



FOCUS

Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria

Ivana Bolognesi

Associate Professor | Department of Educational Sciences | University of Bologna (Italy) ivana.bolognesi@unibo.it

Ludovica Grasso

Primary School Teacher | Istituto Comprensivo Statale IC Crevalcore grasso.ludovica@iccrevalcore.istruzioneer.it

Mariangela Scarpini

Assistant Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) mariangela.scarpini@unipr.it

Exploring differences and similarities. The dialogue as an educational practice at primary school

Abstract

Starting from some theoretical connections between Intercultural Pedagogy and Philosophy for Children, this paper delves into the principle of dialogue as a central educational criterion for both approaches and, in particular, a meaningful tool for intercultural planning in schools where the plurality of children's perspectives and the way in which they compare their thoughts is strongly encouraged. To emphasize the relevance of this principle in the formation of minds open to multiple viewpoints, the paper analyses some transcripts of discussions held with two groups of primary school pupils, engaged in the search for shared meanings of terms such as equality, similarity and difference upon observation of their daily lives.

Keywords

Dialogue, group discussion, similarities, differences, intercultural project

A partire da alcune connessioni teoriche tra la Pedagogia Interculturale e la Philosophy for Children, l'articolo approfondisce il principio del dialogo ritenuto un criterio educativo centrale per entrambi gli approcci e, in particolare, dispositivo portante la progettualità interculturale a scuola. Per sottolineare la rilevanza di tale principio nella formazione di un pensiero aperto alla pluralità dei punti di vista, sono state analizzate alcune trascrizioni di discussioni svolte con due gruppi di alunni di scuola primaria, impegnati nella ricerca di significati condivisi rispetto a parole come uguaglianza, somiglianza e differenza emerse dall'osservazione della loro vita quotidiana.

Parole chiave

Dialogo, discussione in gruppo, somiglianze, differenze, progettualità interculturale

1. Il dialogo come principio fondante la Pedagogia Interculturale e la *Philosophy for Children*¹

Sono numerosi gli elementi di continuità tra la Pedagogia interculturale e la *Philosophy for Children*, e tra questi il dialogo, con tutte le sue implicazioni teoriche, costituisce il principio educativo che, più di altri, avvicina i due approcci e le loro pratiche.

Per la pedagogia interculturale, che pone al centro della propria riflessione la costruzione di relazioni tra soggetti con appartenenze socio-culturali diverse, il dialogo rappresenta un vero e proprio dispositivo regolatore a cui fare riferimento per le scelte progettuali e didattiche, specie in ambito scolastico (Fiorucci, Minerva, Portera, 2017; Agostinetto, 2022). Possiamo definire il dialogo come un'interazione verbale intenzionale che non va confusa con una conversazione estemporanea e occasionale, ma che è invece caratterizzata dalla ricerca e costruzione di significati condivisi, da parte degli interlocutori, rispetto a parole, eventi o esperienze vissute a scuola o nella vita quotidiana (Mortari, 2008). Un dialogo che presuppone anche un ascolto attivo, attento e partecipe alle parole dell'interlocutore, e un decentramento cognitivo, inteso come capacità di riconoscere il punto di vista dell'altro e del suo modo di dare senso al mondo e alle cose. Per questo tipo di ascolto è necessario sospendere i propri pregiudizi che non significa, è bene ribadirlo, condividerne, necessariamente, valori e scelte personali (Cohen-Emerique, 2017).

Per la *Philosophy for Children* (d'ora in avanti P4C, Lipman, 2003) rappresenta il principio educativo centrale per poter sviluppare il pensiero complesso (*complex thinking*), nella sua pluralità di dimensioni: da quella logica e critica, a quella creativa, affettivo-valoriale e riflessiva che possono emergere dal "Fare filosofia" (Dewey, 1971/1998; Striano, 1999; Santi, 2006).

Inoltre, il dialogo, che si fa esercizio del *pensare insieme*, favorisce operazioni di cooperazione e mediazione cognitiva per cui i bambini e le bambine² condividono significati del discorso svolto in gruppo. Si assiste così ad un graduale atto trasformativo: la classe diventa una vera e propria Comunità di Ricerca (acronimo CdR), cioè un gruppo di bambini "allenati" a discutere e pensare insieme. La responsabilità di questo passaggio è dell'insegnante che, nel suo ruolo di facilitatore, accompagna la costruzione del gruppo classe nelle vesti di questo tipo di comunità. Quindi un'insegnante che guida l'allestimento di un'officina di pensiero dove costruire strumenti critici e divergenti, attraverso cui demolire e disvelare la coltre opaca dell'ovvio e del banale, restituendo così il diritto di stare a proprio agio nel mistero, nel dubbio e nella meraviglia (Scarpini, 2023).

Nei paragrafi successivi sono presentati i principali aspetti della progettualità interculturale e la pratica della discussione in gruppo. Nell'ultima parte dell'articolo sono descritti alcuni esempi di interazione verbale tra bambini riguardo alla comprensione delle parole uguaglianza, somiglianza e differenza.

2. La progettualità interculturale per valorizzare somiglianze e differenze

A scuola, solitamente, la realizzazione di progetti può essere considerata come una programmazione in situazione in cui obiettivi e contenuti sono definiti a partire dai contesti di vita dei bambini, dai loro interessi, oppure da criticità rilevate nel gruppo classe. In questo modo, l'insegnante riesce a valorizzare il rapporto tra le conoscenze preesistenti di ogni bambino in relazione ai nuovi contenuti da affrontare, e allo stesso tempo farli diventare oggetto di discussione da parte di tutto il gruppo (Musello, Sarracino, 2012). Anche i progetti interculturali sono caratterizzati da questo tipo di attenzione agli aspetti biografici della vita di ogni bambino e a tutto ciò che attiene alla sua identità e cultura familiare (Bolognesi, 2022). Tuttavia, è bene ribadire che si fa riferimento a un concetto di cultura dialogico-narrativa costruita dall'individuo attraverso la propria attività sociale e discorsiva. Quindi una cultura che non è oggettivabile, cioè cristallizzata in pochi e semplici tratti distintivi e rappresentativi di un gruppo, come veicolato da certe immagini ste-

1 L'articolo è frutto di una riflessione comune tra le autrici, mentre la realizzazione delle discussioni è stata svolta da Mariangela Scarpini e la raccolta dei dati è di Ludovica Grasso. Nello specifico i paragrafi sono così attribuiti: Ivana Bolognesi e Mariangela Scarpini paragrafo n.1; Ivana Bolognesi paragrafo 2 e conclusioni; Mariangela Scarpini paragrafo 3; Ivana Bolognesi e Ludovica Grasso paragrafo 4.

2 Nel testo, per una scelta stilistica, è utilizzato il termine *bambini* che va inteso comprensivo del suo corrispettivo femminile *bambine*.

reotipate e folcloriche, ma bensì una cultura in costante evoluzione che si rinnova grazie all'apporto di ogni suo componente (Cohen-Emerique, 2017; Portera 2022). Ecco perché la progettualità interculturale rivolge la propria attenzione non tanto alla conoscenza delle culture di origine, ma piuttosto verso la comprensione di esperienze e vissuti che attengono alla quotidianità dei bambini e delle loro famiglie (Bolognesi, 2023). È in questa direzione, pertanto, che i concetti di differenza e somiglianza possono diventare delle chiavi interpretative per conoscere sé e gli altri, e quindi diventa necessario comprenderne il significato e le sue implicazioni didattiche.

Il termine differenza fa riferimento alla percezione di particolari caratteristiche di un oggetto (colore, forma, ecc.) o di un soggetto (tratti somatici, aspetti emotivi, ecc.) che ci permettono di rilevare che l'altro (essere vivente o non vivente) non solo non è identico a me, ma è altro da me proprio per questi suoi aspetti di differenza. Per l'antropologia culturale la percezione della differenza avviene sempre in modo situato, cioè all'interno di uno spazio e di un tempo, e solo quando entriamo in relazione con l'altro per cui riconosciamo le sue caratteristiche: fisiche, culturali, di genere, sociali, cognitive, emotive (Caronia, Vassallo, 2015). In altre parole la differenza non è un dato a priori, un concetto astratto già presente nella mente degli interlocutori, ma uno scarto che viene percepito proprio in seguito all'interazione, quando entrano in gioco tutti i nostri sensi e processi cognitivi grazie ai quali conosciamo l'altro, gli altri (persone, cose o animali)³.

Con il termine somiglianza, invece, si vogliono sottolineare gli aspetti che sono in comune tra cose o persone, ma allo stesso tempo anche quelli che non sono condivisi e perciò, come precisa l'antropologo Francesco Remotti, possiamo affermare che esiste una somiglianza quando esistono "sia tratti in comune, sia tratti non in comune" (Remotti, 2019, p. 60). Quindi somiglianza e differenza possono sussistere anche tra oggetti e persone distanti tra loro come tra un granchio e un uomo, o tra il sole e la ruota: per i primi due l'aspetto di somiglianza potrebbe essere la loro appartenenza agli esseri viventi, mentre per i secondi potrebbe essere la rotondità. In altre parole la somiglianza indica sempre la condivisione di qualche caratteristica mentre la differenza implica sempre la non condivisione. L'essere uomo, per esempio, è di per sé un connubio di somiglianze e differenze, in un continuo divenire che lo rende simile e diverso rispetto a sé, proprio com'è simile e diverso rispetto agli altri. Aggiungiamo anche che cogliere certe differenze, invece di altre, può dipendere anche dallo sguardo di chi osserva: secondo il punto di vista di ciascuno si selezionano certe caratteristiche, e se ne possono celare altre.

È bene introdurre anche una breve precisazione sul termine uguaglianza, concetto spesso usato nel linguaggio a scuola con i bambini. Quando due cose, o due persone, possono essere considerate uguali? Per Remotti, e noi con lui, la somiglianza non può coincidere con l'uguaglianza poiché quest'ultima è possibile solo come astrazione nei seguenti ambiti: nel pensiero logico-matematico è intesa appunto come identico ($A=A$); oppure percepita come un diritto, di frequente espresso con la consueta frase "I bambini sono tutti uguali", cioè aventi tutti gli stessi diritti umani, di cittadinanza, ecc.; o ancora un'uguaglianza rilevata nei prodotti fabbricati a livello industriale (sedie, penne, lampadari, ecc.). In natura, nella vita di tutti i giorni, non si trova niente di identico, di perfettamente uguale, ma si riscontrano invece somiglianze che portano con sé, come abbiamo descritto, anche le loro differenze. In altre parole, se le somiglianze e le differenze sono rilevabili nel mondo naturale, come in quello sociale e culturale, l'uguaglianza, invece, è un principio, un ideale che può essere individuato solo in certi ambiti della società e della cultura umana, come la matematica e il diritto. La somiglianza, pertanto, che contiene in sé la differenza, non può essere sovrapponibile a "uguale" o "identico", concetto circondato da un alone di astrattezza e impossibile da osservare nella realtà naturale. (Remotti, 2019). Nel linguaggio d'uso quotidiano, invece, i termini "uguale" e "simile" vengono spesso impiegati in maniera intercambiabile, e in genere contrapposti alla differenza. Diventa, quindi, necessario porre attenzione su come questi concetti si costruiscono e come i bambini sviluppano il loro pensiero e si interrogano riguardo a tali costrutti.

La discussione tra bambini, come analizzato nei paragrafi successivi, fondata sull'osservazione di eventi

3 Il problematicismo compie una distinzione tra i termini diversità e differenza. Con diversità si fa riferimento a tutto ciò che caratterizza l'individuo dal punto di vista fisico e culturale mentre con differenza a tutto ciò che attiene alle sue scelte personali (di studio, di professione, di autodeterminazione, ecc.). Queste permettono di individuarsi superando condizionamenti sociali (Contini, Genovese, 1997). In questo contributo utilizzeremo il termine differenza per sottolineare la dimensione soggettiva e peculiare di ogni soggetto, come rilevato dal problematicismo.

quotidiani e di piccole cose (come l'uguaglianza tra due fogli di carta), è un modo per giungere alla comprensione di termini di uso quotidiano, oltre a costituire un tassello significativo per la costruzione identitaria del bambino poiché rappresenta un modo attraverso cui il processo di identificazione personale e sociale si arricchisce proprio grazie al confronto con gli altri (Scipione, 2022).

3. Discutere è pensare insieme: alcuni aspetti teorici e metodologici

A scuola, gli scambi comunicativi e le interazioni verbali trovano spazio sia in momenti formali, alla presenza attiva e partecipe di adulti di riferimento, sia in momenti autogestiti; pensiamo, per esempio, alle numerose opportunità di confronto durante un gioco a ricreazione o mangiando un panino a merenda. In altre parole, tutto ciò che attiene alla vita scolastica, comprese anche le attività e gli stessi contenuti disciplinari, ma anche qualsiasi altro evento avvenuto in classe, possono diventare un'occasione su cui avviare una discussione di gruppo. In particolare, nella progettualità interculturale la discussione⁴ rappresenta un momento di particolare rilevanza educativa e didattica poiché ogni bambino, insieme agli altri, ha la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, di ascoltare quello degli altri e insieme giungere alla costruzione di un *pensiero-discorso*, co-costruito tra tutti i partecipanti, secondo una struttura argomentativa caratterizzata dalla disponibilità e permeabilità agli interventi di tutti. Tale struttura discorsiva, nel suo evolversi, permette a ogni bambino di poter *apprendere attraverso l'argomentazione*, cioè di poter conoscere nuovi concetti grazie al confronto di pensieri e parole tra i partecipanti (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1999). In particolare, il discorso dialogico che può avvenire durante la discussione⁵ ha proprio lo scopo di sollecitare la partecipazione di tutto il gruppo anche ampliando il confronto su attività svolte insieme, in modo da far emergere la pluralità dei punti di vista (Molinari, 2010). Inoltre, rende possibile lo scambio di opinioni, il dibattito con l'altro e l'opportunità di mettersi in discussione; allo stesso tempo alimenta lo sviluppo di abilità socio-relazionali e l'interiorizzazione di regole comportamentali, come ad esempio il rispetto del turno di parola e l'ascolto attivo.

Possiamo considerare alcune condizioni e strategie adatte alla realizzazione di discussioni in gruppo sintetizzate in questi tre ambiti: *organizzazione dello spazio*, *ruolo dell'insegnante* e *formulazione delle domande*.

Organizzare lo spazio implica porre attenzione al luogo fisico in cui avviene la discussione con i bambini, e ciò significa disporsi in cerchio in modo che tutti gli interlocutori, bambini e adulti, assumano una posizione paritetica affinché ciascuno possa avere un contatto visivo con gli altri.

Il *ruolo dell'insegnante* è quello di facilitare la discussione, infatti la P4C lo definisce proprio con il termine di *facilitatore*, con domande che rilancino parole e pensieri. È indispensabile, pertanto, che l'insegnante non assuma una posizione giudicante poiché lo scopo della discussione non è tanto pervenire a risposte giuste, o di correggere quelle sbagliate, ma di riuscire a coinvolgere gli alunni nella discussione, affinché attivino le loro capacità argomentative e dialettiche, sappiano descrivere le proprie idee e sostenere il proprio punto di vista anche in caso di divergenze con i compagni (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1999).

L'ultimo ambito riguarda la *formulazione delle domande*. Per accompagnare la discussione l'insegnante può utilizzare in modo particolare le tecniche di *rispecchiamento*, *ripresa* e *ricapitolazione* proposte per i contesti educativi da Lucia Lumbelli⁶ (1981): chi facilita riprende ad esempio qualche aspetto del discorso in forma dubitativa, per esempio con una domanda che esprime quindi un'ipotesi di comprensione⁷, op-

4 In questo contributo preferiamo utilizzare il termine discussione, che ha un'accezione diversa dalla conversazione in cui pensieri e parole si susseguono liberamente tra gli interlocutori. Con discussione si vuol fare riferimento, invece, ad una precisa modalità di interazione verbale in gruppo che si svolge con domande e pensieri rivolti a particolari temi a cui alunni e insegnante partecipano attivamente.

5 Il discorso dialogico andrebbe alternato al discorso monologico dell'insegnante, in cui non sono richiesti interventi degli alunni (Molinari, 2010).

6 Lucia Lumbelli (1982) ha descritto i processi sottostanti a queste tecniche: attraverso ripetizioni e riformulazioni il parlante comunica il proprio sforzo di comprensione e incoraggia l'interlocutore a proseguire il discorso, fornendogli al tempo stesso l'opportunità di chiarire ed elaborare ulteriormente il precedente messaggio.

pure ricapitola i contenuti e le idee emerse, cioè riassume quanto è stato detto, o ancora traduce in parole chiare e comprensibili a tutti il significato emotivo dei messaggi condivisi in classe (Baraldi, Joslyn, Farini, 2021).

All'interno della P4C si presta particolare attenzione anche alla raccolta delle domande dei bambini in qualsiasi forma siano pronunciate, allo stesso tempo si porta a riflettere su una loro eventuale riformulazione che accompagni al passaggio da domande chiuse a domande aperte o da specifiche a generali. Pertanto, il lavoro sulla formulazione delle domande è teso a far sì che queste contribuiscano allo sviluppo e all'ampliamento della discussione, ad andare più in profondità con il discorso, a fare attenzione agli impliciti nascosti nella domanda stessa e a renderli chiari per tutto il gruppo. In tal senso si vuole dare spazio anche alle domande esistenziali più faticose che possono far emergere emozioni scomode fino ad arrivare all'incontro con l'abisso della paura (Demozzi, 2023).

4. Siamo uguali, simili o differenti? Cosa pensano i bambini: dagli oggetti al colore della pelle

Come i bambini costruiscono i concetti di uguaglianza, somiglianza e differenza? Per avvicinarci ad una possibile risposta analizziamo, qui di seguito, alcuni stralci di discussione svolte in due classi di scuola primaria, che praticano con regolarità sessioni di Philosophy for Children⁸.

Le discussioni sono state audio-registrate e successivamente trascritte adottando alcuni criteri propri dell'analisi della conversazione, "disciplina di tipo sociologico che studia le produzioni verbali nell'interazione tra parlanti" (Fele, 2007, p. 9). Questa scelta metodologica ci ha consentito di tenere traccia, nella forma scritta, non solo delle esatte parole, ma anche di alcune variabili proprie del parlato come le sovrapposizioni dei parlanti, l'aumento del volume della voce e i dubbi sulle parole pronunciate⁹. Inoltre, le trascrizioni verbali sono state analizzate sulla base del loro contenuto (esempio "possiamo essere uguali"), cioè a partire dai vari temi che via via gli interlocutori esponevano per sostenere le loro argomentazioni (Mantovani, 2008). Questo modo di procedere ci ha consentito di cogliere i tanti passaggi della discussione, costituiti, per esempio, da collegamenti tra semplici parole o pensieri più articolati, dall'emersione di idee contrapposte, ma anche dalla formulazione di sintesi impreviste¹⁰.

Di seguito sono riportati alcuni estratti di discussione che hanno preso avvio dalla raccolta degli interrogativi sorti in seguito alla proposta di alcune attività che avevano come tema la conoscenza delle diverse tonalità della pelle. Gli argomenti affrontati appaiono di non facile comprensione, nell'immediato, ed emerge nei dialoghi come un alone di ambivalenza che sembra essere collegato alla complessità dei temi trattati, anche se i bambini nella dialettica uguale- simili- differenti riescono comunque a cogliere nuove e interessanti sfumature.

7 Di seguito alcuni esempi: "tu pensi dunque che", "tu mi vuoi dire che", "mi pare di aver capito che".

8 Si tratta di due classi quarte di scuola primaria, dell'Istituto Comprensivo Maria Montessori di Chiaravalle (An). Il percorso si è sviluppato nell'anno scolastico 2018/19 e ha preso avvio dalle osservazioni forse di alcune dinamiche discriminatorie verso bambini considerati diversi per il colore della pelle. Le attività prendevano spunto dall'osservazione di immagini, tra cui quelle prodotte per il progetto fotografico *Humanæ* (Dass, 2021; Cardellini, 2017). Le discussioni sono state facilitate e audio registrate da Mariangela Scarpini. Successivamente, le registrazioni sono state trascritte da Ludovica Grasso e analizzate dal gruppo di lavoro costituite dalle autrici del presente articolo.

9 Sono state adottate alcune indicazioni riprese da Gail Jefferson (1985), e queste sono: [ciao parentesi quadra che indica il punto di sovrapposizione tra parlanti; (ciao) parola tra parentesi indica dubbi sul parlato; CIAO aumento del volume; °ciao° abbassamento del volume; ((*camminare*)) descrizione in corsivo di un gesto del corpo, posto tra doppia parentesi. Nella trascrizione i nomi di persona sono scritti con la lettera minuscola per non confonderli con il parlato ad alta voce.

10 L'analisi della conversazione si focalizza su interazioni verbali occasionali, ma, a differenza dell'uso di cui se ne è fatto tradizionalmente, nel presente articolo le interazioni verbali analizzate sono frutto di una discussione più ampia che si inserisce all'interno di un percorso centrato sulla conoscenza delle differenze fisiche e personali.

Esempio 1 “Simili vuol dire quasi uguali”

Facilitatrice

Bambini¹¹: Carlo, Lucia, Roberta, Paolo, Nicola, Michelangelo, Dario, Giulio (classe quarta B)

I bambini sono seduti in cerchio insieme alla facilitatrice e stanno discutendo sui termini uguale e simile, dopo aver svolto l'attività.

1	Facilitatrice	ma quindi cosa vuol dire la parola uguali?
2	Carlo	simili
3	Facilitatrice	uguali e simili sono la stessa cosa?
4	Tutti	[no
5	Lucia	[quasi
6	Roberta	[più o meno un po'
7	Facilitatrice	cosa vuol dire quasi?
8	Carlo	simili vuol dire quasi uguali
9	Paolo	ok, ok simili vuol dire quasi uguali, ma uguali che cosa vuol dire?
11-14		turni omessi: i bambini discutono su queste parole
15	Facilitatrice	allora questi due fogli a parte le scritte sono uguali sono fatti con lo stampino cioè
16		c'è una fabbrica che li fa tutti uguali cosa vuol dire che sono uguali nella
17		forma sono tutti rettangoli nella dimensione
18-24		turni omessi
25	Facilitatrice	li posso distinguere (questi) due quaderni? sono proprio uguali?
26		non li distingo l'uno dall'altro?
27		((<i>prende in mano i due quaderni</i>))
27	Paolo	dipende se ci scriviamo
28	Carlo	le cose che possiamo distinguere sono gli acciacchi¹²

In questo primo esempio la facilitatrice pone una domanda diretta al gruppo riguardo al concetto di uguaglianza (riga 1) e un bambino risponde utilizzando la parola “simili”, forse considerandola come sinonimo (riga 2) e per questo l'adulto rilancia al gruppo la domanda utilizzando entrambi i termini: “uguali e simili sono la stessa cosa?” (riga 3). Il gruppo risponde negativamente, ma due bambine utilizzano le parole “quasi” o “più o meno” per rilevare che in realtà i due termini sono diversi, non sono proprio la stessa cosa (righe 5-6). La facilitatrice chiede allora cosa voglia dire “quasi”, visto che i bambini lo usano per differenziare simile dal termine uguale (riga 7). A questa domanda, Carlo ribadisce che “simili vuol dire essere quasi uguali” (riga 8), e Paolo conferma “ok simili vuol dire quasi uguali”, (riga 9), ma poi formula una domanda diretta all'adulto, chiedendo il significato del termine “uguale” (righe 8-9). A questo punto la facilitatrice porta l'esempio della fabbrica che con i suoi macchinari stampa fogli tutti uguali (riga 15). Quindi la facilitatrice fa riferimento ai fogli di due quaderni e mostrandoli fa osservare ai bambini la loro uguaglianza, chiedendo loro se è possibile distinguerli (righe 25-27). Paolo aggiunge che “dipende”, dipende se questi fogli sono stati scritti e Carlo precisa che si possono riconoscere se, per esempio hanno degli “acciacchi”, e quindi in qualche modo sono resi diversi tra loro in seguito all'azione di qualcuno (righe, 27-28). Gradualmente i bambini, grazie alla guida dell'adulto con le sue domande e la sua esemplificazione utilizzata per far comprendere il significato di “uguale”, giungono alla comprensione che i termini “simili” e “uguali” non hanno lo stesso significato.

Come nella disciplina della matematica, anche nell'ambito del “filosofare” è utile sostenere i processi mentali, cognitivi e di astrazione, attraverso immagini ed esempi concreti, ragion per cui l'insegnante prende in mano due fogli di carta e li mostra al gruppo. Questi due fogli sono oggetti prodotti in serie, da macchine tipografiche e, come precisa Remotti (2019), rappresentano uno di quei casi in cui l'uguaglianza può essere osservata nella vita materiale. È, quindi, evidente che nel tentativo di definire la somiglianza, i bambini si avvicinano gradualmente al concetto di differenza, proprio nel momento in cui osservano i due fogli uguali. E questi due fogli da uguali potrebbero diventare simili, solo se uno di loro ci scrivesse, cioè ponesse un segno di riconoscimento tale da renderli non più uguali, ma simili e quindi anche differenti.

11 Tutti i nomi riportati sono di fantasia.

12 Con il termine “acciacchi” ci si riferisce alle stropicciature dei fogli di carta.

La differenza fa esistere la somiglianza, e la fa esistere rendendola imperfetta, incompleta (che è esattamente la sua natura). A sua volta, però, la somiglianza delimita la differenza le fornisce senso [...] la somiglianza agisce da collante, avvicinando in qualche modo le cose tra di loro e impedendo che esse si scompongano e si sbriciolino all'infinito (Remotti, 2019, p. 77).

Esempio 2 “Io non sono uguale a Yuri”

Facilitatrice

Bambini: Nicola, Lucia, Paolo, Roberta (classe IVB, scuola primaria)

I bambini, disposti in cerchio, approfondiscono la discussione sul tema uguali e diversi dopo l'attività.

1	Facilitatrice	ora faccio una domanda a voi: noi qui in questo cerchio siamo uguali?
2	Nicola	no
3	Lucia	[no
4	Paolo	[no
5-14		turni omessi: i bambini discutono tra loro
15	Facilitatrice	in che senso non siamo uguali?
16-40		turni omessi: i bambini discutono tra loro
41	Nicola	possiamo essere uguali con i gusti però però non possiamo essere uguali
42		tipo io non sono uguale a Yuri
42	Roberta	l'unica cosa che possono essere uguali sono i gemelli
43-45		turni omessi: la facilitatrice spiega che anche i gemelli non sono uguali
46	Facilitatrice	quindi anche i gemelli non sono una la copia dell'altra indistinguibile
47		si distinguono abbiamo detto che prima UGUALI è proprio quando io non
48		posso distinguere una cosa dall'altra

In questo esempio è ancora la stessa classe che prosegue la discussione sull'uguaglianza, ma focalizzando l'attenzione non più sulla percezione degli oggetti, ma sulla percezione di sé a partire dalla domanda della facilitatrice: “noi qui in questo cerchio siamo uguali?” (riga 1). Diversi bambini rispondono negativamente (righe 2-3-4), ma solo dopo un'ulteriore domanda della facilitatrice che chiede una spiegazione delle loro risposte (“in che senso non siamo uguali?”, riga 15), Nicola esprime una sua sintesi in cui riconosce che se da un lato può essere “uguale” a qualcuno per i gusti, al contempo, forse con una leggera esitazione e incertezza, non può essere uguale a Yuri (righe 41-42). Roberta aggiunge che solo i gemelli possono essere uguali (riga 42), e a questo punto la facilitatrice interviene spiegando i motivi per cui anche i gemelli non possono essere considerati identici, anche se lo possono sembrare (righe 46-48). I gusti possono essere uguali? Da ciò che emerge, sembra di sì, anche se su questo andrebbero fatte delle precisazioni di tipo scientifico, ma ciò che ci interessa analizzare è che anche in questa interazione un bambino, avendo presente come è fatto il proprio corpo e quello dei compagni, giunge ad una propria sintesi: non è possibile essere uguali, cioè identici, perché lui non è uguale a Yuri. Anche in questo caso è l'emersione di un processo dialettico tra ciò che è uguale e differente a rendere evidente la relazione tra questi due concetti. Neppure l'esempio dei gemelli, proposto da un'alunna, ne rappresenta i connotati, si scopre infatti che persino i gemelli (anche se omozigoti) sono distinguibili per differenze: esterne seppur minime, o interne, come il temperamento.

Emerge che il contributo di ciascuno diventa indispensabile per la costruzione dei significati delle parole (uguali e differenti) all'interno di un flusso di pensieri, caratterizzato da battute di arresto o da intuizioni azzeccate che avvicinano ognuno alla comprensione dei concetti argomento della discussione. Aggiungiamo che pensare insieme è anche riflettere, inteso come un modo specifico di pensare che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un particolare oggetto di analisi e di rivolgere ad esso una seria e continua considerazione (Dewey, 1933/2019).

Esempio 3 “Il colore della pelle non ce lo abbiamo uguale”

Facilitatrice

Bambini: Amira, Dario, Selene, Beatrice (classe IVC, scuola primaria)

I bambini sono disposti in cerchio e discutono su concetti di uguaglianza e differenza: si passa dalla diversità dell'oggetto a quelle presenti nel corpo.

- | | | |
|-------|---------------|--|
| 1 | Amira | (io penso che siamo) tutti uguali perché cambia solo il colore della pelle |
| 2 | Facilitatrice | ti posso chiedere una cosa amira? le persone sono tutte uguali o |
| 3 | | diverse °o sono°? |
| 4 | Amira | [sono tutte diverse |
| 5 | Facilitatrice | in che senso? |
| 6 | Amira | [siamo tutti uguali però il colore della pelle non ce l'abbiamo uguale perché |
| 7 | | il naso ce l'abbiamo UGUALE |
| 8 | Facilitatrice | [ah si? Io e te abbiamo il naso uguale? |
| 9 | Amira | no |
| 10-11 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 12 | Facilitatrice | le guance? |
| 13 | Amira | no |
| 14 | Facilitatrice | le orecchie? |
| 15 | Amira | no |
| 16 | Facilitatrice | gli occhi? |
| 17 | Amira | no |
| 18-21 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 22 | Dario | si possono avere alcune cose uguali l'interno del corpo (in pratica) è un |
| 23 | | po' tutto uguale |
| 24 | Facilitatrice | alcuni per esempio hanno tutti gli organi al contrario |
| 25 | Dario | davvero? |
| 26-31 | | turni omessi: i bambini discutono tra loro |
| 32 | Selene | per esempio si può essere uguali di pensiero |
| 33 | Facilitatrice | ah si può essere uguali di pensiero |

In questo terzo esempio, un altro gruppo si avventura sulla disamina tra i concetti uguaglianza e differenza, soffermandosi sul colore della pelle. Amira afferma che "siamo tutti uguali", ma aggiunge che in realtà "cambia solo il colore della pelle" (riga 1). La facilitatrice le pone subito una domanda che invita la bambina a considerare se davvero le persone sono tutte uguali o se invece sono diverse (riga 2-3). A questo punto Amira risponde che le persone "sono tutte diverse" (riga 4), ma la facilitatrice la interroga nuovamente proponendo un'altra domanda: "in che senso?" (riga 5). Lei ripropone il suo iniziale pensiero di uguaglianza "siamo tutti uguali", aggiungendo il riferimento del colore della pelle che sarebbe l'unica caratteristica che ci renderebbe diversi, mentre il naso sarebbe per tutti lo stesso (righe 6-7). A questo punto la facilitatrice con domande incalzanti, di cui si percepisce chiaramente il ritmo maieutico dell'interazione (Romano, 2001), conduce la bambina a verificare che anche tutte le altre parti del corpo (orecchie, occhi e guance) in realtà non sono uguali, proprio come la pelle (righe 12-17). Si inserisce un altro bambino, Dario, che introduce un pensiero sull'interno del corpo: gli organi interni sono un po' tutti uguali (righe 22-23). La facilitatrice rilancia affermando che, in realtà, potrebbero esistere delle differenze anche all'interno del nostro corpo (riga 24). Selene riprende la ricerca dell'uguaglianza tra le persone che per lei potrebbe trovarsi nei pensieri ("per esempio si può essere uguali nel pensiero, riga 32), affermazione che viene confermata dalla facilitatrice che ripropone la stessa frase espressa dalla bambina: "ah si può essere uguali di pensiero?" (riga 33).

In questo esempio sono due gli aspetti che ci preme sottolineare: il primo riguarda il tipo di domande utilizzate dalla facilitatrice; il secondo concerne il termine uguaglianza.

Le domande suggeriscono ai bambini nuovi ambiti di approfondimento rispetto alla parola uguaglianza, inseriscono informazioni che tendono a problematizzare gli esempi portati dai bambini, sollecitano gli interventi per far emergere la pluralità dei punti di vista. Il secondo aspetto riguarda la ciclicità della parola uguaglianza riproposta più volte dai bambini, ma che nella successione dei turni viene più volte decostruita, poiché con il proseguire della discussione tutti concordano che le persone in realtà sono diverse. Tuttavia potremmo anche supporre che si è uguali perché abbiamo tutti uno stesso pensiero ("siamo uguali di pensiero"), un pensiero che così andrebbe a costituire come un'unità tra le persone, diventando una forma di universalismo: un pensiero unico che ci rende tutti uguali. E così la dialettica universalismo e relativismo si ripresenterebbe ancora una volta, anche nelle stesse parole dei bambini (Tarozzi, 1998; Cohen-Emerique, 2017).

Conclusioni

L'analisi delle discussioni intende sottolineare l'interessante "lavorio socio-cognitivo" che bambini e facilitatrice mettono in atto durante la ricerca del significato di alcune parole, da noi ritenute rilevanti per la progettualità interculturale e per la costruzione delle relazioni tra le persone. Alla luce di quanto emerso negli esempi considerati, possiamo constatare che diversi bambini, sollecitati dalle domande dell'adulto e dal confronto con i compagni, provano a comprendere il punto di vista dell'altro e ad integrarlo all'interno del proprio pensiero per potersi avvicinare sempre più ad una conoscenza condivisa.

Come abbiamo descritto, il dialogo rappresenta un principio educativo centrale per l'elaborazione di un pensiero critico, che dubita e che è disposto a interrogarsi con metodo (Ilardo, 2021), ma che necessita di essere affiancato anche dal dialogo interiore, cioè da quel pensiero silenzioso che alberga in ciascun di noi e che Hanna Arendt descrive come "un'attività in cui io parlo con me stesso di tutto quanto accade e mi riguarda" (Arendt 1994/2006, p. 58). Dal nostro punto di vista il dialogo interiore può rappresentare un modo per rafforzare l'individualità di ogni soggetto, che impara a conoscersi e a sviluppare idee personali a partire da sé. E tale individualità diventa essenziale anche per la stessa discussione poiché può rappresentare un argine al conformismo del gruppo, inteso come un'adesione acritica a ciò che pensa la maggioranza: un bambino che conosce se stesso, che valorizza la propria esperienze e i propri pensieri potrebbe essere più capace di esporre le proprie idee e di difenderle nel confronto, anche se diverse o contrarie a ciò che esprimono tutti gli altri (Archer 2003/2006).

A partire da queste ultime considerazioni concludiamo con la seguente domanda: quali riflessioni e quali pratiche possono essere dedicate a scuola affinché emerga anche il dialogo interiore?

Domanda che apre ad altri percorsi di ricerca educativa e di progettualità interculturale.

Nota bibliografica

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Archer M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento, 2006).
- Arendt H. (1994). *Some Questions of Moral Philosophy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press (trad. it. *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino, 2006).
- Baraldi C., Joslyn E., Farini F. (2021). *Promoting Children's Rights in European Schools*. London: Bloomsbury.
- Bolognesi I. (2022). *Percorsi interculturali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. Costruire dialogo e relazioni a partire dai bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2023). Le cose dei bambini. Prospettive interculturali per la scuola dell'infanzia. *Infanzia*, 2, 36-41.
- Cardellini M. (2017). Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni. *Educazione Interculturale*, 1, 1-9.
- Caronia L., Vassallo E. (2015). L'educazione interculturale e il sapere degli antropologi. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale* (pp. 31-65). Milano-Torino: Pearson.
- Cohen-Emerique (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali ed educative*. Trento: Erickson.
- Contini M., Genovese A. (1997). *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M., Scarpini M. (2017). Philosophy for Children: per un'infanzia che interroga e si interroga [Focus]. *Infanzia*, 1, 3-4.
- Dass A. (2021). *The Colors We Share*. Aperture: New York.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S. (2023). *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*. Brescia: Scholé.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Carbondale: Southern Illinois University (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Dewey J. (1971). *Reconstruction in Philosophy*. Beacon Press: Enlarged edition (trad. it. *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998).
- Fele G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: il Mulino.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS
- Ilardo M. (2021). *Dove costruiamo pensiero? Hannah Arendt e la cura degli ambienti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Jefferson G. (1985). An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In T. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 25-34). London: Academic Press.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lumbelli L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Mantovani G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: il Mulino.
- Molinari L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Torino: Bruno Mondadori.
- Musello M., Sarracino V. (2012). *Percorsi per l'insegnamento. Teorie e modelli*. Napoli: L'Orientale.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C. (2005). *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Remotti F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari-Roma: Laterza.
- Romano C. (2001). *Comunicare e coevolvere in strutture maieutiche, un percorso con adulti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Scarpini M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Parma: Junior.
- Scipione L. (2022). *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*. Anicia: Roma.
- Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Meltemi.
- Tarozzi M. (1998). *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.