

Centro nazionale  
di documentazione  
e analisi  
per l'infanzia  
e l'adolescenza

Centro  
di documentazione  
per l'infanzia  
e l'adolescenza  
Regione Toscana

Istituto  
degli Innocenti  
Firenze

# Percorso tematico ■

## La ricerca con i bambini

Estratto da  
Rassegna bibliografica  
infanzia e adolescenza

NUOVA SERIE  
n. 4 · 2010



Istituto degli Innocenti  
Firenze

## **Percorso tematico**



## **Governo italiano**

*Presidenza del Consiglio dei Ministri  
Dipartimento per le Politiche della Famiglia*

*Ministero del Lavoro  
e delle Politiche sociali*



**centronazionale**  
DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI  
PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

### **Comitato tecnico-scientifico**

Francesco Paolo Occhiogrosso (presidente),  
Valerio Belotti (coordinatore scientifico),  
Roberto G. Marino, Salvatore Me,  
Maria Teresa Tagliaventi, Raffaele Tangorra,  
Roberto Tasciotti



Centro regionale  
di documentazione per l'infanzia  
e l'adolescenza

### *Direzione scientifica*

Enzo Catarsi,  
Maria Teresa Tagliaventi

### *Comitato di redazione*

Enzo Catarsi, Giovanni Lattarulo,  
Anna Maria Maccelli, Antonella  
Schena, Paola Senesi, Maria Teresa  
Tagliaventi

### *Realizzazione editoriale*

Anna Buia, Barbara Giovannini,  
Elisa Iacchelli, Paola Senesi

### *In copertina*

#### *Fantasia di fiabe con animali*

di Laura Guerrini, 7 anni  
(Pinacoteca internazionale dell'età  
evolutiva Aldo Cibaldi del Comune  
di Rezzato - [www.pinac.it](http://www.pinac.it))

### **Avvertenza**

La sezione presentata è tratta  
dalla *Rassegna bibliografica  
infanzia e adolescenza*  
Nuova serie, numero 4 - 2010

### *Direttore responsabile*

Aldo Fortunati

Periodico trimestrale registrato  
presso il Tribunale di Firenze  
con n. 4963 del 15/05/2000

Istituto degli Innocenti  
Piazza SS. Annunziata, 12  
50122 Firenze  
tel. 055/2037343 - fax 055/2037344  
e-mail:  
[biblioteca@istitutodegliinnocenti.it](mailto:biblioteca@istitutodegliinnocenti.it)  
sito Internet: [www.minori.it](http://www.minori.it)

### La ricerca con i bambini

*Luigina Mortari*

*Professore ordinario, insegna Epistemologia della ricerca pedagogica presso le Facoltà di Scienze della formazione e Medicina e chirurgia dell'Università di Verona, dove è direttore del Dipartimento di filosofia, pedagogia e psicologia e dirige il Centro di ricerca educativa e didattica (Cred)*

*Valentina Mazzoni*

*Ricercatrice, insegna Pedagogia generale e dell'infanzia al corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Padova, sede di Verona, e fa parte del Cred*

#### **I. Una nuova concezione di infanzia**

Quale ruolo dare ai bambini in un processo di ricerca? Molti ricercatori, soprattutto in ambito internazionale, hanno smesso di considerare i bambini come "oggetti di studio" (fonti da cui trarre dati per la propria ricerca) e hanno iniziato a coinvolgerli come "soggetti collaboratori" di un processo di indagine. Questo cambiamento indica il passaggio da una ricerca "sui" bambini a una ricerca "con" i bambini (Barker, Weller 2003b; Darbyshire, 2000).

Due importanti punti di riferimento nella concettualizzazione di tale svolta sono rappresentati dalla sociologia dell'infanzia inglese e dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989.

Intorno agli anni '90 del secolo scorso, in Inghilterra, la sociologia dell'infanzia ha cominciato a promuovere una nuova riflessione sul modo di concepire e studiare l'infanzia attraverso una serie di significative e importanti pubblicazioni (Qvortrup, 1987; James, Prout, 1990; Mayall,

1994; 2002; Qvortrup *et al.* 1994; Chisholm *et al.*, 1995; Jenks, 1996; Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998). La novità che emerge da questi contributi è: «considerare l'infanzia in sé come punto focale, invece di trattarla in posizione subordinata all'interno di altre categorie, come la famiglia e la scuola» (James, Jenks, Prout, 1998, p. 23) Questi autori riconoscono al bambino il ruolo di "attore sociale" con una propria visione del mondo e una capacità di *agency*. Nel loro testo Allison James e Allan Prout sottolineano l'importanza di iniziare a considerare la possibilità che i bambini stessi possano contribuire ai processi di cambiamento che li riguardano: i bambini non possono essere solamente utenti di politiche sull'infanzia decise da altri, ma possono contribuire alla loro costruzione (1990, p. 114). In questa direzione, gli autori presentano alcuni studi di caso per illustrare la praticabilità del loro modello in ambiti quali l'educazione, la famiglia e la sanità.

La nuova sociologia apre la possibilità di una decostruzione del significato di infanzia che fino a quel momento era stata

assunta come immagine culturale riconosciuta e condivisa. All'idea di bambino come "vaso vuoto da riempire", "soggetto in divenire" ed "essere vulnerabile da proteggere" questi autori offrono una concezione di soggetto con una sua propria visione del mondo, competente e autonomo.

Un ruolo centrale è assunto dal concetto di *agency* dei bambini (James, Prout, 1990; Mayall, 1994; Qvortrup *et al.*, 1994) ossia il riconoscimento del ruolo intenzionale e attivo che essi svolgono nella costruzione dei contesti sociali della loro quotidianità. I bambini sono riconosciuti come "soggetti e partecipanti attivi" della loro esperienza: agiscono in maniera intenzionale, influenzano i contesti in cui sono presenti, sono soggetti che hanno una loro percezione del mondo (a volte diversa da quella degli adulti) e sono capaci di esprimere preferenze e fare scelte consapevoli.

Il focus degli studi sull'infanzia diventano così i bambini e la loro esperienza: i modi in cui percepiscono i significati del mondo in cui vivono, il modo in cui costruiscono le interazioni tra loro, come vivono gli ambienti della loro quotidianità e come li influenzano. Il mondo sociale dell'infanzia visto a partire dalla prospettiva dei bambini diventa oggetto della ricerca, con l'obiettivo di "liberare" i più piccoli dalla visione che ne hanno sempre dato gli adulti.

Per chiarificare il passaggio offerto dalla nuova sociologia dell'infanzia, in una recente pubblicazione alcuni autori scandinavi (Sommer, Samuelsson, Hundeide, 2010) hanno fatto riferimento al cambiamento avvenuto da una *child perspective* (prospettiva *sul* bambino) a una *children's*

*perspective* (prospettiva *dei* bambini). La *child perspective* indica quella serie di studi, spiegazioni scientifiche o nozioni pratiche che hanno come riferimento il bambino pensato nella sua singolarità e, inoltre, come persona non ancora compiuta poiché in divenire. Con la *children's perspective* si inizia, invece, a guardare ai bambini come gruppo sociale, che contribuisce attivamente alla costruzione dell'ambiente culturale in cui è inserito.

Della *child perspective* fanno parte tutte quelle ricerche che studiano i bambini utilizzando metodi *outside-in* (studiando il soggetto da una prospettiva esterna), sia in ambito sociologico che psicologico. Con la *children's perspective* si modifica la prospettiva di ricerca, non più "verso" i bambini, ma a partire dalla loro prospettiva. L'intento dichiarato dai ricercatori è ricostruire la prospettiva dei più piccoli, escludendo tutte quelle teorie e quegli studi sull'infanzia che non permettono agli adulti di comprendere il mondo a partire dal punto di vista dei bambini. Dall'essere considerati oggetti del lavoro dell'adulto (il ricercatore), i bambini vengono riconosciuti come esperti della propria esperienza e quindi soggetti da coinvolgere nel momento in cui si vuole comprendere la loro visione del mondo.

Tale apertura a una cultura dell'infanzia sta diventando una corrente con una certa visibilità anche in Italia, dove secondo Valerio Belotti forse, «contrariamente ad alcuni anni fa, l'editore italiano del libro più citato di William Corsaro (1997) sarebbe oggi disponibile a tradurre in forma letterale il titolo che faceva riferimento in modo esplicito alla "sociologia dell'infanzia"» (Belotti, 2010, p. 9) – mentre all'epoca per

tradurre il titolo “sociology of childhood” venne preferita l’espressione «le culture dei bambini», in quanto più evocativa di un nuovo modo di fare ricerca.

La (nuova) sociologia dell’infanzia, indicando con tale espressione il passaggio di concezione dell’infanzia avvenuto negli ultimi venti anni, è oggi presente anche in Italia. Un primo esempio è stato il testo a cura di Hengst e Zeihr, *Per una sociologia dell’infanzia* (2004), che presenta saggi di autori italiani e stranieri – tra cui spiccano Qvortrup e Mayall –, in cui vengono approfondite alcune idee di fondo della nuova sociologia del bambino che lo considera come soggetto dotato di agentività, capace di costruire la propria identità morale, sociale e culturale.

Un secondo esempio, molto recente, è il volume a cura dei sociologi Valerio Bellotti e Salvatore La Mendola, *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini* (2010). Il testo descrive in modo chiaro il percorso della (nuova) sociologia dell’infanzia e la sua affermazione anche in Italia e offre una serie di contributi empirici, di carattere etnografico. Le ricerche presentate da diversi autori prendono in considerazione le attività collettive che i bambini condividono quotidianamente con gli adulti, negli spazi domestici, ricreativi e in quelli scolastici e ne studiano le relazioni sociali come momenti di “condivisione, negoziazione e creazione di cultura”:

la socializzazione non è da considerarsi solo come una questione di adattamento e di interiorizzazione, ma anche come un processo di appropriazione, reinvenzione e riproduzione in cui hanno un’importanza centrale le attività collettive e condivise dai bambini (Corsaro, 2010).

## 2. La Convenzione sui diritti del fanciullo

Il secondo punto di riferimento verso un nuovo modo di guardare l’infanzia e l’adolescenza è rappresentato dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989 (*Convention on the rights of the child* - Crc).

Il coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti in processi quali la ricerca è, infatti, un tema che appartiene a un “movimento” più ampio di riconoscimento e promozione della partecipazione dei bambini e degli adolescenti come cittadini possessori di diritti. Tale “movimento” trova una pietra miliare del suo percorso nella formalizzazione della Dichiarazione dei diritti del fanciullo adottata dalla Lega delle Nazioni nel 1924 che ha rappresentato la prima tappa del riconoscimento dei bambini come gruppo sociale detentore di diritti.

La Dichiarazione sancisce i diritti inviolabili accordati ai bambini di qualsiasi età, genere, provenienza e *status* sociale. In accordo con essa, tra gli articoli che formano il testo della Crc due hanno assunto un ruolo predominante nel mettere in evidenza il diritto dei bambini e degli adolescenti alla partecipazione: l’articolo 12 e l’articolo 13.

L’articolo 12, comma 1 cita: «Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità».

E l’articolo 13 prosegue: «Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Que-

sto diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo».

I 193 Stati che a oggi hanno ratificato la Crc, si sono impegnati a sviluppare iniziative volte a promuovere i diritti dei bambini e delle bambine, ragazzi e ragazze e offrire spazi per la loro partecipazione. In questa direzione, numerosi sono i gruppi internazionali (governativi e non) e politici che si sono formati in risposta all'articolo 12, "soprannominato" articolo della partecipazione, e che si sono fatti portavoce dell'importanza del coinvolgimento dei bambini, prendendo in considerazione i loro diritti all'interno dell'arena sociopolitica e offrendo loro l'opportunità di essere ascoltati nelle questioni che li riguardano.

Inoltre, molte istituzioni, ong, associazioni e movimenti, in particolare nel Regno Unito e negli Usa, hanno finanziato e dato vita a progetti di ricerca mirati a riportare il punto di vista dei bambini su vari temi (Kirk, 2007, p. 1251).

La presenza di gruppi che, a partire dalla Crc, hanno promosso l'"agenda" della partecipazione e della cittadinanza attiva dei bambini ha portato a una sovrapposizione della letteratura accademica con la produzione di pubblicazioni operata a firma di gruppi che lavorano per l'affermazione dei diritti dell'infanzia (Unicef, Istituto degli Innocenti, Save the Children, e altre ong), creando una letteratura "istituzionale" di sfondo sul tema molto ricca e facilmente reperibile sul web. È, infatti, possibile consultare molte pubblicazioni e altre tipologie di docu-

menti sui siti web di tali associazioni, come ad esempio su quello della Biblioteca Innocenti Library ([www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it](http://www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it)) che permette l'accesso a diversi link di centri di ricerca e documentazione sui diritti dell'infanzia.

Il focus di questa letteratura è la partecipazione di bambini e ragazzi a progetti in campo educativo, sociale, urbanistico, ambientale e civile e i modi più significativi ed efficaci per realizzare tale coinvolgimento. L'obiettivo di queste pubblicazioni è mettere in luce tutte quelle iniziative realizzate allo scopo di "mettere in pratica la Crc", escludendo in parte la preoccupazione su approcci, metodi e strategie di ricerca.

Anche in Italia le maggiori iniziative di partecipazione dei bambini si sono sviluppate in ambito sociale e politico. Ne sono esempio la creazione dei consigli comunali dei ragazzi e delle ragazze e delle bambine e dei bambini e i progetti delle città amiche dei bambini e delle bambine, attività ampiamente documentate – solo per fare un esempio – dal lavoro di Claudio Baraldi, la cui riflessione è svolta a partire dall'esperienza del Consiglio comunale dei ragazzi di Fano (Baraldi, 2001; 2003).

### 3. La formalizzazione del ruolo dei bambini nei processi di ricerca

Con il diffondersi di questo nuovo modo di pensare all'infanzia, è andato crescendo il numero di ricerche che prendono in considerazione i bambini come "attori sociali" competenti, che attivamente contribuiscono alla loro esperienza di vita e la influenzano.



Questa nuova concezione porta a far emergere la consapevolezza che i bambini raramente avevano avuto l'opportunità di parlare per se stessi durante una ricerca (Oakley, 2000; Christensen, James, Jenks, 2000). Tale consapevolezza viene inoltre accentuata dalla parallela visibilità che man mano viene acquisita dal movimento per i diritti dei bambini all'interno dell'agenda politica di molti Paesi.

Ci si accorge che a lungo la vita e l'esperienza dei bambini era stata esplorata solo attraverso lo sguardo e le parole degli adulti, che quindi parlavano per altri (Christensen, James, 2008, p. 2). I dati ottenuti direttamente dai bambini, anche quelli che riguardavano la loro esperienza, erano considerati inattendibili, poiché si pensava che i bambini non avessero le competenze per capire il loro mondo e difettassero delle abilità linguistiche necessarie a mettere in parola i loro pensieri (Docherty, Sandelowski, 1999); inoltre erano considerati suggestionabili e incapaci di distinguere tra verità e fantasia (Punch, 2002a). Questa visione dell'infanzia era supportata da quello che è stato definito *development model* (Freeman, Mathison, 2009, p. 4), cioè l'idea secondo la quale i bambini non sono individui pienamente compiuti ma si trovano in una delle fasi del processo di sviluppo che li porterà a realizzare pienamente le loro potenzialità, di conseguenza sono considerati immaturi e incompleti, e come tali incapaci di fornire un contributo diretto alla comprensione della loro esperienza (Freeman, Mathison, 2009, p. 4-5). Nel campo della psicologia dello sviluppo, più precisamente, «i bambini erano nello stato di “non essere ancora”. Erano considerati un set di potenzia-

lità, un progetto nel mentre del suo farsi» (Woodland, Faulkner, 2008, p. 15).

Questo modo di concepire i bambini incideva su come i ricercatori pensavano la ricerca, che li portava a realizzare studi *sui* bambini considerati “oggetti” di ricerca da parte degli adulti, anziché soggetti da coinvolgere. Con la nuova sociologia dell'infanzia e l'affermazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti cambia questa visione e con essa gli approcci e i metodi di ricerca.

Nel rileggere la sociologia dell'infanzia, la ricercatrice inglese Samantha Punch (2002b) indica in maniera molto chiara i possibili modi di pensare il coinvolgimento dei bambini in un processo di ricerca:

- è possibile considerare i bambini sostanzialmente indistinguibili dagli adulti (James, Jenks, Prout, 1998, p. 31) e quindi coinvolgerli in processi di ricerca con gli stessi metodi utilizzati con le persone adulte. In questo caso è responsabilità del ricercatore non enfatizzare la differenza tra bambini e adulti, coinvolgendo i più piccoli come persone mature e competenti (Alderson, 1995). In questa visione però si corre il rischio di non indirizzare in maniera adeguata l'asimmetria di potere presente nella relazione bambino-adulto (Morrow, 1999), non riconoscendo alcuna “differenza” tra i due soggetti;
- si possono considerare i bambini assolutamente differenti dalle persone adulte. In questa visione il metodo più efficace per avvicinarsi a comprendere il mondo dei bambini a partire dalla loro prospettiva è l'etnografia, considerata il metodo più efficace



per studiare le altre culture (James, Jenks, Prout, 1998, p. 31). La difficoltà più grande in questo caso si trova nell'impossibilità da parte del ricercatore che osserva di partecipare pienamente al mondo dell'infanzia, in quanto come adulti non è possibile andare indietro nel tempo per tornare bambini (Hill, 1997; Fine, Sandstrom, 1988);

- la terza prospettiva è quella sottolineata dai sociologi James, Jenks e Prout, secondo la quale i bambini sono presi in considerazione alla stregua di adulti riconoscendo però loro competenze differenti (1998, p. 189). In questo approccio, i bambini sono considerati «esperti del proprio mondo», detentori di criteri che permettono loro di definire quello che è importante e significativo nella loro vita; per questo, i ricercatori accordano loro fiducia e li coinvolgono nel loro lavoro come «pensatori e comunicatori sofisticati» (Harcourt, Conroy, 2005).

Il nuovo modo di concepire i bambini e di conseguenza la riflessione sui modi di pensare al loro coinvolgimento in processi di ricerca è stato oggetto di numerosi articoli che hanno portato a un consolidamento della “ricerca con i bambini” come un vero e proprio approccio di riferimento.

#### 4. Un nuovo approccio di ricerca

«I bambini hanno una loro propria voce e per questo la loro opinione deve essere presa in considerazione seriamente: vanno coinvolti attraverso la forma del dialo-

go democratico quando si devono prendere decisioni che li riguardano e in tutti i processi che si pongono come obiettivo la comprensione dell'infanzia, come mondo sociale» (Dahlberg, Moss, Pence, 2006).

La *research with children*, in italiano la “ricerca con i bambini”, intende concretizzare questo nuovo modo di lavorare con i bambini creando le occasioni affinché possano ricoprire un ruolo non subalterno e oggettivato ma da protagonisti. Tale approccio si formalizza facendo proprie le spinte culturali della nuova sociologia e si sviluppa prima in Inghilterra, per poi diffondersi rapidamente a livello internazionale, in particolare nei Paesi del Nord Europa e in Australia.

La denominazione *research with children* è recente: nasce e si afferma nel 2000, quando vengono pubblicate numerose monografie anglofone che trattano e approfondiscono il tema della ricerca con i bambini (Christensen, James, 2000, riproposta nel 2008 con una seconda edizione; Lewis, Lindsay, 2000; Smith, Taylor, Gollop, 2000; Lewis *et al.* 2003; Alderson, Morrow, 2004; Fraser *et al.* 2004; Farrell, 2005; Greene, Hogan, 2005; Freeman, Mathison, 2009; Pascal, Bertram, 2009). Tali volumi si presentano come collezioni di saggi in cui numerosi autori da diverse prospettive disciplinari (psicologica, sociologica, pedagogica, antropologica ecc.) e in differenti ambiti (scuola, servizi per l'infanzia, contesti domestici ecc.) affrontano i principali temi metodologici ed etici suscitati dalla ricerca con i bambini.

Dall'analisi di questi testi si evince come la denominazione *research with children* rappresenti la “formalizzazione” di alcuni elementi presenti in una riflessione che, in

ambito scientifico, è iniziata precedentemente. Numerose pubblicazioni già a partire dagli anni '90 del secolo scorso contengono alcune importanti considerazioni su un nuovo modo di pensare gli studi sull'infanzia e sul mondo dei bambini, anche se in essi non è ancora presente in forma "ufficiale" la definizione *research with children* (Waksler, 1991; Stanley, Seiber, 1992; Alderson, 1995; Landsdown, 1995; Hatch, 1995; Davie, Upton, Varma, 1996; Goodwin, Goodwin, 1996; Boyden, Ennew, 1997; Greig, Taylor, 1998; Graue, Walsh, 1998; Holmes, 1998; Kirby, 1999).

Le nuove linee di ricerca presentate in questi lavori evidenziano l'importanza di iniziare a studiare i bambini superando il primato dato all'analisi dello sviluppo cognitivo. Tali conoscenze rappresentano, infatti, un punto di partenza fondamentale per comprendere come i bambini acquisiscono le loro competenze e formano il loro bagaglio culturale, ma occorre fare un ulteriore passo avanti.

Proponiamo che i ricercatori comincino a pensare ai bambini come soggetti che vivono in contesti sociali, fanno esperienze e affrontano particolari situazioni. Sugeriamo che i ricercatori perdano meno tempo nel tentativo di costruire grandi teorie – generalizzazioni – e occupino la maggior parte del loro tempo a imparare a descrivere la ricchezza della vita dei bambini nei molteplici contesti in cui esprimono loro stessi (Graue, Walsh, 1998, p. 5).

Nella tradizionale ricerca "sui" bambini il contesto in cui essi agivano veniva considerato irrilevante o, al massimo, una variabile da prendere in considerazione nel disegno di ricerca. Questi nuovi autori riconoscono invece che non è possibile

comprendere il pensiero dei bambini senza interpretarlo a partire dal contesto in cui esso si sviluppa. La ricerca che si occupa di bambini cambia, così, la sua direzione e alcuni elementi diventano i principi su cui fondare una nuova e più approfondita conoscenza dell'infanzia: contesto, interpretazione situata, soggettività (dei bambini) ecc. – tutte parole che richiamano a una comprensione dei bambini a partire dalla loro attiva interazione con il contesto.

Graue e Walsh (1998) affermano come l'obiettivo di questa nuova prospettiva di ricerca sia la centralità dei bambini, *coming back to the kids*, andando alla scoperta del loro mondo di significati, allo scopo di non rimanere fermi alla concettualizzazione dell'infanzia offerta dalla prospettiva adulta. Non che la prospettiva adulta sia da abbandonare, ma occorre riconoscere che non può rappresentare l'unica prospettiva utile di ricerca, ignorando che i bambini possano offrire un efficace contributo ai processi di conoscenza.

Nei processi di ricerca che si pongono l'obiettivo di comprendere l'infanzia i bambini possono ricoprire un ruolo attivo, in quanto *key-informants* – testimoni privilegiati in relazione alla loro stessa vita (Scott, 2000).

Secondo un'interessante analisi della letteratura sul tema offerta da Susan Kirk (2007), il riconoscimento dei bambini come «agenti attivi anziché oggetti passivi su cui condurre ricerche» ha portato a considerare inappropriato interpellare gli adulti, anche se prossimi al loro spazio vitale, perché non in grado di fornire validi resoconti del punto di vista dei bambini, che invece sono in grado di dare voce alla loro specifica visione delle cose (Mahon *et al.*,

1996; Dockett, Perry, 2005). Gli adulti non sarebbero, infatti, nelle condizioni di parlare adeguatamente dell'esperienza vissuta dei bambini poiché si presume che questi vivano una cultura diversa (Harden *et al.*, 2000). I bambini diventano, così, gli informatori chiave nei processi di ricerca sui temi che li riguardano, facendo diventare la ricerca con i bambini un approccio molto diffuso su cui diversi autori concentrano il loro interesse.

Il profilo teorico di questo approccio è stato introdotto nella letteratura italiana solo di recente. Mortari, nel volume *La ricerca per i bambini* (2009), sviluppa tre temi: 1) presenta le caratteristiche della *research with children*; 2) teorizza l'opportunità di sviluppare una prospettiva che viene definita "ricerca per i bambini"; 3) prende in esame i problemi etici connessi al lavoro di ricerca con i bambini. Sintetizza, inoltre, l'interpretazione in termini operativi che può essere fornita all'espressione "ricerca con i bambini" o *child-friendly research* (MacNaughton, Smith, Davis, 2007, p. 159) in due azioni: *ascoltare e fare partecipare*; queste azioni epistemiche sono finalizzate a realizzare *children-centred research* (Barker, Weller, 2003b, p. 38), cioè ricerche che assumono i bambini al centro del loro interesse.

## 5. Le azioni alla base di una ricerca con i bambini

### Ascoltare

La necessità di indirizzare la ricerca in un processo di ascolto dei bambini viene argomentata affermando l'importanza di accedere al loro punto di vista, sia per co-

nosocere il loro mondo sia allo scopo di usare i dati raccolti per migliorare i servizi loro destinati. Quando si cerca di comprendere il modo di pensare dei bambini per assumere i loro pensieri come guida per le azioni culturali da intraprendere a loro favore si parla in modo specifico dei bambini come "consulenti" (Borland *et al.*, 2001).

Per comprendere come la pratica dell'ascolto sia diventata un criterio guida nella costruzione di strumenti per lavorare con i più piccoli è utile guardare ad alcune esperienze che sono diventate punti di riferimento nella riflessione e diffusione delle nuove tecniche d'indagine utilizzate nel fare ricerca con i bambini: il *Mosaic approach* (Clark, Moss, 2001) e la *Ramps* (Lancaster, 2003). Entrambi gli approcci sono esempi di ricerca-sperimentazione di nuove tecniche per ascoltare e comprendere la prospettiva dei bambini. In questi progetti, infatti, i più piccoli sono stati coinvolti insieme agli adulti nella valutazione dei servizi educativi da loro frequentati e le loro idee sono state prese in seria considerazione per apportare alcuni miglioramenti nei servizi.

Kathy Barlett (1998) utilizzò la frase «mosaico di prospettive» per indicare progetti di ascolto che aveva portato avanti in alcuni programmi pensati per i bambini di 0-3 anni di età. L'autrice discuteva della necessità di un approccio multimetodo che mettesse insieme le prospettive dei bambini con quelle delle loro famiglie e degli educatori. L'intuizione di Barlett è stata successivamente sviluppata da Clark e Moss che dalla loro esperienza di lavoro sul campo nei servizi con i bambini hanno dato vita al *Mosaic approach*: «un modo

di ascoltare che riconosce i bambini e gli adulti come co-costruttori di significati ed è un approccio integrato che combina il visuale con il verbale» (2001, p. 1).

Il progetto è stato svolto per 18 mesi in un centro per l'infanzia con bambini di 3 e 4 anni con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo di servizi in modo che rispondessero in maniera più efficace ai bisogni dei bambini, riconoscendo le loro competenze e prendendo in considerazione la loro prospettiva.

I bambini più piccoli sono stati coinvolti insieme a genitori ed educatori in un processo di *meaning-making* (costruzione di significati) e tale processo è stato realizzato integrando tecniche quali la fotografia e la costruzione di mappe, tour e disegni – prodotti dai bambini – con le osservazioni e i dialoghi – realizzati dagli adulti (ricercatori, insegnanti e genitori) – al fine di raggiungere una maggior comprensione della vita dei servizi, mettendo insieme, come in un mosaico, le prospettive dei diversi protagonisti coinvolti.

L'utilizzo della videocamera, la costruzione di libretti, la realizzazione di disegni ha permesso di ascoltare in maniera più efficace i bambini, utilizzando per la comunicazione linguaggi per loro più "naturali" (Clark, Kjørholt, Moss, 2005).

La mappa di tecniche per l'ascolto dei bambini, nata dalla riflessione su questo progetto (Clark, McQuail, Moss, 2003), è diventata punto di riferimento per molti professionisti che lavorano nell'ambito dei servizi per l'infanzia. Il riconoscimento da parte del mondo dei "pratici" di questo modello ne ha permesso la sua affermazione e diffusione anche nell'ambito della ricerca con i bambini.

Il secondo esempio offerto da Penny Lancaster (2003; 2006) è il progetto *Ramps*, che nel nome racchiude i principi alla base del suo approccio.

- *Recognising*: riconoscere i molti linguaggi verbali e visuali che i bambini usano per esprimere se stessi, inclusi la fantasia, il gioco e le arti visive.
- *Assigning*: offrire uno spazio per la documentazione e i feedback ai bambini, così da fornire loro le prove di come il ricercatore prende seriamente in considerazione le loro idee.
- *Making time*: nella ricerca con i bambini occorre tempo, darsi il giusto tempo per familiarizzare con loro, spendere tempo per spiegare e dare tutte le informazioni sul progetto in cui il ricercatore intende coinvolgerli.
- *Providing*: offrire ai bambini molte e diversificate opportunità per la loro partecipazione, in modo che possano trovare un canale di espressione in cui sentirsi a proprio agio.
- *Subscribing*: portare avanti una pratica riflessiva rispetto al proprio lavoro. Il ricercatore deve assicurarsi che la sua interpretazione sia verificata nel dialogo con i bambini, in modo che la prospettiva adulta venga distinta e corretta da quella espressa dai più piccoli.

Tale "metodo" nasce all'interno della prospettiva istituzionale inglese di inclusione della voce dei bambini nella politica dei servizi a loro dedicati. Anche questa iniziativa riflette, quindi, l'interesse verso i bambini considerati come cittadini che hanno qualcosa da dire rispetto ai contesti che quotidianamente vivono. Alla base di tale riconoscimento è presente

la convinzione che «la realtà vissuta dai bambini e dai giovani nel contesto scolastico non può essere pienamente compresa se assunta per inferenza» (Lloyd-Smith, Tarr, 2000), a indicare come operatori e ricercatori sono chiamati a comprendere le prospettive dei più piccoli, senza dedurle o interpretarle, ma coinvolgendoli in tale compito.

L'obiettivo è quello di promuovere una comprensione del mondo dei bambini al fine di realizzare un miglioramento dei servizi. Parte centrale del progetto *Ramps* è la formazione di adulti (operatori e genitori) all'ascolto dei bambini e il supporto offerto loro per comprendere cosa significa prendere seriamente in considerazione ciò che i bambini esprimono, per modificare le proprie pratiche educative quotidiane (Lancaster, 2003, p. 5).

Le pubblicazioni sorte in relazione a questi progetti documentano le tecniche e le strategie da utilizzare con i bambini quando si vogliono coinvolgere in un processo di ricerca. Gli strumenti presentati sono descritti sia nei loro obiettivi teorici, sia nella loro applicazione pratica con i bambini. In questo modo i volumi di Clark e Moss e quelli di Lancaster rappresentano risorse utili per ricercatori e operatori che svolgono la loro attività nei servizi per l'infanzia e a scuola.

### **Promuovere l'ascolto**

A partire dall'affermazione di esperienze di ascolto dei bambini come la *Ramps* e il *Mosaic Approach*, la letteratura in merito ai metodi e alle tecniche di ricerca con i bambini è andata diffondendosi ed è ormai molto vasta. Molti articoli pubblicati nelle riviste scientifiche internazionali pro-

pongono approfondite riflessioni sulle nuove tecniche da utilizzare nei processi di ricerca con i bambini, con una particolare attenzione rivolta alle esperienze di lavoro con i *young children*, ossia bambini nella fascia d'età prescolastica, inclusi i bambini al di sotto dei 2 anni, bambini con una diversa lingua d'origine rispetto al contesto in cui vivono e bambini con difficoltà di linguaggio o disabilità.

Per una rassegna di tali strumenti è possibile fare riferimento alle analisi della letteratura sul tema, che permettono di tracciare un quadro sufficientemente esauriente dei metodi e delle tecniche di ricerca adottate con i bambini (Barker, Weller, 2003a; Clark, 2005; Darbyshire, Macdougall, Schiller, 2005; Fragas-Malet *et al.*, 2010).

Da queste analisi emerge come i ricercatori abbiano iniziato a sviluppare strategie di ascolto in grado di offrire ai bambini la possibilità di esprimere il loro punto di vista, secondo modalità più vicine alle loro competenze e agli strumenti che usano più quotidianamente per comunicare (Davis, 1998).

La ricerca di nuove tecniche da utilizzare quando si lavora con i bambini è, infatti, la diretta conseguenza del riconoscere loro un modo di comunicazione differente da quello degli adulti (Punch, 2002b). Un esempio evidente è rappresentato dall'uso di storie e di disegni, che i bambini adottano quotidianamente per comunicare qualcosa di loro (Mauthner, 1997). Nella ricerca con i bambini, alle più classiche strategie di ricerca – osservazione e intervista – si sono accostati strumenti come il disegno, la fotografia, l'uso di videocamere, la costruzione di mappe, storie

e narrazioni. L'uso di queste tecniche "non convenzionali" (Lahman, 2008, p. 294) asseconda la tesi secondo la quale con i bambini andrebbero usati strumenti di ricerca piacevoli (*child friendly tools*) da integrare a quelli più seriosi, in modo da rendere più efficace la partecipazione dei bambini, aumentando la loro attenzione, perché coinvolti in esperienze piacevoli (Moore, McArthur, Noble-Carr, 2008, p. 81).

### Favorire la partecipazione

La ricerca partecipativa – *participatory research* – incoraggia la partecipazione attiva dei bambini nei processi di ricerca, anziché fermarsi semplicemente a comprendere il loro punto di vista attraverso un loro coinvolgimento attivo nella fase di raccolta dei dati. I metodi partecipativi mirano, infatti, a offrire ai bambini un grande controllo sul processo di ricerca (Coad, Evans, 2008).

La ricerca *con i bambini* è intesa come un processo che prevede il coinvolgimento attivo dei soggetti non solo in quanto produttori di pensiero, ma anche in quanto co-partecipanti del progetto di ricerca. I termini di tale coinvolgimento sono considerati tanto più efficaci quanto più si arriva a riconoscere i bambini nel ruolo di co-ricercatori.

Quando si parla di partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella ricerca con i bambini si afferma l'opportunità di coinvolgerli in ogni fase della ricerca: nel definire le questioni di ricerca, nei processi di pianificazione delle azioni euristiche, di raccolta e analisi dei dati, di codifica e categorizzazione, di interpretazione e di comunicazione dei risultati (Morrow, Richards, 1996; Ward, 1998; West, 1995).

Chiedere ai bambini e ai ragazzi di collaborare all'interpretazione dei dati che essi hanno fornito viene considerata una condizione necessaria per rendere i risultati "più autentici" (Thomas, O'Kane, 2000). Inoltre, i casi di ricerca in cui i bambini vengono coinvolti nella progettazione del percorso euristico sono presentati come esperienze epistemiche d'avanguardia (Alderson, 2001; 2008; Jones, 2004); ma coinvolgere i bambini in processi come la strutturazione di un disegno di ricerca o l'analisi dei dati suscita alcune perplessità.

Innanzitutto, la partecipazione dei bambini in processi di ricerca andrebbe pensata in relazione all'età dei partecipanti: un bambino di 3 anni possiede competenze e interessi molto diversi da quelli di un ragazzo di 17 anni (nella letteratura con il termine *child* – bambino – si comprendono tutti i soggetti di età compresa tra 0 e 18 anni). Alcuni ricercatori ritengono problematico autorizzare quel livello di partecipazione che assume i soggetti come co-ricercatori, poiché richiede la padronanza di competenze che i bambini non sono tenuti ad avere o che per la loro età non risultano accessibili (Harden *et al.*, 2000; Punch, 2002b). Occorre, perciò, una valutazione critica sul "se" e sul "come" coinvolgere i bambini nelle diverse fasi di una ricerca (Christensen, Prout, 2002, p. 483; Mortari, 2009).

Un altro elemento su cui riflettere quando si pensa alla partecipazione dei bambini nelle diverse fasi della ricerca sono le motivazioni che spingono il ricercatore a un tale coinvolgimento, poiché i bambini potrebbero non essere interessati, ad esempio, a ricoprire un ruolo attivo nella fase di analisi dei dati, consideran-



dolo un lavoro «lungo, faticoso e noioso» (Kirby, 1999, p. 100).

Coinvolgere i bambini in un processo di ricerca, affidando loro il ruolo di co-ricercatori, ha, quindi, fin da subito, sollevato diversi interrogativi: quali sono i compiti che possono essere chiesti ai bambini? Ci sono reali benefici per i bambini nell'essere coinvolti in un processo di ricerca? Domande come queste hanno richiesto un'accurata riflessione rispetto al modo in cui pensare i processi di partecipazione dei bambini.

A livello internazionale, per affrontare tali questioni, sono stati messi a punto codici etici (*ethical guidelines*) al fine di offrire linee guida o vere e proprie norme e/o protocolli che indicano al ricercatore come agire di fronte a situazioni problematiche che si può trovare ad affrontare nel suo lavoro. Solo negli ultimi anni però tali codici etici hanno iniziato a prendere in considerazione i bambini come soggetti particolari, per cui la loro partecipazione ha aperto temi e sfide etiche diverse da quelle poste dal coinvolgimento di persone adulte.

Un punto di riferimento a tal proposito è rappresentato dal *Code of ethics and conduct* della British Psychological Society che nella versione del 2006 introduce riflessioni sull'etica della ricerca con i bambini; inoltre, l'*Ethical standards for research with children* che, messo a punto dall'American Society for Research with Children, integra il codice etico *Ethical principles of psychologists and code of conduct* elaborato dall'American Psychological Association nel 2002. Sintetico nei punti affrontati, ma degno di attenzione è il codice etico del National Health and Medi-

cal Research Council del 2001 che stipula quattro condizioni per la ricerca con i bambini: 1) la ricerca deve essere importante per la salute e il benessere dei bambini; 2) la partecipazione dei bambini è indispensabile perché l'informazione filtrata da altri non è attendibile; 3) i metodi d'indagine debbono essere appropriati per i bambini; 4) lo studio deve essere condotto in modo da garantire la sicurezza fisica, emotiva e psicologica.

Molte sono le riflessioni di carattere etico pubblicate negli ultimi decenni e, per quanto riguarda i temi etici specifici della ricerca con i bambini, secondo Jean Coad e Ann Lewis (2004) essi si delineano attorno a sei aree principali:

- accesso al campo e tutela dei bambini;
- consenso/assenso informato;
- trattamento dei dati: riservatezza/garanzia dell'anonimato;
- riconoscimento/feedback;
- proprietà dei dati;
- responsabilità sociale.

Al fine di delineare la "geografia" dell'etica della ricerca con i bambini, anche in questo caso, il metodo migliore è far riferimento ad alcune analisi della letteratura che permettono di sintetizzare i temi approfonditi e offrire bibliografie ragionate (Kirk, 2007; Flewitt, 2005; Coad, Lewis, 2004; Coad, Evans, 2008; Coady, 2001; Morrow, Richards, 1996).

A titolo di esempio, è interessante riportare come il problema etico dell'"assenso informato" viene affrontato nei suoi aspetti teorici e applicativi a partire da un progetto di ricerca con i bambini. Innanzitutto il consenso rappresenta uno dei primi elementi etici emersi dal Codi-



ce etico di Norimberga (1947): l'espressione del proprio consenso volontario da parte di ciascun soggetto coinvolto in una ricerca. Da questo punto di vista, secondo alcuni autori (Coady, 2001; MacNaughton, Rolfe, Siraj-Blatchford, 2001), i bambini rappresentano uno dei gruppi che, per lungo tempo, è stato "vittima" dei processi di ricerca; nessun ricercatore fino a pochi anni fa si poneva il problema di ottenere il consenso alla partecipazione direttamente dai bambini.

La questione, secondo Coady, è che la ricerca sociale e medica è piena di queste pratiche non etiche, perché non riconosciute. Tali pratiche, infatti, sono valutate solamente da un punto di vista: il beneficio che portano al ricercatore e all'accrescimento della conoscenza scientifica, dimenticandosi di prendere in considerazione la prospettiva dei soggetti coinvolti. Il consenso alla ricerca da parte dei bambini diventa un problema etico che deve essere considerato nel momento in cui inizia a diventare centrale l'interesse del bambino (*the best interest of the child*).

L'assenso informato (con assenso si indica il consenso da parte dei soggetti che non hanno ancora raggiunto l'età anagrafica – maggior età – per dare il loro consenso in maniera autonoma) viene introdotto per garantire ai bambini il diritto di poter determinare e decidere "se e come" sia nel proprio interesse collaborare a un progetto di ricerca.

MacNaughton, Rolfe e Siraj-Blatchford (2001) descrivono gli aspetti che occorrono per poter ottenere un consenso pienamente informato, che si esprime in quegli elementi di cui i soggetti coinvolti devono essere pienamente consapevoli:

- la natura della ricerca;
  - cosa il ricercatore si attende dalla loro partecipazione;
  - la conoscenza del loro diritto a interrompere la propria partecipazione in ogni momento;
  - quale sarà l'utilizzo dei dati da parte del ricercatore e a chi e come intende diffondere i risultati della ricerca.
- Inoltre questi autori suggeriscono che:
- i soggetti non devono essere indotti alla partecipazione attraverso strumenti non leciti;
  - ogni forma di consenso deve essere documentata e approvata prima dell'inizio delle attività di ricerca.

Come questi elementi possono essere rispettati quando i soggetti coinvolti in una ricerca sono bambini? Un esempio è offerto da Harcourt e Conroy (2005) che descrivono con quali pratiche hanno garantito l'assenso informato da parte di un gruppo di bambini, utenti di un servizio dell'infanzia a Singapore. Le autrici descrivono come hanno "decostruito" la loro richiesta di coinvolgimento in una forma comprensibile ai bambini e come l'assenso è stato ottenuto attraverso un dialogo tra loro e i bambini. Questo momento di richiesta ai più piccoli esige una profonda riflessione circa i linguaggi utilizzati dall'adulto. Le forme della comunicazione devono permettere ai bambini la comprensione di ciò che il ricercatore chiede loro. In questo progetto, una delle ricercatrici mostra gli strumenti del suo lavoro ai bambini – carta e penna per l'osservazione e il registratore per le registrazioni – e, nel presentare loro il materiale, illustra il lavoro che andrà a svolgere. Nel racconto delle ricercatrici, stupisce vedere

come i bambini siano riusciti a familiarizzare velocemente con il “linguaggio” della ricerca e a proporre loro stessi il modo in cui esprimere il loro assenso.

La partecipazione di un bambino a un processo decisionale è però autentica nel momento in cui il ricercatore è consapevole che il bambino ha compreso i modi del suo coinvolgimento. Rispetto a questo non mancano alcuni rilievi critici proposti dalle ricercatrici: in un contesto culturale come quello asiatico, come è possibile assicurare che l’adesione dei bambini sia una libera scelta e non invece frutto di un atteggiamento di compiacimento da parte dei più piccoli verso la figura dell’autorità adulta?

Anche se i bambini di Singapore hanno “formalizzato” il loro assenso, decidendo di scrivere su un foglio alcune lettere della parola “happy” (in un dialogo con la ricercatrice, un bambino ha deciso che questa era la parola con cui esprimere il suo sì), questo non offre garanzie rispetto all’atteggiamento del bambino, abituato a rispondere sempre affermativamente a una richiesta dell’adulto.

La questione dell’assenso informato, come quello della riservatezza dei dati o della loro diffusione, è un problema che ha acceso numerosi interrogativi su cui si continua a discutere nella letteratura. Secondo Mortari:

un certo modo di interpretare la questione del consenso poggia su una scorretta interpretazione del potere o padronanza della situazione, che non è una cosa che si trasferisce da una persona all’altra (ricercatore/bambino) o da un gruppo all’altro (adulti/bambini) come un pacchetto (Edwards, Allred, 1999, p. 267, citato in Danby, Farrell, 2005, p. 49), ma è qualcosa che

si gioca nella relazione; detto altrimenti, il consenso non è un atto puntuale che avviene all’inizio della ricerca ma una condizione della relazione che deve consentire a ciascuno di stare autenticamente nella situazione (Mortari, 2009, p. 42).

## 6. Aspetti critici della ricerca con i bambini

Lo sviluppo della ricerca con i bambini ha sicuramente portato a una maggior conoscenza dell’esperienza dei bambini a partire dal loro punto di vista, offrendo un quadro della loro prospettiva rispetto a temi che per lungo tempo sono stati proprietà dell’universo adulto (la qualità di servizi educativi e sanitari, situazioni e problemi legati ad affido e adozione, le relazioni tra pari, il benessere e la buona qualità della vita, la vita nelle città ecc.). Inoltre, parallelamente a una maggior comprensione dell’esperienza dei bambini, è cresciuta la visibilità della loro voce, la possibilità di includere la loro prospettiva in alcuni processi decisionali e valutativi, riuscendo così ad affermare in maniera sempre più diffusa i diritti dell’infanzia.

La diffusione della ricerca con i bambini non è però estranea a rilievi critici che diversi autori hanno voluto mettere in luce a partire da un lavoro di riflessione sul modo di concepire i bambini e la nozione di partecipazione alla base di tale approccio.

Un gruppo di lavoro dell’Università di Ghent (Belgio) attraverso una serie di articoli (Reynaert, Bouverne-de-Bie, Vandeveld, 2009; Roose, Bouverne-De Bie, 2007; 2008) ha messo in rilievo alcuni elementi su cui riflettere rispetto a molti stu-

di e lavori di ricerca sviluppati al fine di promuovere la partecipazione dei bambini, così come previsto dalla Crc.

L'immagine del bambino competente richiamata dalla Crc e dalla nuova sociologia dell'infanzia è uno degli elementi centrali della loro critica. Tale concezione è stata sviluppata come reazione a un'immagine di bambino oggetto di protezione a causa della sua vulnerabilità. Lo *status* di bambino incompetente, perché "soggetto in via di sviluppo", lo relegava a uno stato di incompiutezza (Verhellen, 2000, p. 16), in attesa di diventare adulto (Matthews, Limb, 1998, p. 67). Al bambino come "essere in divenire" corrisponde una certa idea di welfare per i bambini (Hemrica, Heyting, 2004). Al bambino incompetente non può essere accordata alcuna responsabilità, in quanto sta vivendo quel periodo di socializzazione anticipatrice dell'età adulta, unico traguardo per l'acquisizione della propria autonomia e responsabilità (Such, Walker, 2005). In questa visione lo *status* di bambino coincide con il bisogno di tutela e di presa in carico da parte delle persone adulte, che si fanno portatrici dei suoi bisogni e della sua voce.

Tale immagine viene completamente ribaltata dalla sociologia dell'infanzia che considera il bambino come attore sociale e detentore dei propri diritti e quindi un soggetto con una sua autonomia. Gli autori della scuola belga trovano il punto di maggior criticità proprio in questo concetto di bambino autonomo: il rischio di una tradizione dei diritti che enfatizzi individualismo e autonomia (Federle, 1994; Freeman, 2007). Secondo Benporath (2003) sottolineare esclusivamente l'autonomia del bambino e il suo diritto alla

partecipazione rischia di distorcere una visione relazionale e sociale dell'infanzia, confermando l'argomentazione di Diduck per cui la nuova immagine di bambino richiama un «senso di autonomia che non piace all'infanzia» (Diduck, citato in Aitken, 2001, p. 126).

Lo stesso Alfredo Carlo Moro nell'ambito del diritto minorile rileva come nel percorso di riconoscimento dei diritti dei minori le posizioni che nel tempo sono andate affermandosi non permettono di guardare al bambino secondo entrambe le preoccupazioni (tutela e autonomia), perché le due diverse concezioni si sono radicalizzate e drasticamente contrapposte anziché integrarsi:

da un lato vi sono coloro che puntano tutto sull'autodeterminazione del minore (emancipato dalla figura adulta diventerebbe un essere responsabile e competente in età inferiore) [...], dall'altro vi sono i protettori che vedono ancora il bambino come essere debole, bisognoso di essere costantemente protetto dalla forza e dalla superiore esperienza degli adulti (dando vita a un accentuato protezionismo e a una nuova forma di paternalismo: non più state zitti, so io cosa va bene per voi, ma parlate bambini, io sono la vostra voce) (Moro, 2000, p. 23-24).

L'elemento critico che attraversa il tema dei diritti dei bambini è lo stesso presente nel passaggio dalla ricerca "sui" bambini alla ricerca "con" i bambini, ossia interpretare come oppostive due concezioni dell'infanzia: quella che considera i bambini soggetti "vulnerabili e bisognosi di cura" e quella che li considera "attivi e competenti", quella che li considera destinatari di azioni di protezione e quelli che li pensa come soggetti auto-

mi capaci di contribuire come co-ricercatori a un progetto d'indagine.

Assumere queste due visioni come alternative significa cadere in una visione riduttiva e semplificatrice dell'infanzia. I bambini sono più di quello che visioni semplificatrici pretendono di dire della loro condizione: sono soggetti competenti, ma anche vulnerabili; sanno partecipare ma è necessario valutare cosa comporta ai differenti livelli di età questo impegno; sanno essere attivi ma hanno anche bisogno di passività (Mortari, 2009).

Occorre, quindi, ripensare la prospettiva partecipativa in relazione ai soggetti coinvolti e ai contesti in cui avviene la ricerca. Il modo di pensare alla ricerca con i bambini non può essere quella della partecipazione "a tutti i costi", per affermare l'autonomia e la competenza dei più piccoli, ma quella di un loro coinvolgimento a partire da un criterio di "beneficio" per il bambino, «mettendo sempre al centro il potenziale educativo della ricerca per i soggetti» (Mortari, 2009, p. 14). In altre parole una ricerca che coinvolge i bambini ha la sua ragione di senso se offre ai soggetti coinvolti buone esperienze. In una ricerca che vede la partecipazione dei bambini, il processo d'indagine, mentre si attualizza, deve contribuire a un incremento della qualità delle esperienze di apprendimento vissute dai più piccoli. Una ricerca con i bambini può essere valutata opportuna solo se il suo impianto è tale da garantire che l'esperienza che dovrebbe essere oggetto di ricerca, qualunque esito produca sul piano teorico, sia comunque significativa per i bambini, ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona.

Il rischio presente nella ricerca con i bambini è quello di carpire e colonizzare il loro mondo senza restituire nulla ai partecipanti. E qui si apre, secondo Mortari, il problema dell'etica per cui una ricerca etica non può non considerare la necessità di una restituzione a chi ci fa dono dei suoi pensieri.

French e Swain (1997) individuano una distinzione tra "ricerca partecipativa" e "ricerca emancipativa". Nel primo caso i partecipanti hanno un ruolo attivo nella generazione dei dati di ricerca, nel secondo, ai soggetti coinvolti, viene offerto un controllo su tutte le fasi di una ricerca.

Nella ricerca partecipativa i ricercatori coinvolgono i bambini in attività del tipo: disegnare, fare foto, scrivere una relazione, raccontare storie; nella prospettiva emancipativa la partecipazione si realizza chiedendo ai bambini di progettare e condurre insieme ai ricercatori le varie azioni di ricerca. Mentre la prima interpretazione non solleva alcun problema poiché mira a coinvolgere i bambini in attività per loro ordinarie, la seconda li responsabilizza su un piano che può risultare problematico e come tale chiede le dovute cautele critiche.

Rispetto alla seconda concezione è infatti legittimo sollevare le seguenti questioni: i bambini sono soggetti competenti che sanno rispondere alle nostre molteplici richieste, ma siamo sicuri che il loro primario interesse nel vivere il loro tempo sia discutere con i ricercatori come debba essere condotta un'intervista e poi essere coinvolti nella valutazione del processo di conduzione dell'intervista? (Moore, McArthur, Noble-Carr, 2008, p. 81).

«Il compito primo di un ricercatore che fa ricerca con i bambini è quello di

offrire buone esperienze educative, dalle quali essi possano apprendere» (Mortari, 2009, p. 11).

Nella letteratura sulla ricerca con i bambini molto spazio è dedicato alle tecniche di indagine, mentre poca attenzione viene riservata al metodo. Invece è su questo che è necessario fermarsi e pensare. Come rileva Cannella: «le nostre costruzioni della ricerca non hanno saputo generare metodi che facilitino l'ascolto delle voci dei bambini» (1998, p. 10). Ciò di cui abbiamo bisogno è di un metodo che indichi alla mente due cose: come avvicinare l'oggetto senza imporre i propri imperialismi e, quindi, come monitorare se stessa.

Il rischio presente nella letteratura sull'etica e sui metodi diffusasi attorno alla ricerca con i bambini è quello di una manualistica che affronti il problema dal punto di vista di condotte e strategie da utilizzare con i bambini; ma affidarsi a

“regole da manuale” può comportare una diminuzione del senso di responsabilità del ricercatore, mentre occorre individuare un metodo che incrementi la riflessione e la sensibilità etica del ricercatore.

La proposta di una ricerca “per” i bambini deve far riferimento a un metodo etico capace di promuovere un impegno responsabile per l'altro. Mortari (2009) propone di fare riferimento al pensiero fenomenologico, perché la fenomenologia mette a disposizione principi euristici ispirati al principio del rispetto per l'alterità dell'altro e descrive alcuni principi metodici che possono favorire la realizzazione di una ricerca per i bambini: fare esperienza dell'esperienza dell'altro, avvicinare l'altro senza stare in un mondo anticipato, costruire un discorso fedele all'alterità dell'altro, tenere non finito il lavoro di teorizzazione, sviluppare la disciplina della riflessività.

## Riferimenti bibliografici

- Aitken, S.C.  
2001 *Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child*, in «Area», 33(2), p. 119-127.
- Alderson, P.  
1995 *Listening to children: ethics and social research*, Barkingside, Barnardo's.  
2001 *Research by children*, in «International journal of social research methodologies», 4(2), p. 139-153.  
2008 *Children as researchers: participation rights and research methods*, in Christensen, P., James, A. (eds.), *Research with children: perspectives and practices*, 2. ed., Abingdon, Routledge.
- Alderson, P., Morrow, V.  
2004 *Ethics, social research and consulting with children and young people*, Barkingside, Essex, Barnardo's.
- Baraldi, C.  
2001 *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla 285*, Roma, Donzelli.  
2003 *Planning childhood. Children's social participation in the town of adults*, in Christensen, P., O'Brien, M. (eds.), *Children in the city: home, neighborhood and community*, London, Routledge Falmer, p. 184-205.
- Barker, J., Weller, S.  
2003a *Never work with children?: the geography of methodological issues in research with children*, in «Qualitative research», 3(2), p. 207-227.  
2003b *Is it fun? Developing children centred research methods*, in «International journal of sociology and social policy», 23(1/2), p. 33-58.
- Belotti, V.  
2010 *Il "presente" delle bambine e dei bambini. Per uno sguardo non esclusivo degli studi e delle ricerche*, in Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini scientifica, p. 9-43.
- Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di)  
2010 *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini scientifica.
- Benporath, S.R.  
2003 *Autonomy and vulnerability: on just relations between adults and children*, in «Journal of philosophy of education», 37(1), p. 127-145.
- Black, M.  
2004 *Opening minds, opening up opportunities: children's participation in action for working children*, London, International Save the Children Alliance.
- Borland, M., et al.  
2001 *Improving consultation with children and young people in relevant aspects of policy-making and legislation in Scotland*, Edinburgh, The Scottish Parliament.





- Boyden, J., Ennew, J.  
1997 *Children in focus. a manual for participatory research with children*, Stockholm, Radda Barnen.
- Cannella, G.S.  
1998 *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*, New York, Peter Lang.
- Chisholm, L., et al. (eds.)  
1995 *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*, Berlin and New York, De Gruyter.
- Christensen, P., James, A. (eds.)  
2000 *Research with children: perspectives and practices*, London, Routledge Falmer.  
2008 *Research with children. perspectives and practices*, 2. ed., Abingdon, Routledge.
- Christensen, P., James, A., Jenks, C.  
2000 *Home and movement: children constructing 'family time'*, in Holloway, S., Valentine, G. (eds.), *Children's geographies: playing, living, learning*, London, Routledge, p. 139-155.
- Christensen, P., Prout, A.  
2002 *Working with ethical symmetry in social research with children*, in «Childhood», 9(4), p. 477-497.
- Clark, A.  
2005 *Listening to and involving young children: a review of research and practice*, in «Early child development and care», 175(6), p. 489-505.
- Clark, A., Kjørholt, A.T., Moss, P. (eds.)  
2005 *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol, Policy Press.
- Clark, A., Moss, P.  
2001 *Listening to young children: the Mosaic Approach*, London, National Children's Bureau.
- Clark, A., McQuail, S., Moss, P.  
2003 *Exploring the field of listening to and consulting with young children*, Research Report 445, London, Department for Education and Skills.
- Coad, J., Evans, R.  
2008 *Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process*, in «Children & society», 22(1), p. 41-52.
- Coad, J., Lewis, A.  
2004 *Engaging children and young people in research: a systematic literature review*, for The National Evaluation of The Children's Fund (DfeS).
- Coady, M.  
2001 *Ethics in early childhood research*, in MacNaughton, G., Rolfe, S., Siraj-Blatchford, I. (eds.), *Doing early childhood research*, Crows Nest, Australia, Allen & Unwin, p. 64-72.
- Corsaro, W.A.  
1997 *The sociology of childhood*, California, Pine Forge Press (tr. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, Il mulino, 2004).







- 2010 *Giocchi di bambini. Riproduzione interpretativa e culture dei pari*, in Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, Guerini scientifica, p. 91-106.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A.  
2006 *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*, Abingdon, UK, Routledge.
- Danby, S., Farrell, A.  
2005 *Opening the research conversation*, in Farrell, A. (ed.), *Ethical research with children*, Trowbridge, Open University, p. 49-66.
- Darbyshire, P.  
2000 *Guest editorial: from research on children to research with children*, in «Neonatal, paediatric and child health nursing», 3(1), p. 2-3.
- Darbyshire, P., Macdougall, C., Schiller, W.  
2005 *Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?*, in «Qualitative research», 5(4), p. 417-436.
- Davie, R., Upton, G., Varma, V. (eds.)  
1996 *The voice of the child*, London, Falmer Press.
- Davis, J.  
1998 *Understanding the meanings of children: a reflexive process*, in «Children & society», 12, p. 325-335.
- Docherty, S., Sandelowski, M.  
1999 *Focus on qualitative methods: interviewing children*, in «Research in nursing and health», 22, p. 177-185.
- Dockett, S., Perry, B.  
2005 *Researching with children: insights from the starting school research project*, in «Early child development and care», 175(6), p. 507-521.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (eds.)  
1993 *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norwood, NJ, Ablex.
- Farrell, A. (ed.)  
2005 *Ethical research with children*, Trowbridge, Open University.
- Federle, K.H.  
1994 *Rights flow downhill*, in «The international journal of children's rights», 2(4), p. 343-368.
- Fine, G., Sandstrom, K.  
1988 *Knowing children: participant observation with minors*, Newbury Park, California, Sage.
- Flewitt, R.  
2005 *Conducting research with young children: some ethical considerations*, in «Early child development and care», 175(6), p. 553-565.





- Fragas-Malet, M., et al.  
 2010 *Research with children: methodological issues and innovative techniques*, «Journal of early childhood research», 8(2), p. 175-192.
- Fraser, S., et al. (eds.)  
 2004 *Doing research with children and young people*, Thousand Oaks, Sage.
- Freeman, M.  
 2007 *Why it remains important to take children's rights seriously*, in «The international journal of children's rights», 15(1), p. 5-23.
- Freeman, M., Mathison, S.  
 2009 *Researching children's experiences*, New York, The Guildford Press.
- French, S., Swain, J.  
 1997 *Changing disability research: participating and emancipatory research with disabled people*, in «Physiotherapy», 83(1), p. 26-32.
- Goodwin, W.L., Goodwin, L.D.  
 1996 *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*, New York, Teachers College Press.
- Graue, M.E., Walsh, D.J.  
 1998 *Studying children in context*, Newbury Park, CA, Sage.
- Greene, S., Hogan, D. (eds.)  
 2005 *Researching children's experience. approaches and methods*, London, Sage.
- Greig, A., Taylor, J.  
 1998 *Doing research with children*, Newbury Park, CA, Sage.
- Hallett, C., Prout, A. (eds.)  
 2003 *Hearing the voices of children: social policy for a new century*, London, Routledge Falmer.
- Harcourt, D., Conroy, C.  
 2005 *Informed assent: ethics and processes when researching with young children*, in «Early child development and care», 175(6), p. 567-577.
- Harden, J., et al.  
 2000 *Can't talk, won't talk?: methodological issues in researching children*, in «Sociological research online», 5(2), consultabile all'indirizzo web: [www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html](http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html)
- Hatch, J.A. (ed.)  
 1995 *Qualitative research in early childhood settings*, Westport, Praeger Publishers.
- Hemrica, J., Heyting, F.  
 2004 *Tacit notions of childhood: an analysis of discourse about child participation in decision-making regarding arrangements in the case of parental divorce*, in «Childhood», 11(4), p. 449-468.
- Hengst, H., Zeiher, H. (a cura di)  
 2004 *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli.





- Hill, M.  
1997 *Participatory research with children*, in «Child and family social work», 2, p. 171-183.
- Hill, M., et al.  
2004 *Moving the participation agenda forward*, in «Children & society», 18, p. 77-96.
- Holmes, R.M.  
1998 *Fieldwork with children*, Newbury Park, CA, Sage.
- Inter-Agency Group on Children's Participation  
2006a *Minimum standards for consulting with children*, Bangkok.  
2006b *Operations manual on children's participation at consultations*, Bangkok.
- James, A., Jenks, C., Prout, A.  
1998 *Theorizing childhood*, Cambridge, Polity Press (tr. it. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002).
- James, A., Prout, A. (eds.)  
1990 *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer.
- Jenks, C.  
1996 *Childhood*, London, Routledge.
- Jones, A.  
2004 *Children and young people as researchers*, in Fraser, S., et al. (eds.), *Doing research with children and young people*, Thousand Oaks, Sage, p. 113-130.
- Kirby, P.  
1999 *Involving young researchers*, York, Joseph Rowntree Publications.
- Kirk, S.  
2007 *Methodological and ethical issue in conducting qualitative research with children and young people: a literature review*, in «International journal of nursing studies», 44(7), p. 1250-1260.
- Lahman, M.K.E.  
2008 *Always othered*, in «Journal of early childhood research», 6(3), p. 281-300.
- Lancaster, P.  
2003 *Listening to young children*, Maidenhead, Open University Press.  
2006 *RAMPS: a framework for listening to children*, London, Daycare Trust.
- Landsdown, G.  
1995 *Taking part: children's participation in decision making*, London, Institute for Public Policy Research.  
2001 *Children's participation in democratic decision-making*, Firenze, Unicef Innocenti Research Centre.
- Lewis, A.A., Lindsay, G. (eds.)  
2000 *Researching children's perspectives*, Buckingham, Open University.
- Lewis, V., et al. (eds.)  
2003 *The reality of research with children and young people*, London, Sage.





- Lloyd-Smith, M., Tarr, J.  
 2000 *Researching children's perspectives: a sociological dimension*, in Lewis, A., Lindsey, G. (eds.), *Researching children's perspectives*, Buckingham, Open University Press, p. 59-70.
- MacNaughton, G., Rolfe, S., Siraj-Blatchford, I. (eds.)  
 2001 *Doing early childhood research*, Crows Nest, Australia, Allen & Unwin.
- MacNaughton, G., Smith, K., Davis, K.  
 2007 *Researching with children*, in Hatch, J.A. (ed.), *Early childhood qualitative research*, New York, Routledge.
- Mahon, A., et al.  
 1996 *Researching children: methods and ethics*, in «Children and society», 10, p. 145-154.
- Matthews, H., Limb, M.  
 1998 *The right to say: the development of youth councils/forums within the UK*, in «Area», 30(1), p. 66-78.
- Mauthner, M.  
 1997 *Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects*, in «Children & society», 11, p. 16-28.
- Mayall, B.  
 1994 *Children's childhoods: observed and experienced*, London, Falmer.  
 2000 *The sociology of childhood in relation to children's rights*, in «The international journal of children's rights», 8(3), p. 243-259.  
 2002 *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*, Buckingham, Open University Press.
- Moore, T., McArthur, M., Noble-Carr, D.  
 2008 *Little voices and big ideas: lessons learned from children about research*, in «International journal of qualitative methods», 7(2), p. 77-91.
- Moro, A.C.  
 2000 *Manuale di diritto minorile*, 2. ed., Bologna, Zanichelli.
- Morrow, V.  
 1999 *We are people too: children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England*, in «The international journal of children's rights», 7(2), p. 149-170.
- Morrow, V., Richards, M.  
 1996 *The ethics of social research with children: an overview*, in «Children & society», 10, p. 90-105.
- Mortari, L. (a cura di)  
 2009 *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori.
- Oakley, M.  
 2000 *Children and young people and care proceedings*, in Lewis, A., Lindsay, G. (eds.), *Researching children's perspectives*, Buckingham, Open University Press, p. 73-85.





- Pascal, C., Bertram, T.  
2009 *Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*, in «European early childhood education research journal», 17(2), p. 249-262.
- Punch, S.  
2002a *Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task based activities*, in «Children and society», 16, p. 45-56.  
2002b *Research with children: the same or different from research with adults?*, in «Childhood», 9, p. 321-341.
- Qvortrup, J.  
1987 *Childhood as a social phenomenon: introduction to a series of national reports*, Vienna, European Centre.
- Qvortrup, J., et al. (eds.)  
1994 *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot, UK, Avebury Press.
- Reynaert, B., Bouverne-De Bie, M., Vandevelde, S.  
2009 *A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the rights of the child*, in «Childhood», 16(4), p. 518-534.
- Rinaldi, C.  
2005 *In dialogue with Reggio Emilia: ascoltare, ricercare, apprendere*, London, Routledge Falmer.
- Roose, R., Bouverne-De Bie, M.  
2007 *Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations Convention on the rights of the child as a frame of reference for pedagogical action*, in «Journal of philosophy of education», 41(3), p. 431-443.  
2008 *Children's rights: a challenge for social work*, in «International social work», 51(1), p. 37-46.
- Save the Children  
2003 *So you want to consult with children? A toolkit of good practice*, London, International Save the Children Alliance.
- Scott, J.  
2000 *Children as respondents: the challenge for qualitative researchers*, in Christensen, P., James, A. (eds.), *Research with children: perspectives and practices*, London, Falmer Press, p. 98-119.
- Smith, A., Taylor, N., Gollop, M. (eds.)  
2000 *Children's voices: research, policy and practice*, Auckland, Pearson Education.
- Sommer, D., Samuelsson, I.P., Hundeide, K.  
2010 *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, Dordrecht, Springer.
- Stanley, B., Seiber, J.E.  
1992 *Social research on children and adolescents: ethical issues*, Newbury Park, CA, Sage.
- Such, E., Walker, R.  
2005 *Young citizens or policy objects? Children in the "rights and responsibilities" debate*, in «Journal of social policy», 34, p. 39-57.





- Thomas, N., O'Kane, C.  
 2000 *Discovering what children think: connections between research and practice*, in «British journal of social work», 30(6), p. 819-835.
- Verhellen, E.  
 2000 *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*, Leuven and Apeldoorn, Garant Publishers.
- Waksler, F. (ed.)  
 1991 *Studying the social worlds of children*, London, Falmer Press.
- Ward, L.  
 1998 *Seen and heard: involving disabled children and young people in research and development project*, New York, Joseph Rowntree Foundation.
- West, A.  
 1995 *You're on your own: young's people reserach on leaving care*, London, Save the Children.
- Woodland, M., Faulkner, D.  
 2008 *Subjects, objects, or participants? Dilemma of psychological research with children*, in Christensen, P., James, A. (eds.), *Research with children: perspectives and practices*, Abingdon, Routledge, p. 10-39.





### Tra le immagini: il documentario sociale come strumento di perlustrazione dei confini della ricerca\*

*Fabrizio Colamartino*

*Critico cinematografico, consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*

*Marco Dalla Gassa*

*Critico cinematografico, consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*

#### 1. Una premessa

Abbiamo già tentato di definire dalle pagine di questa pubblicazione<sup>1</sup> il documentario sociale d'autore in quanto forma ibrida di testimonianza della realtà a cavallo tra l'affermazione di un'accresciuta consapevolezza sociale (grazie alla capacità di portare alla luce situazioni e condizioni particolari spesso ignorate dai freddi ma pur necessari numeri delle statistiche ottenute attraverso il metodo scientifico) e la proposta di un atto creativo attraverso il quale sperimentare nuove strategie di percezione del reale.

È proprio partendo da questa definizione ambivalente del documentario sociale che vogliamo sgomberare il campo da ogni ambiguità: in questo articolo non si parlerà dell'uso del mezzo di ripresa a fini di ricerca, fermo restando che l'audiovisivo è un dispositivo del quale il ricercatore si può servire per documentare i pro-

pri studi allo stesso modo di qualunque altro strumento. Non è neanche questione se il documentario sociale possa in qualche modo costituire una fonte per la ricerca, ovvero se una produzione di carattere culturale, un'opera cinematografica frutto della creazione di un autore, debba avere i crismi della scientificità. Il documentario costituisce di per sé una risorsa per la ricerca (specie nel campo della sociologia) in quanto prodotto culturale, ma se esso possa essere considerato un valido strumento di ricerca è questione annosa che di certo non può essere affrontata esaurientemente nelle poche pagine di questo articolo. È dal secondo dopoguerra in poi, grazie alla comparsa di apparecchi di ripresa più maneggevoli di quelli in uso precedentemente, con il portato non solo tecnico ma anche teorico favorito da tale cambiamento – non ultimo lo sviluppo del documentario sociale sotto le etichette del *cinéma vérité* per quanto riguar-

\* Fabrizio Colamartino è autore dei paragrafi 1, 3 e 4; Marco Dalla Gassa è autore dei paragrafi 2 e 5.

<sup>1</sup> Si veda Colamartino, F., *Ruoli e dinamiche del volontariato alla prova del cinema di documentazione sociale*, in «Rassegna bibliografica», 4, 2008, p. 27-34.

da l'Europa e del *direct cinema* per il Nord America –, che il dibattito è in corso.

Ciò che piuttosto vorremmo tentare di comprendere è se esistano e quali siano i punti di contatto tra ricerca scientifica e ricerca estetica ma non per meglio avallare la seconda grazie alla prima o per meglio divulgare la prima grazie alla seconda, bensì per comprendere se è possibile ricondurre certe esperienze nel campo del documentario all'interno delle coordinate di quella che in questo volume è definita "la ricerca *con* i bambini". Ovvero se, attraverso l'analisi di un circoscritto ma significativo gruppo di documentari, sia possibile rintracciare nell'operato degli autori le medesime preoccupazioni che hanno animato gli studi di carattere sociale e non solo, svolti da quei ricercatori che hanno deciso intorno agli anni '90 del secolo scorso di non considerare più i bambini oggetto di studio ma soggetti partecipanti e attivi di una ricerca basata anche e soprattutto sulla loro collaborazione.

Tuttavia, prima di passare all'analisi del *corpus* dei film scelto può essere utile passare rapidamente in rassegna alcuni esempi presi da ambiti diversi da quello del cinema documentario come il film di fiction, la docu-fiction, l'inchiesta televisiva (condotta, tuttavia, da un grande autore cinematografico). L'obiettivo è quello di evidenziare come, fin dai primissimi anni '70, fossero presenti in campo cinematografico i fermenti di una tendenza interessante perché anticipatrice dei metodi che nel corso degli anni '90 del secolo scorso avrebbero costituito l'ossatura teorica di quella che è stata definita la ricerca *con* i bambini.

## 2. Il bambino come interlocutore

Regista: «Un ragazzo come te merita attenzione...»

Leonardo: «Perché sto in riformatorio!»

Regista: «Non ti consideriamo mica un fenomeno da circo. Ti abbiamo filmato e fatto l'intervista perché vogliamo che i tuoi problemi vengano risolti...»

Leonardo: «E dopo che mi avranno visto in televisione, dove mi portate? Cosa mi succederà? Mi porteranno via?»

Questo dialogo è tratto da *La fine del gioco* (1970), il lungometraggio d'esordio di Gianni Amelio, ed è ambientato sul treno che sta riportando a casa Leonardo (il giovane protagonista del film) in compagnia di un regista televisivo (interpretato da Ugo Gregoretti) che lo ha intervistato per un reportage sui riformatori italiani. I due, accompagnati da un educatore, stanno raggiungendo il paese d'origine del ragazzo, per documentare la sua condizione familiare e il contesto sociale nel quale è cresciuto. Durante la conversazione in treno, tuttavia, emerge come, nel corso dell'intervista, Leonardo abbia risposto alle domande in base a un preciso copione imposto dal direttore del riformatorio, edulcorando la realtà, tacendo sugli aspetti più nascosti e coercitivi della reclusione, anche per evitare ritorsioni da parte del personale dell'istituto. Il regista, perplesso, protesta la buona fede della sua ricerca e la professionalità del suo lavoro, relegando le affermazioni del ragazzo nell'ambito delle fantasie prodotte da una fervida immaginazione o, peggio, dalla necessità di attirare l'attenzione su di sé.

La citazione – tratta da un film di finzione, dunque in apparente contraddizione con la scelta di affrontare in questo articolo esclusivamente il campo del documentario – è necessaria per far emergere da un lato lo statuto sempre ambiguo dell’audiovisivo, l’impossibilità di costituirsi in quanto documento neutro, oggettivo, scivo da scelte e omissioni di sorta, dall’altro la difficoltà di condurre una ricerca attendibile sul mondo dell’infanzia quando chi si trova dietro la macchina da presa non è pronto a mettere in discussione le proprie convinzioni per aprirsi al confronto con coloro che, alla stregua degli adulti, dovrebbero essere considerati “attori sociali” (e non soltanto degli attori tout court) capaci non solo di esprimere le proprie opinioni ma anche di orientare la ricerca attraverso una condivisione sull’uso degli strumenti adoperati dal ricercatore.

Probabilmente non è un caso che, proprio nel corso degli anni ’70, altri due importanti registi italiani avrebbero toccato, attraverso gli strumenti della docu-fiction e del documentario televisivo, la questione della ricerca condotta sul mondo dell’infanzia, proprio a partire dal coinvolgimento dei diretti interessati, i bambini. Vittorio De Seta, probabilmente la figura di documentarista italiano più importante dal secondo dopoguerra in poi, decideva di trasporre in uno sceneggiato televisivo in quattro puntate prodotto dalla Rai dal titolo *Diario di un maestro* (1970) il libro autobiografico del maestro Albino Bernardini *Un anno a Pietralata*. Protagonista della vicenda un maestro che, inviato a insegnare in una scuola della periferia romana, decide di abbandonare il programma ministeriale, avulso dalla quotidianità degrada-

ta in cui vivono i suoi alunni, per sperimentare una nuova didattica che mettesse al centro proprio la realtà e le esperienze dei ragazzi. Il formato adottato da De Seta per la sua trasposizione è quello della docu-fiction, di certo necessario per conferire al film la debita verosimiglianza rispetto a un ambiente sociale impossibile da restituire in tutta la sua disperazione attraverso una produzione tradizionale e l’utilizzo di attori professionisti. La scelta di De Seta, tuttavia, se da un lato è dettata dalla necessità di avvicinarsi alla realtà delle borgate senza frapporti i filtri della finzione, dall’altro vuole applicare al suo cinema lo stesso metodo antiautoritario e partecipativo adottato dal maestro nel corso delle sue lezioni. La preparazione del film dura oltre un anno, nel corso del quale De Seta compie una serie di ricerche sul territorio (la borgata romana del Tiburtino Terzo) grazie alle quali entra in contatto con gli alunni delle scuole elementari del quartiere, alcuni dei quali diventeranno i protagonisti del film. Insieme a loro il regista mette a punto un canovaccio di temi che saranno poi affrontati nel corso delle riprese improvvisando giorno per giorno le varie sequenze della “sceneggiatura”.

È ancora nel 1970 che Luigi Comencini (la cui opera prima, *Bambini in città*, era un documentario e che proprio al mondo dell’infanzia avrebbe dedicato buona parte del suo lavoro) gira per la Rai l’inchiesta in sei puntate *I bambini e noi*, un viaggio nella Penisola a cavallo tra l’indagine sociologica e l’attenzione al dato umano particolarissimo dell’infanzia. Il regista si cala nei contesti più diversi documentando con la stessa attenzione tanto la vita agiata ma non priva di ombre dei piccoli dell’alta borghe-

sia milanese quanto quella difficile, faticosa dei bambini napoletani sfruttati come manodopera a buon mercato. L'approccio, specie a distanza di anni, può apparire anacronisticamente burbero, le domande eccessivamente brusche, l'atteggiamento a tratti invadente nella sua franchezza ma, forse proprio per questo, «quando Comencini [...] intervista i suoi giovanissimi interlocutori, non finge di porsi al loro livello, di assumere incondizionatamente il loro punto di vista, di immedesimarsi immediatamente nella loro realtà [...]; tra noi adulti e loro bambini c'è una differenza molto grande, uno spazio molto vasto, colmarlo è molto difficile. Il rispetto nasce dal riconoscimento della diversità e presuppone il rifiuto di ogni finzione e di ogni presunzione»<sup>2</sup>. Un atteggiamento uguale e contrario rispetto a quello di De Seta – più analitico e orientato dalla scelta della prosimità – ma che comunque cerca un approccio al mondo dell'infanzia attraverso l'esperienza diretta, a contatto con i soggetti protagonisti dell'inchiesta e che, proprio alle risposte dei bambini (che, al di là di ogni attendibilità scientifica, forniscono per quantità e qualità un ritratto inedito e, spesso, impietoso dell'Italia dell'epoca) affida il senso dell'operazione. Comencini, nel corso delle interviste, entra in campo, mostrando viva partecipazione e una grande capacità di seguire gli eventi che gli si parano innanzi, evitando così ogni schematismo e deponendo, infine, gli inutili paraventi di un presunto distacco scientifico. Segnando attraverso il suo approccio ruvido la distanza dal bonario paternali-

simo che spesso ancor oggi affligge tante inchieste sull'infanzia, Comencini assegna ai bambini che incontra nel suo viaggio un ruolo nettamente diverso da quello di chi li intervista, un ruolo da veri interlocutori, riconoscendo loro implicitamente una competenza diversa da quella degli adulti, ma proprio per questo molto più preziosa, sui temi via via affrontati.

Una necessità, quella avvertita da Comencini, che aveva avuto diversi precedenti soprattutto in Francia, negli anni '50, con l'"invenzione" del *cinéma vérité* da parte di Jean Rouch (figura-chiave nella storia del documentario) e che, per quanto riguarda il nostro Paese, ha forse il suo esempio più compiuto in *Comizi d'amore* (1964), un'inchiesta sull'amore e la sessualità nell'Italia degli anni '60 condotta da Pier Paolo Pasolini con la collaborazione di Alberto Moravia e Cesare Musatti, il padre della psicoanalisi italiana. Anche in questo caso, incoraggiati dai modi gentili di Pasolini – chiaramente distanti dal piglio deciso di Comencini ma non meno efficaci – molti bambini e adolescenti si affacciano davanti all'obiettivo della macchina da presa, per prendere la parola su un tema apparentemente lontano dalla loro sensibilità e dalle loro "competenze", invece estremamente significativo per comprendere il *milieu* sociale e culturale dell'epoca.

Troviamo confermata la "validità" del metodo adottato da Comencini e Pasolini in un documentario di oltre quarant'anni più tardi, *Il futuro. Comizi infantili* (2007) di Stefano Consiglio. Il documentarista muta esplicitamente dal film di Pasolini il ti-

<sup>2</sup> Gambelli, S., *Le tragedie dell'infanzia*, in Capulli, L., Gambelli, S. (a cura di), *I bambini del cinema: Luigi Comencini 1946-1991*, Comune di Ancona, 1992, p. 42.

tolo del suo film, che sarebbe riduttivo definire un'inchiesta sul mondo dell'adolescenza, dal momento che l'obiettivo è quello di permettere ai protagonisti di esprimersi oltre che su una serie di temi direttamente legati alla loro età, anche su questioni che solitamente vedono la loro voce assente o, tutt'al più, relegata in un ruolo di estrema marginalità. La novità di *Il futuro* risiede proprio nel ruolo che viene assegnato ai ragazzini interpellati: un ruolo che non è più occasionale, quello del "bambino della strada" interpellato incidentalmente su questioni generiche (è il caso di *Comizi d'amore*) o direttamente legate alle sue condizioni di vita, alla concretezza della sua esistenza (agiata o difficile che fosse come in *I bambini e noi*). Consiglio assegna per principio ai suoi giovani interlocutori appartenenti ai più diversi ambiti sociali, la qualità della competenza su tutte le tematiche toccate nel corso del suo viaggio in lungo e in largo per l'Italia, proprio perché tratteggia con ognuno di loro (certo, con sfumature diverse per intensità da caso a caso) un ritratto completo e sfaccettato. Il bambino non è né colui che, più o meno incidentalmente, riesce attraverso la sua ingenuità a demistificare o a validare il "discorso adulto", ritenuto fino a poco prima l'unico legittimo, e nemmeno colui che viene chiamato a testimoniare le reali condizioni della propria esistenza, sollevando questioni sociali (ma anche politiche) solitamente ignorate dagli adulti, bensì è colui che può esprimere un'opinione a 360 gradi sui più diversi ambiti dell'esistenza e il cui parere è quindi interessante non tanto perché in contrasto con quello degli adulti, ma perché pertinente di per sé, in quanto proveniente da un individuo del quale il

regista riesce, con poche abili domande, a cogliere molte sfumature del carattere.

### 3. Ciò che si vede ma di solito non si guarda

Dai casi presi finora in esame il dato che emerge è quello della necessità di incontrare i bambini e gli adolescenti sul loro stesso terreno, confrontarsi con il loro mondo, ovviamente collegato con quello degli adulti, ma per comprenderne la visione delle cose e ammettere, infine, l'esistenza di una loro socialità tutta particolare. C'è dell'altro, tuttavia: la svolta del *cinéma vérité* e del *direct cinema* consiste proprio nell'apertura del processo di produzione cinematografico (solitamente rigido, standardizzato, parcellizzato in mille funzioni e ruoli particolari) all'alea del contatto con la realtà, affrontata senza frapporti filtri di sorta (o per lo meno eliminandone buona parte). In questo senso i documentari girati con i bambini offrono un'occasione unica di riflessione, dal momento che spesso proprio i più piccoli sono portatori di una visione scevra da quei filtri e quegli schemi che gravano sul pensiero adulto.

Tanto nel cinema quanto nella ricerca, dunque, i bambini acquisiscono rilevanza sociale e le loro opinioni dignità scientifica, proprio a partire dalla considerazione che il loro è un mondo altrettanto complesso e strutturato di quello adulto e che soltanto accettando di confrontarsi con il contesto in cui agiscono è possibile comprenderlo davvero. Il documentario sociale, da questo punto di vista, porta inscritto nel proprio dna tale istanza innovatrice, essendo da sempre legato all'idea che è impossibile

documentare seriamente una realtà se non si è disposti a scendere sul territorio e a vivere un periodo della propria vita seguendo i tempi dell'ambiente circostante e le attività delle figure che lo popolano.

Abbiamo già parlato nelle pagine di questa pubblicazione del documentario di Claire Simon *Récréations* (1998)<sup>3</sup> e torniamo a farlo anche in quest'occasione perché l'operazione compiuta dalla documentarista francese sembra rispondere proprio alle istanze della ricerca effettuata con i bambini. Ambientato nel cortile di un asilo parigino nel corso della ricreazione, il film segue silenziosamente le dinamiche che animano la socialità infantile in un momento della vita dei bambini spesso ritenuto dagli adulti una semplice pausa dell'attività didattica vera e propria. Fin dalla scelta del contesto su cui concentrare la propria attenzione si comprende come la regista assuma su di sé la visione dei piccoli protagonisti: per molti di loro la ricreazione costituisce probabilmente il momento più intenso della giornata, quello nel corso del quale, al di fuori dalle logiche strutturate della scuola, si può sviluppare a pieno la socialità con i coetanei. Simon si limita a registrare ciò che accade, senza intervenire o stimolare l'azione dei bambini: *Récréations* è un documentario di pura osservazione, che non aggiunge commenti o interferisce attraverso domande con ciò che accade davanti alla videocamera ma che, anzi, proprio dal concatenarsi, spesso caotico e apparentemente incomprensibile, degli eventi si lascia guidare. Il microcosmo osservato con passione entomologica dalla

Simon, agli occhi degli adulti può apparire popolato da strane creature guidate da passioni e pulsioni primarie, un universo allucinato ed estraneo, animato da regole proprie, difficilmente riconducibili alle logiche di quello adulto. Ma è proprio a partire dalla registrazione di questa estraneità, dallo smarrimento prodotto dalle immagini ipnotiche di un gioco ripetuto all'infinito che è possibile incominciare a capire: ciò che si rivela agli occhi dello spettatore più attento è, infatti, un quadro complesso di dinamiche strutturate su rapporti di forza e mutuo aiuto, su scatti improvvisi (e apparentemente immotivati) di violenza e sorprendenti atti di solidarietà o gesti d'affetto, un universo sociale estremamente articolato che vale la pena di scoprire.

Altrettanto radicale è la scelta di Joachim Lafosse che decide di fissare nel suo documentario *Avant les mots* (2010) la giornata di un bambino che frequenta un asilo nido svizzero: l'autore concentra la sua attenzione sui tempi morti della didattica, sui momenti in cui il piccolo è lasciato solo dalle insegnanti, quelli in cui si annoia o si addormenta. L'intento è di documentare un'altra parte della vita dell'infanzia solitamente omessa dalla considerazione del mondo adulto (alla stregua della ricreazione), quella in cui il bambino si sottrae alla socialità e all'incontro con gli altri per rimanere solo con se stesso. Momenti che è facile considerare poco importanti perché, ancora una volta, difficili da inquadrare, non solo all'interno dell'istituzione scolastica o nel tempo sempre più parcellizzato che connota la vita di ogni fa-

<sup>3</sup> Si veda Colamartino, F., *A misura di bambino. Teoria e pratica del cinema a confronto con le prime esperienze di socialità infantile*, in «Rassegna bibliografica», 1, 2008, p. 47-54.



miglia, ma anche da parte del cinema che, alla stregua di ogni altro apparato complesso, è un'istituzione dotata di sue proprie regole stringenti, prima fra tutte quella di eliminare dal racconto (anche quello di un documentario) i tempi morti, le pause, insomma tutti quei momenti che non fanno progredire la storia narrata.

Tanto in *Récréations* quanto in *Avant les mots*, dunque, gli autori puntano a rivelare, grazie alla sensibilità del proprio sguardo, situazioni solitamente trascurate nella vita dei bambini ma che si rivelano molto importanti per comprendere i loro comportamenti, i loro bisogni, i loro desideri. A fronte di un enorme numero di documentari girati nelle scuole, la nostra scelta è caduta su questi due film a partire dalla loro eccentricità rispetto a ciò che si pensa sia necessario mostrare quando si parla della scuola: è proprio mettendo da parte la visione adulta dell'istituzione scolastica che si può entrare in contatto con alcuni degli aspetti meno ovvi e allo stesso tempo meno studiati della socialità infantile.

Sulla falsariga dell'esperienza della Simon (anche se con esiti meno estremi) si pone anche *La classe dei gialli* (2009) di Daniele Gaglianone, altro documentario "di prossimità" girato in un asilo torinese caratterizzato da una forte presenza di bambini provenienti da famiglie straniere. Il regista ricostruisce la giornata-tipo di alcuni di loro, a incominciare dal risveglio mattutino fino al momento dell'uscita da scuola con l'arrivo dei genitori. Anche in questo caso la scelta è quella di seguire semplicemente l'andamento delle attività svolte dai bambini senza interferire: il fine è mostrare come, al di là degli schemi ideologici degli adulti, che vedono la mul-

ticulturalità come un problema o, nei casi migliori, come una questione da considerare seriamente, per i bambini sia del tutto naturale vivere fianco a fianco con coetanei che hanno un diverso colore della pelle. Gaglianone si limita a intervenire attraverso alcune brevi interviste ai bambini, formulando domande che puntano a far emergere la loro visione sulla composizione multiculturale della classe. Paradossalmente, proprio le interviste ai piccoli ospiti dell'asilo, quella che potremmo considerare la parte più "scientifica" del documentario, diventano una sorta di corollario superfluo in quanto al merito (vista l'ovvietà delle risposte e la naturalezza con cui i bambini "rispediscono al mittente" domande volte a far vacillare le loro certezze sull'uguaglianza) ma, allo stesso tempo e per i medesimi motivi, un'utile conferma della validità del metodo di osservazione, discreto e mai invadente, adottato dal regista. Che l'integrazione costituisca una realtà, anche nell'asilo torinese popolato da bambini provenienti dalle più diverse etnie, è sotto gli occhi dello spettatore e le questioni poste nel corso delle interviste servono a rendere ancor più evidente tale realtà consolidata.

Ancora più radicale rispetto agli esempi citati è la scelta della regista Costanza Quatriglio per il documentario sulle violenze intrafamiliari in un quartiere di Palermo intitolato *ècosaimale?* (2000). A incominciare dal titolo, il film si presenta come le sue giovanissime protagoniste: un oggetto non meglio identificato, difficile da inquadrare, impossibile da afferrare. L'espressione "ècosaimale" è intraducibile senza che il senso ne venga tradito e indica una forma di abuso o di prepotenza nei



confronti di un minorenne da parte di un adulto: il film nasce all'indomani della denuncia di una serie di violenze intrafamiliari ai danni di bambine e bambini avvenute nel quartiere palermitano di Ballarò, ma non è un'inchiesta o un'indagine di carattere giornalistico, pressoché impossibile da girare in un contesto così degradato. Lungi dal costituire una scorciatoia, il metodo scelto dalla regista – interpellare direttamente i bambini nell'ambiente che li vede maggiormente protagonisti, la strada, dopo aver instaurato con loro una relazione basata sulla fiducia e la complicità – oltre a essere l'unico praticabile, è anche quello capace di andare più in profondità e cogliere, al di là della superficie ovvia ed eclatante dei fatti di cronaca, la realtà di una mentalità molto più diffusa di quanto non sia possibile immaginare. Il “non detto” e il “non dicibile” di una quotidianità vissuta con rassegnazione da tutti i protagonisti delle vicende emerge grazie a un percorso di avvicinamento lento e graduale da parte della regista che ha portato all'introduzione progressiva della videocamera finché le bambine non avvertissero più come estranea la sua presenza. Quatriglio non pone domande dirette a far emergere ciò che è già venuto a galla nelle sue forme più scontate in altre sedi, ma mette la sua videocamera al servizio delle bambine e delle adolescenti che, in questo modo, si affacciano alla superficie dell'obiettivo per parlare della realtà del loro quartiere e, in particolare, di come vivono il loro rapporto con gli adulti, innanzitutto con i propri familiari. Tra le righe dei discorsi sconnessi, delle frasi smozzicate, del sovrapporsi di voci che tentano di sovrastarsi l'un l'altra per conquistarsi un primo

piano, del misto di dialetto e lingua italiana, facendo parlare le ragazzine attraverso il loro corpo, le espressioni, gli ammiccamenti, le allusioni, le malizie che possono caratterizzare la loro età e il loro genere, emerge una realtà profondamente radicata sul territorio, uno stato di violenza diffusa e latente, sempre pronta a esplodere e a degenerare in forme più o meno morbose, più o meno clamorose ma, molto più spesso, destinata a restare sommersa dall'omertà e dalla paura. Grazie al suo metodo discreto, a un pedinamento costante ma mai incalzante, alla relazione di profonda confidenza instaurata con i soggetti, la regista riesce a mostrarci le dinamiche di inclusione ed esclusione che caratterizzano il loro universo relazionale, improntate a un atteggiamento rigido e intransigente, a tratti paradossalmente più duro nei confronti delle vittime che verso i carnefici. Ma a emergere, ancora grazie alla delicatezza del tocco della regista, è un aspetto della vita delle protagoniste – soprattutto delle più giovani – che difficilmente sarebbe affiorato attraverso altre forme o metodi di documentazione: la profonda solitudine, lo stato di abbandono in cui le bambine vivono le proprie giornate, affidate praticamente a se stesse e alla strada, luogo dei giochi, delle dispute, degli incontri, belli o brutti che siano, la necessità di convivere quotidianamente con la paura. Le parti forse più emozionanti del documentario sono, infatti, quelle in cui la regista segue nottetempo alcune delle bambine nel loro girovagare per i vicoli della Palermo vecchia illuminata a giorno in occasione di una festa patronale e poi inoltrarsi nelle zone abbandonate del quartiere. Grazie al suo stile spoglio, al suo metodo di lavoro

essenziale, alla mancanza di filtri o schemi sul piano della comunicazione, dovuta all'estrema vicinanza ai soggetti e all'assenza di un approccio istituzionale, lo spettatore non può far altro che seguire il filo di un "discorso" continuamente interrotto, il cui senso è affidato più alla valenza fisica delle immagini, alla sonorità delle voci e dei rumori, a una realtà che si può solo intuire ma che non è possibile (e forse neanche giusto) conoscere fino in fondo.

#### 4. Oltre il documentario di osservazione

I documentari presi finora in considerazione possiedono, dunque, la capacità di adottare la prospettiva dei bambini a partire dalla capacità di perlustrare spazi della loro realtà solitamente poco considerati dall'ottica adulta, più attenta agli aspetti legati al benessere, all'apprendimento e alla socialità intesa come accettazione di regole – quelle che serviranno loro da adulti – ma implicitamente ommissiva rispetto a una parte considerevole della loro vita vissuta in autonomia, ovvero a partire dal qui e ora dell'infanzia e non in una visione necessariamente legata alla maturazione. Se si pensa all'importanza del linguaggio dei corpi nei giochi sfrenati e a tratti violenti dei bambini di *Récréations*, di quello figurativo-visuale usato dai piccoli di *La classe dei gialli* nelle varie attività registrate dalla macchina da presa di Gaglianone, dei momenti di astrazione dalla realtà circostante e di fuga in un altrove dal quale l'adulto è assente in *Avant les mots*, delle allusioni che infiltrano i discorsi delle adolescenti di

*ècosaimale?*, ci accorgiamo che sono proprio quegli ambiti espressivi propri dell'infanzia, qui colta nella sua interezza, ad assumere una posizione centrale nell'economia di senso di questi documentari.

Una scelta che, tuttavia, comporta l'adozione di una metodologia di indagine basata sulla decisione di non interferire con ciò che accade davanti alla macchina da presa, proprio perché il campo scelto è quello che solitamente si sottrae allo sguardo adulto o, meglio, quello che la visione adulta riesce a fatica a catturare. Dal punto di vista delle tecniche che, anche nel campo del cinema documentario, pur caratterizzato dall'uso di strumenti di ripresa sempre più leggeri e sempre meno invasivi, influiscono notevolmente sul metodo, la strategia adottata dalla maggior parte dei registi contemporanei è quella della banalizzazione della macchina da presa agli occhi di coloro che vengono ripresi, metodo che, in pratica, consiste in un periodo di permanenza sul campo del regista, accompagnato dai suoi strumenti, a contatto con i soggetti. Un periodo probabilmente utile più al regista per imparare a muoversi al ritmo della vita che gli scorre intorno e dunque a prevenire l'instaurarsi di uno sguardo arrogante e impositivo, che ai protagonisti di assuefarsi a una presenza che sarà sempre e comunque "altra". Esempio è il caso di *Essere e avere* (2002) di Nicholas Philibert, girato nel corso di un anno in una scuola rurale dell'Auvergne in Francia, caratterizzato dall'assoluta indifferenza dei bambini davanti alla macchina da presa e alla piccola troupe, nonché da un atteggiamento del regista basato su una sorta di partecipazione non invadente verso la realtà documentata. Il metodo di Phi-

libert – e di molti altri suoi colleghi – si basa su uno scambio alla pari tra cinema e realtà articolato in due fasi: nella prima il regista illustra ai soggetti come svolgerà il suo lavoro, attraverso quali tecniche agirà e di quali strumenti si servirà, nella seconda chiede di mostrare con naturalezza, davanti alla macchina da presa, in che modo si svolgono le loro attività e vivono la socialità nel loro ambiente. A proposito del suo lavoro Philibert ha affermato: «[...] non cerco tanto di realizzare film “su” ma film “con”»<sup>4</sup>, una dichiarazione che, nel caso specifico di *Essere e avere*, documentario sul mondo dell’infanzia, sembra andare proprio nella direzione della ricerca *con* i bambini. Tuttavia, se in questo così come nei casi precedenti vengono rispettati il riconoscimento della peculiarità della prospettiva infantile (attraverso la considerazione degli ambiti espressivi particolari in cui essa si esplica) e il tempo necessario per articolare una relazione di fiducia, fondata principalmente sulla presa d’atto e sul rispetto di una distanza dell’adulto (del regista) dal mondo dei bambini, sembra mancare il momento della verifica della bontà del metodo che, ovviamente, non può basare per intero la sua validità su una presunta “neutralità”, del resto poco plausibile specie in ambito cinematografico.

Fermo restando che, come chiarito in apertura dell’articolo, il lavoro di un documentarista non può e non deve essere paragonato a quello di un ricercatore e che, dunque, ciò che stiamo tentando di comporre non è una graduatoria di film più o meno validi sotto il profilo scientifico – es-

sendo per l’appunto il documentario una forma ibrida delle arti visive che affianca a un momento di accresciuta consapevolezza della realtà la proposta di uno sguardo nuovo, creativo, la creazione di una nuova prospettiva di indagine –, è comunque utile coinvolgere in questa disamina anche quei film in cui la relazione tra regista e protagonisti *sembra* combaciare con il metodo della ricerca *con* i bambini e dove *paiono* soddisfatti tutti i requisiti di una corretta ricerca sull’infanzia, ovvero non solo quelli del riconoscimento della peculiarità dei linguaggi da essi utilizzati e del tempo necessario per “mettere a suo agio” il soggetto ma anche, ad esempio, quelli volti a offrire ai protagonisti forme di partecipazione diretta alla ricerca e una continua verifica della validità del metodo di indagine.

*L’insonnia di Devi* è un documentario girato nel 2001 da Costanza Quatriglio con un gruppo di preadolescenti e adolescenti adottati: il film verte sui temi che caratterizzano la loro particolare condizione, come la questione dell’identità, delle origini biologiche e dei legami affettivi con i genitori adottivi. L’occasione è quella di un viaggio in India – organizzato da un’associazione per le adozioni internazionali – nel corso del quale alcuni dei ragazzi torneranno per un breve periodo nei luoghi della loro prima infanzia e negli orfanotrofi dove hanno vissuto prima di essere adottati. La parte iniziale del documentario, girata interamente in Italia e composta esclusivamente da interviste, consiste in una sorta di banco di prova, di allenamento per entrare in contatto con la propria parte più

<sup>4</sup> Breschand, J., *Il documentario. L'altra faccia del cinema*, Torino, Lindau, 2005, p. 71.

profonda, soprattutto grazie ai quesiti posti dall'autrice del documentario. È infatti proprio attraverso la domanda «Che cos'è l'identità di una persona?» che i ragazzi incominciano a dubitare della propria condizione, a mettere in discussione il proprio statuto di figli che, specie se declinato all'interno di una cultura basata su un'idea di famiglia tradizionale come quella italiana, tende a omettere il problema della diversità, dell'estraneità, dell'essere stranieri. La seconda parte, dedicata al viaggio in India, è quella in cui le questioni irrisolte riguardanti l'identità emergono attraverso il confronto con i luoghi e i ricordi dell'infanzia: è la parte più "cinematografica", nel corso della quale i ragazzi sperimentano un paradossale senso di spaesamento, sorprendendosi per la familiarità dei luoghi e allo stesso tempo del proprio bagaglio identitario che non corrisponde più a quello che avevano in partenza. Anche durante la "trasferta" la videocamera della Quatriglio continua ad avere un ruolo determinante: da un lato registra fedelmente le emozioni dei ragazzi a contatto con la "nuova" realtà dell'India fissandone le reazioni di fronte alle notizie apprese sul proprio passato, dall'altro continua a registrarne in tempo reale le riflessioni sulla propria condizione alla luce degli eventi vissuti. Di più: l'occhio meccanico della regista funge in questo caso da vero e proprio catalizzatore delle emozioni dei ragazzi, invitandoli a una riflessione che, se non potesse affidarsi alla neutralità del mezzo cinematografico e dell'autrice (presenza altrà rispetto alle figure istituzionali che li hanno accompagnati nel corso del viaggio) resterebbe chiusa nell'intimo dei loro pensieri oppure avrebbe come unica occasione di

confronto gli incontri organizzati dai responsabili dell'associazione. Una verifica sicuramente eccentrica, quella compiuta dalla Quatriglio, ma che ha il doppio vantaggio di porsi al di fuori dell'istituzione alla quale si affianca, offrendo una prospettiva diversa delle esperienze dei ragazzi e di sottoporre a un riscontro stringente la domanda da cui prende le mosse lo stesso documentario – «Che cos'è l'identità di una persona?» – riproponendola prima, durante e dopo il viaggio, mettendone alla prova la "tenuta" proprio grazie alle riflessioni degli stessi interpellati.

La questione identitaria è centrale, in verità, in tutti i film già evocati e in altri ancora da commentare. Se il film della Quatriglio prende spunto da un evento, si realizza in un tempo condensato (quello del viaggio e del ritorno alle origini dei suoi protagonisti), c'è chi ha pensato di registrare tutta la durata del processo di costruzione adolescenziale dell'identità. È il caso della documentarista svizzera Béatrice Bakhti che nel 2002 si lancia in un progetto a dir poco ambizioso: seguire con la sua videocamera sette adolescenti nel loro passaggio dall'infanzia alla giovinezza. L'esperimento durerà sette anni e, dal *panel* iniziale composto da 15 soggetti, giungerà nel 2009 a un gruppo definitivo di sette ragazzi e a circa 400 ore di materiale girato dalle quali ricaverà un documentario in quattro parti della durata totale di sei ore dal titolo *Romans d'ados*. Un progetto letteralmente straordinario non solo per la durata della lavorazione o per la quantità di materiale dal quale selezionare il montaggio definitivo, ma soprattutto perché l'obiettivo del lavoro è quello di seguire un gruppo di ragazzi nella fase della loro vita in cui

lo sviluppo è più rapido e tumultuoso, cercando di registrare i sussulti emotivi e i mutamenti caratteriali che accompagnano questa fase a dir poco delicata. Un soggetto (anzi, sette) in continuo movimento con il quale è stato necessario instaurare un rapporto di familiarità ma, soprattutto, di reciproca fiducia attraverso un costante lavoro di taratura del metodo adottato dalla regista, ovviamente di concerto con ciascuno dei ragazzi e con le famiglie che hanno un ruolo di primo piano nel documentario: una continua negoziazione dei termini dell'accordo iniziale (che ha comportato anche la defezione fisiologica di una parte dei ragazzi dal progetto) a partire dai cambiamenti interscambi e di nuovi dubbi, esigenze, passioni nate nel frattempo.

In *Romans d'ados* le questioni sul metodo non sono relegate in quella parte del documentario che non verrà mai mostrata (la maggior parte delle 400 ore di girato), ma trovano spazio anche all'interno del montaggio definitivo. Nel corso dei primi incontri, infatti, sono gli stessi ragazzi a interpellare la regista su quali siano le sue aspettative riguardo al film – «Che ne pensate del film che state per girare?» – oppure, a una delle tante svolte che, attraverso cambiamenti emotivi devastanti, scompaginano i progetti di un adolescente, a rimettere tutto in discussione – «Ho ancora qualcosa di interessante da dire in questo film? La mia vita è davvero appassionante?» – o ancora, nell'ultimo dei quattro "episodi", a porsi domande fondamentali sul documentario, su ciò che l'esperienza ha lasciato in ognuno di loro, sulla veridicità di quanto registrato – «è come se durante tutti questi anni stessi recitando la parte di qualcun altro davanti alla teleca-

mera» – e sul senso generale dell'operazione. Un'attitudine dialettica e autoriflessiva stimolata dalla macchina da presa che spazza il campo dagli stereotipi sull'adolescenza, offrendo allo spettatore una visione affatto inedita. Tuttavia, lungi dall'assolvere unicamente alla funzione di tecnica necessaria per rinegoziare il patto iniziale con i protagonisti, la continua messa in discussione del progetto è parte integrante del metodo della Bakhti che, riflettendo sul senso del documentario si chiede: «Alla fine di questi sette anni di riprese è comunque necessario porsi una domanda: che ruolo hanno giocato le nostre videocamere nell'evoluzione dei ragazzi?».

## 5. Conclusione

Come suggerisce la domanda che si pone Béatrice Bakhti a proposito di *Romans d'ados* resta a questo punto da chiedersi quanto il mezzo influenzi la "ricerca", ovvero in che modo l'uso della macchina da presa cambi il contesto su cui si posa l'obiettivo, specie quando i protagonisti sono dei bambini o degli adolescenti. L'immagine rimanda, infatti, alla visibilità, all'esposizione, al mettersi in scena, persino all'esibizionismo. A queste obiezioni si può facilmente rispondere attraverso le parole di tanti registi che proprio al mondo dell'infanzia hanno dedicato il proprio lavoro, ovvero che il rapporto instaurato dai bambini con la macchina da presa è fondamentalmente diverso da quello degli adulti, essendo basato essenzialmente sul gioco, sul "mettersi in gioco", dunque su una sempre rinnovata possibilità di ritrovare quelle caratteristiche di verità e originalità

continuamente insidiate dai rischi della rappresentazione. Inoltre, l'abbiamo visto, il documentario ci conduce – attraverso una perlustrazione che segue direzioni di sviluppo non immediatamente “produttive” – in territori che spesso esulano da una ricerca mirata. Ci si trova spesso ai confini tra il visto, il non visto e il non visibile, tra il detto, il non detto e il non dicibile, in una serie di articolazioni che si reggono sull'allusione e sul fragile e soggettivo processo di ricezione delle immagini.

Tuttavia, come abbiamo tentato di fare nel corso di questo articolo, tenteremo di rispondere a quest'ultima obiezione non accontentandoci di presentare categorie evanescenti, ma portando l'esempio concreto di un documentario girato con un gruppo di adolescenti, *Intervista a mia madre* (2000) di Agostino Ferrente e Giovanni Piperno. Il film è l'occasione per quattro ragazzini napoletani di età compresa tra i 12 e i 14 anni di scoprire, forse per la prima volta, realmente se stessi e le proprie famiglie, i propri sogni, ma anche per confrontarsi con la realtà di un futuro che scoprono essere quanto mai incerto. Da un certo momento in poi sono gli stessi protagonisti a passare dietro la macchina da presa per condurre un'inchiesta sulle vite dei propri genitori (da qui il titolo del film) e per riflettere sulle loro esistenze all'interno di una dimensione che li proietta al di là di una quotidianità vissuta inconsapevolmente. Nel corso del documentario si possono ascoltare spesso le voci fuori campo degli autori che invitano i ragazzi a porre domande sul documentario, sulle sue finalità, sugli strumenti e sulla metodologia utilizzata, a testimonianza della necessità di condividere, specie quando la distanza

tra chi sta al di qua e al di là dell'obiettivo della videocamera è tanto più evidente.

Malgrado il contesto estremamente difficile nel quale vivono i protagonisti, il documentario non è privo di momenti ironici, a tratti esilaranti. È, in particolare, il caso di Fabiano, abilissimo nel raccontare con dovizia di particolari vicende assurde, incredibili, spacciandole per fatti realmente accaduti dei quali sarebbe stato testimone: un comportamento istrionico sicuramente favorito dalla presenza catalizzatrice della videocamera. Lungi dal costituire degli intermezzi comici apparentemente inopportuni all'interno di un tessuto narrativo che squaderna con grande lucidità una realtà disperante per la miseria culturale in cui vivono i protagonisti (una carenza a stento arginata dall'affetto dei familiari), le bizzarrie di Fabiano non fanno anch'esse parte di quelle caratteristiche dell'infanzia che gli adulti non vogliono comprendere (nel senso etimologico del termine, ovvero “prendere insieme” a tutto ciò che può interessare ai fini di una ricerca) e alle quali non riescono ad assegnare una precisa collocazione? Il mettersi in mostra, l'esibizione davanti alla macchina da presa in *Intervista a mia madre* non costituisce la riproposizione di quell'istrionismo partenopeo che fa parte degli stereotipi sui bambini napoletani, ma viene assunto da Ferrente e Piperno e incorporato nel documentario a pieno titolo, come una delle componenti fondamentali del “gioco” innescato dalla comparsa della macchina da presa.

In conclusione, anche in virtù dell'esempio poc'anzi citato, ci pare che la forza del documentario in quanto testimonianza utile anche ai fini della ricerca, risieda in



questa capacità di assumere su di sé, grazie alle sue caratteristiche di prodotto culturale, tutte le istanze del bambino coinvolto nel progetto (anche quelle apparentemente meno pertinenti) proprio in quanto portatore di un'alterità che difficilmente si lascia descrivere attraverso i mezzi canonici della ricerca. Di più: l'utilità del documentario sociale risiede nella possibilità di accogliere e includere tra le immagini l'imprevisto, il non riconducibile a schemi, l'apparentemente estraneo a una logica e a un'omogeneità discorsiva, senza doverli necessariamente inserire in tabelle, grafici o cifre da rendicontare. Si tratta di un'utilità, certo, ma anche di una difficoltà e di un rischio: non sempre è facile riconoscerli, inserirli, senza attriti e manipolazioni, dentro una narrazione, proteggerli da desi-

deri deterministici che possono sempre nascere al banco di montaggio e riuscire a comunicarli a un pubblico che talvolta cerca risposte più esplicite e dirette. Che poi lo spazio e il tempo dell'inatteso, del non dicibile o del non visibile, si allarghino in presenza di film *con* i bambini e non solo in quelli *per* o *su* i bambini, ci sembra, a questo punto, affermazione facile da dimostrare, che trova conferma nel lavoro di Ferrente e Piperno e ovviamente anche negli altri analizzati in questo articolo. Sono infatti tutti documentari che partono dal postulato – questa volta sì da condividere con gli strumenti e le metodologie della ricerca sociale – che occorre rinunciare a qualsivoglia rigidità di sguardo o a idee preconfigurate da ritrovare, rassicuranti, nelle immagini registrate.

### I film del percorso

- *La fine del gioco*, Gianni Amelio, Italia 1970
- *Diario di un maestro*, Vittorio De Seta, Italia 1970\*
- *I bambini e noi*, Luigi Comencini, Italia 1970
- *Comizi d'amore*, Pier Paolo Pasolini, Italia 1964\*
- *Il futuro. Comizi infantili*, Stefano Consiglio, Italia 2007
- *Récréations*, Claire Simon, Francia 1998
- *Avant les mots*, Joachim Lafosse, Francia 2010
- *La classe dei gialli*, Daniele Gaglianone, Italia 2009
- *ècosaimale?*, Costanza Quatriglio, Italia 2000
- *Essere e avere*, Nicholas Philibert, Francia 2002\*
- *L'insonnia di Devi*, Costanza Quatriglio, Italia 2001
- *Romans d'ados*, Béatrice Bakhti, Svizzera 2010
- *Intervista a mia madre*, Agostino Ferrente e Giovanni Piperno, Italia 2000

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la Biblioteca Innocenty Library Alfredo Carlo Moro



## Indice

3 Percorso di lettura

La ricerca con i bambini

*Luigina Mortari, Valentina Mazzoni*

29 Percorso filmografico

Tra le immagini: il documentario sociale come strumento  
di perlustrazione dei confini della ricerca

*Fabrizio Colamartino, Marco Dalla Gassa*

*Finito di stampare nel mese di aprile 2011  
presso la Litografia IP, Firenze*