi compiti di sviluppo e predisporre le migliori condizioni possibili perché il suo pensiero, più tardi, possa mostrare il massimo grado di fertilità e di creatività.

Bisogna ascoltarli i bambini, quando già a due o tre anni ci offrono i loro commenti o le loro osservazioni. Spesso non sono nemmeno narrazioni, ma soltanto sprazzi di luce interpretativa. Volendoci spingere, potremmo dire che sono *giudizi* nel senso che il giudizio del bambino si esercita e si esplicita nell'*attribuire una qualità* alle cose e più ancora alle azioni e alle relazioni. Anche se, il più delle volte quel giudizio è appena un apprezzamento: «coinvolge sempre e in maniera diretta la persona stessa del bambino, in ragione del suo radicale egocentrismo. Non viene dunque giudicato l'oggetto, ma al più viene "giudicato" il campo di possibilità che l'oggetto dischiude alla persona» (Paparella, 2001, V, 27- 29).

Comunque sia, quegli apprezzamenti lasciano di stucco l'adulto, che fa fatica ad afferrarne il significato.

Prendiamo ad esempio, un episodio da cui ricaviamo il titolo stesso di questa nostra postilla.

Un bambino vede passare al di là del cortile del nido che egli frequenta, una automobile con una vistosa carrozzeria. Non è il solo a notarla. Fra le siepi non è consueto vedere un'automobile, oltretutto particolarmente vistosa. Ma un bambino la nota più degli altri e, puntando il dito, esclama

“è come la zia”. L’educatore non afferra il senso di quella frase, e però vuol essere accogliente e perciò raccoglie l’indicazione e chiede: “Anche tua zia ha una macchina rossa?”. “Ma, no” replica in tono esclamativo. E il dialogo va avanti, fra un adulto paziente e impegnato a capire ed un bambino sempre più sorpreso delle difficoltà del suo educatore. Sin quando si scopre l’arcano mistero: la macchina e la zia hanno in comune il colore rosso. Spieghiamoci: la macchina ha la carrozzeria color rosso e la zia - talvolta - ha una gran bella gonna color rosso.

Tutto si spiega. A quella età, il bambino pensa **una sola cosa per volta** ed accosta due oggetti sulla base di un solo elemento di analogia. In linguaggio piagetiano si direbbe *trasduzione* (Piaget, 1967, 36), una possibilità del pensiero infantile per la quale le differenze e le analogie risultano ancora poco controllate ed “emergono dall’accostamento o dal collegamento di un particolare ad un altro” senza alcun altro vincolo necessitante (Paparella, 1984, 87).

Finalmente l’educatore ha capito quel che è accaduto e lo spiega anche agli altri bambini, incoraggiando il meccanismo della trasduzione, anche con chi, già grandicello, fa una smorfia, con aria di sufficienza. Quando si gioca, tutto va bene. Tutto è fantastico e ognuno ci può ritrovare.

Vengono fuori le cose più imprevedibili, sin quando l’adulto fa fare un piccolo passo innanzi. E prova a dire: “Tu, però, non hai nulla di rosso e non puoi sentirti come la zia” E già... Antonio, il più furbo è già scappato via e ritorna dopo un po’ con una soluzione che piace subito a molti. Ha trovato un pacco di tovaglioli rossi. Ne ha preso uno lo sventola festoso. Interviene nuovamente l’educatore, rivolgendosi, questa volta, verso Antonio: “Senti un po’, e se lo dovessimo nascondere, questo tovagliolo? ... se lo mettiamo in questo sacchetto bianco appeso su un ramo di questo albero? Lo sappiamo tutti che il tovagliolo rosso è tuo. E sappiamo tutti che il tovagliolo rosso è nascosto nel sacchetto. È proprio là. Ma non si vede”. E dopo gli inevitabili commenti, e dopo gli ancor più inevitabili “Anche io voglio il mio tovagliolo rosso”, ecco venir fuori il commento decisivo: “Vedete, bambini, oggi per noi il tovagliolo rosso è davvero importante, ma non lo si vede. Tante volte le cose importanti restano invisibili. Ma, tu, Antonio, tu lo sai bene che nel sacchetto c’è una cosa invisibile”. L’esperienza qui riferita ha avuto delle repliche nella stessa giornata e in altri giorni a seguire. Ed ha avuto un’eco, perché alcuni genitori son venuti a chiedere notizie dei tovaglioli rossi e del sacchetto bianco appeso all’albero.

È evidente che su questo si può costruire un percorso. Fermiamoci però per capire con quali processi ci sta confrontando.

La trasduzione - lo abbiamo visto - non è una similitudine. Sembra, ma non lo è. Nella similitudine si possono prendere in considerazione anche più di una qualità e, soprattutto, si mette in gioco l'intero profilo dell'oggetto.

La similitudine come l'analogia è a fondamento di tanti aspetti del linguaggio, anzi, molte parole sono state inventate per analogia.

In didattica, nella scuola nel bosco, l'analogia ci aiuta a dare un nome a ciò che al momento ci è sconosciuto. Soprattutto ci aiuta a capire perché J.S. Bruner diceva che la parola è una invenzione.

Andiamo per gradi.

L'uomo da sempre ha fatto ricorso al conosciuto, ai saperi ed esperienze già in suo possesso e a strutture di funzionamento già collaudate per comprendere l'inconosciuto, per impossessarsi di nuova conoscenza e spiegarsi nuovi fenomeni. Non si poteva che far così. Per muoverci verso l'ignoto non possiamo che adoperare le cose che ci sono già note. Il "nuovo" non nasce dall'indefinito o dal nulla, ma prende le mosse dal già acquisito, utilizzando analogie, similitudini, metafore e persino trasduzioni.

I primi esploratori giunti nelle Americhe, avendo sotto gli occhi le novità del Nuovo Mondo, le descrissero e attribuirono nomi a tutto ciò che vedevano per la prima volta, rifacendosi alla loro cultura di appartenenza: emblematico è il caso dell'*ananas* che continua a mantenere ancora oggi, in Spagna, il primo nome che le fu attribuito: *piña*, per la forte analogia con il frutto dell'albero di pino.

E, per passare ad un caso ancora più eclatante, pensiamo al fisico Niels Bohr per il quale possiamo dire che non poteva scegliere metafora più efficace, quella del sistema solare, per rappresentarsi e rappresentare la struttura dell'atomo, l'infinitamente piccolo, ma soprattutto per descrivere un concetto che era del tutto estraneo, totalmente nuovo. Prese dall'astronomia, campo del sapere già acquisito, un'immagine riconosciuta, una *struttura* (Tarantino, 2017), per descrivere e aprire a nuove conoscenze e ad un nuovo campo del sapere. Se poi noi potessimo osservare la struttura di un atomo e la sua conformazione ci accorgeremmo che la sua struttura e il suo funzionamento non hanno nulla a che vedere con la struttura del sistema solare, e però la metafora è rimasta, e mantiene ancora oggi la sua efficacia connotativa.

Il meccanismo analogico adottato dai primi esploratori non è dissimile da quello che utilizzano i bambini quando cercano di rappresentarsi il "nuovo mondo", il mondo per loro ancora sconosciuto: cercano una caratteristica "forte" e/o predominante tra le "cose" già conosciute per accostare analogicamente entità anche molto distanti tra loro.

Questo meccanismo non va espunto dalle esperienze infantili, va anzi assecondato, anche quando si conosce la parola corretta, perché il gioco, per la sua componente simbolica, si alimenta di trasposizioni ed analogie.

Dinanzi ad un bambino che si è procurato un piccolo graffio alla gamba, possiamo provare a chiederci se sia meglio dire “graffio”, “sbucciatura”, “scorticatura”, “abrasione” ... e poi proviamo a cercare su quali altri oggetti del bosco si possano applicare tutte quelle parole.

Non trascuriamo le parole composte. Ciascuna di loro può dare avvio a tanti giochi esilaranti. Pensiamo a cacciavite, altopiano, cassaforte, cavatappi ... e il più divertente di tutti: saliscendi.

Ovviamente non ci sono soltanto i nomi delle cose, ci sono anche nomi delle azioni (gli adulti direbbero: i verbi) con quella loro stranezza (sempre gli adulti, direbbero coniugazione). L’altro giorno, Pasquale ha detto “quando io ando a casa...”

Ecco l’invenzione di Bruner. Il linguaggio è un’*invenzione*, ossia una *costruzione guidata da un modello accessibile*. Nel linguaggio, infatti come in generale nella cultura, “la primissima forma di apprendimento, essenziale alla persona che diventa umana, non è tanto la scoperta, quanto l’aver un modello” (Bruner, 1973).

E troviamo una duplice sollecitazione.

- La prima: nel commento verbale, nel racconto, nell’eloquio spontaneo, l’educatore favorisce l’uso di parole, anche quando esse debbano essere necessariamente provvisorie. Anche l’adulto, quando non trova tempestivamente la parola giusta, ricorre ad una *parola supplente*. Ce n’è una che va sempre bene: “cosa” (o anche “coso”). “Portami quel coso, lì”, chissà quante volte abbiamo ascoltato questa espressione e chissà quante volte l’abbiamo adoperata. L’ha detta anche ieri il falegname venuto a scuola. Voleva dire “portami il martello”.

Giochiamo con i bambini; proviamo a trovare un’altra parola diversa da “coso”, una parola da adoperare come parola supplente rispetto a martello.

Anche in questo caso, possono venir fuori risultati davvero imprevedibili. E nel gioco il bambino, approfondisce il suo vocabolario e si addestra verso qualcosa che al momento si vede soltanto in lontananza: la metafora, di cui diremo.

- La seconda osservazione si riferisce alla regola generale suggerita dalla precedente citazione di J. S. Bruner: *avere un modello*. Il modello, nel setting didattico, è un insieme coordinato e coerente di elementi che vengono offerti al soggetto perché egli abbia a riprodurli, o a ricostruirli, o a

rielaborarli⁴¹. È facile a dirsi, non altrettanto a farsi, nel senso che si può parlare davvero di modello soltanto se - e nella misura in cui - il soggetto riconosce i nessi che tengono insieme i diversi elementi del modello. Per dirla in maniera forbita, diremmo che “è il soggetto che fa di un aggregato un modello” (Paparella, 1988, 148-155). Questo significa e comporta che il primo fattore di rilievo della educazione linguistica è dato dalla frequentazione di adulti significativi che adoperino un linguaggio espressivo, attraente, corretto, relativamente ricco ed emozionalmente colorato. E questo vale anche per altri aspetti del comportamento.

La presenza di modelli efficaci è fondamentale. E non dobbiamo aver paura che i modelli possano condizionare e limitare. Non si trascuri che il termine modello traduce l'inglese *pattern* e sta ad indicare una sorta di schema funzionale da usarsi come *termine di confronto*, di produzione e, se si vuole, di verifica. Non come qualcosa da copiare, ma come un giacimento di risorse cui attingere per costruire le proprie risorse. Proprie e irripetibili.

Si è soliti dire (e credere) che per l'accesso alla metafora, si debbano aspettare gli anni della fanciullezza. Se pensiamo alla metafora (quella ben riuscita) come ad un costrutto che ci fa avvicinare a campi del sapere totalmente nuovi, per i quali non disponiamo ancora di conoscenze adeguate o se pensiamo ad esperienze per le quali il soggetto non dispone ancora delle parole adatte per descrivere e rappresentare il “nuovo”, possiamo convenire. Per la metafora dobbiamo aspettare ancora un po'. Ma così come la metafora, più tardi farà avvicinare gradatamente alla novità, così nella infanzia ci sono esperienze da compiere per avvicinarsi un po' alla volta alla metafora.

Se questa gradualità è funzionale all'apprendimento dell'adulto, è di primaria importanza nei dinamismi di costruzione della conoscenza del bambino.

L'uso del pensiero analogico, quando ci avviciniamo ad un campo del sapere ancora ignoto, è decisivo.

Le similitudini, le analogie e persino le cosiddette metafore parziali (o anche non ben riuscite) sono esperienze che rientrano nel campo delle possibilità dell'infanzia. E vale per loro il criterio generale: i compiti evolutivi che non vengono esercitati nel giusto momento perdono vivacità e profondità se affrontati più tardi.

Si pensi all'apprendimento (senso motorio) dell'andare in bicicletta. Nella giusta stagione è tutto sommato cosa facile e produttiva. Si può

⁴¹ Si veda pure il § 2 del secondo capitolo in questo libro.

imparare anche più tardi, ma con maggiori difficoltà. Se lo si rinvia all'età adulta, può diventare inverosimile.

Trasduzioni, similitudini, analogie, hanno ormai trovato una loro ampia legittimità tra i dispositivi didattici per ogni ordine e grado di scuola, ma faticano a trovare una loro collocazione nei contesti della prima infanzia, proprio perché il discorso sulla metafora non è una questione di immediata risoluzione tenuto conto della sua complessità. Quel che sorprende è che facciano ancora fatica a trovare ancora oggi una loro giustificazione, anche alla luce dei recenti risultati della ricerca scientifica, che ne ha evidenziato l'importanza nella genesi di certi strutture fondative del pensiero e dei più evoluti processi che sono alla base delle nostre conoscenze e del sistema concettuale.

Si tratta allora di intendersi.

Riprendiamo ad esempio la narrazione dei bambini a proposito del piccolo che si è procurato una piccolissima ferita alla gamba, per la quale si è indecisi se denominarla sbucciatura, scorticatura, abrasione.... È riprendere provando a considerare come è fatto un tavolino. “Toh... anche il tavolo ha le gambe!”... “pensa un po' ha le gambe”. “Noi ne abbiamo due, il tavolo ne ha quattro...”. “E se il tavolo si ferisce? come sarà?... come si dirà? come si potrà rimediare?”

Non ce ne accorgiamo, ma siamo sul margine della metafora. Gli ipercritici direbbero, che però si tratta di una di quelle metafore che si dicono “mal riuscite”, perché si basano su un solo aspetto. Ma è tutto quel che è possibile nella infanzia.

Ed allora occorre prima capire che cosa di fatto differenzi la trasduzione dalla metafora e poi quante altre trasduzioni possano essere provocate e gestite nell'infanzia:

- A proposito della prima delle due questioni diremo, a mo' d'esempio, che l'espressione in esame - “la macchina è come la zia” - ha il suo snodo principale nella parolina “come”. Su quel *come* si fonda la figura retorica della trasduzione che si avvicina alla metafora, senza andare al di là della semplice similitudine. Se si potesse fare un passo innanzi si potrebbe correggere la nostra frase dicendo, ad esempio: “la macchina è la zia”. Dal punto di vista connotativo, saremmo su un altro pianeta, dal punto di vista formale l'eliminazione della congiunzione “*come*” ha prodotto un salto: siamo andati dalla similitudine alla metafora. Le due frasi sono totalmente diverse. L'eliminazione della congiunzione ha determinato un decisivo scarto di significato, dando alla seconda espressione una potenza tale che non ritroviamo nella prima. La prima frase crea un confronto; la seconda crea un significato e per di più un significato non riconducibile ad alcuno dei due termini. E lo fa rispondendo *in primis* alla sua funzione di struttura

(Tarantino, 2018) e successivamente alla sua capacità strutturante (Paparrella-Tarantino, 2023). Complessità ovviamente difficile da cogliere per un bambino di pochi anni che pensa una sola cosa per volta.

La metafora non è un paragone, anche se di fatto suggerisce una similitudine; non è un confronto, anche se evoca situazioni in qualche modo comparabili; la metafora attrae il pensiero e lo condensa nell'intuizione: in un punto che può avviare un discorso; giocata non più sulle corrispondenze tra due mondi, si pone al di sopra del linguaggio per dischiudere un nuovo mondo.

- C'è poi una seconda questione. Quella che qui ci interessa di più. Non basta prendere atto che per il bambino non è possibile l'accesso alla metafora: dobbiamo se mai prendere atto che il bambino può praticare trasduzioni, similitudini, analogie ed è proprio da questa esplorazione che si produce la nuova struttura della metafora. Ed allora il compito educativo si fa carico di questa che possiamo considerare come una vera e propria responsabilità: esercitare le forme geneticamente prime rispetto alla metafora, cominciando dalla cosiddetta metafora mal riuscita, passando per le analogie, le similitudini le trasduzioni e i confronti di varia natura e di diverso spessore.

Si deve considerare che per un bambino piccolo una similitudine non è soltanto di più facile comprensione, ma è l'unica cosa praticabile (fra quelle qui citate), perché, come si è detto, il bambino pensa una sola qualità per volta ed accosta due oggetti sulla base di un solo elemento di analogia. E se è vero che l'immagine del nuovo è limitata dalla capacità di accettare il nuovo, descriverlo nella forma oggettivamente possibile è ciò che si può e che si deve fare.

Ed allora giochiamo a scuola con le gambe del tavolino o con le braccia dell'albero o con il collo della bottiglia e con tante altre possibili metafore mal riuscite ovvero con analogie riferite a parti del corpo umano. Possiamo anche considerare narrazioni analogiche un po' più impegnative, che riguardano stati emotivi e che magari bambini riportano a scuola per averne sentito parlare a casa: mi sento tutto rotto/a, sono ancora in alto mare, è forte come una roccia... È interessante notare come i bambini percepiscano il senso di certe espressioni analogiche, di per sé difficili.

Ci è capitato di assistere ad un dialogo di questo tipo. Un bambino chiede alla inserviente della scuola un gelato. La signora risponde che a scuola non ci sono gelati. Un altro bambino si avvicina e con fare saputello dice: "non vedi che è al verde?", poi s'accorge che il compagno non ha capito ed aggiunge: "non ha nemmeno un centesimo".

Il “saputello” ha soltanto sentito e capito frammenti di discorsi dei genitori.

Questo ci permette di aggiungere una annotazione importante: la prima cosa che il bambino impara, da ciò che dicono gli adulti, è il senso complessivo, il tono della voce, il contesto. Magari non conoscono le parole, ma hanno capito il significato della frase. L’ esempio più forte, a questo proposito è dato dalla parolaccia. Sicuramente non conosce le parole, ma non sbaglia mai né quando, né a chi, né perché rivolgerla a qualcuno.

Ebbene questo ci insegna che l’ espressione analogica va adoperata con la massima espressività e se pur viene spiegata, ma ripetuta sempre in una corretta collocazione contestuale e con eguale enfasi.

Si può dire che il contesto (fatto di evocazioni, di immagini, di colorazioni fonetiche...) funziona come supporto per successive ricognizioni analitiche. È la base semantica del discorso del bambino.

Conclusivamente quando si lavora didatticamente con bambini piccoli occorre sempre farlo in perfetta coerenza con le loro effettive competenze del momento. Se ci si affaccia verso le metafore occorre lavorare con metafore “deboli”, utilizzando nessi, accostamenti dalla somiglianza evidente (la macchina è come la zia perché indossa un vestito dello stesso colore della macchina) e giocare con queste, stimolando continuamente nuovi e inusitati accostamenti (ma anche la maestra ha il vestito della stesso colore della macchina? A chi assomiglia la maestra?).

Mettendo il bambino di fronte a innumerevoli possibilità e nelle condizioni di sperimentare relazioni che non seguono logiche lineari o razionali, ma squisitamente immaginative, lo si aiuta a lavorare in una zona di confine, liminare, da dove prenderanno il via le metafore “forti”.

Indicazioni bibliografiche

- Bruner, J. S., (1973). *Il significato dell’ educazione*. Roma: Armando.
- Paparella, N., (1984). *Sviluppo del bambino e crescita della persona*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell’ apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2001). *La scelta, la critica, il proposito, tre obiettivi possibili per l’ educazione del bambino*. In Paparella, N. (a cura di). *Infanzia, Apprendimento Creatività*. Vol. V. Bergamo: Junior.
- Paparella, N., Tarantino, A. (2023). *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere e creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente*. Milano: Angeli.
- Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

- Tarantino, A. (2017). *Esperienza, emozioni, apprendimenti. La metafora come struttura*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*. Napoli: Giapeto.
- Tarantino, A. (2018). *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*. Brescia: La Scuola.