

ANNA EMILIA BERTI  
ANNA SILVIA BOMBI

IL MONDO ECONOMICO  
NEL BAMBINO



LA NUOVA ITALIA



## INDICE

GUIDO PETTER	
Presentazione	p. VII

Introduzione	. 1
--------------	-----

I. La conoscenza sociale nel bambino, p. 2. 2. Studi sullo sviluppo delle nozioni economiche, p. 8. 3. Lo sviluppo delle concezioni politiche, p. 21. 4. Sviluppo dell'intelligenza e conoscenza delle istituzioni sociali, p. 25. 5. Premesse generali delle nostre ricerche, p. 28. 6. Metodo delle ricerche e piano del libro, p. 31.

I	
II lavoro	. 33

1. La retribuzione del lavoro, p. 33. 2. L'accesso a diversi ruoli lavorativi, p. 46. 3. La genesi dell'idea di capo, p. 59.

II	
La provenienza dei soldi	. 65

1. La provenienza dei soldi, p. 66. 2. Chi dà i soldi agli operai Fiat?, p. 74. 3. Le nozioni di « ricco » e di « povero », p. 77. 4. La banca, p. 87.

III	
Il denaro e le merci	. 97

1. La provenienza delle merci, p. 97. 2. Il valore e l'uso del denaro nella compravendita, p. 109. 3. Le differenze di prezzo tra le merci, p. 120. 4. La formazione dei prezzi, p. 127.

Proprietà letteraria riservata  
Printed in Italy

© Copyright 1981 by La Nuova Italia Editrice, Firenze  
1ª edizione: settembre 1981.

## IV I mezzi di produzione e la loro proprietà 145

1. La fabbrica e i suoi prodotti: di chi è e come è diventata sua, p. 149.
2. A cosa serve al padrone avere la fabbrica, p. 156.
3. La campagna: di chi è e a cosa serve, p. 163.
4. Di chi è l'autobus, p. 170.
5. A cosa serve l'autobus, p. 177.
6. Lo sviluppo dell'idea di proprietà, p. 183.

## Conclusioni 189

1. Le prime concezioni economiche del periodo preoperatorio (fase dai 3 ai 6 anni), p. 189.
2. Le concezioni del livello intuitivo, p. 192.
3. Le concezioni del periodo operatorio concreto (7/10 anni), p. 194.
4. Le concezioni del periodo operatorio formale (11/14 anni), p. 197.
5. Una società senza conflitti?, p. 200.
6. Le fonti della conoscenza economica nel bambino, p. 202.

## Bibliografia 207

## Indice dei nomi 211

Dopo la pubblicazione, nel 1926, dell'opera di Piaget su *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (che riprendeva con metodologia più accurata e con risultati più organici e persuasivi tematici che che erano già state esplorativamente affrontate dallo Stanley Hall all'inizio del secolo), la conoscenza del modo in cui il bambino si rappresenta la realtà ha compiuto sostanziali progressi. In buona parte ciò si deve allo stesso Piaget, che a questo vasto tema ha dedicato molte altre ricerche, ma in certa misura si deve anche ad altri studiosi che hanno ripreso alcuni suoi suggerimenti o hanno applicato certe sue ipotesi interpretative ad altri campi, o hanno lavorato in modo del tutto indipendente.

Si conoscono dunque oggi assai meglio le modalità con le quali il bambino giunge a rappresentarsi il *mondo fisico*, e cioè i vari rapporti spaziali, temporali o spazio-temporali sui quali esso si struttura, o i rapporti di causalità meccanica e più generalmente di dipendenza funzionale che caratterizzano gli eventi di più comune esperienza (come ad es. il funzionamento di una bicicletta, il formarsi delle ombre, il galleggiamento di certi oggetti, la caduta dei gravi, ecc.). E si è estesa anche la conoscenza del modo in cui il bambino si rappresenta certi aspetti del *mondo umano*: la nascita, la malattia, la morte; oppure le regole sociali (per es. quelle di un gioco), le norme morali (con le correlative nozioni di responsabilità, sanzione, giustizia), le strutture politiche (nazione, governo, comune, ecc.), le convinzioni religiose e i riti che le accompagnano.

Questi aspetti del mondo fisico e del mondo umano, quando vengano considerati per il modo in cui il bambino giunge a conoscerli, possono venire schematicamente suddivisi in due gruppi. Da un lato possiamo collocare tutti quelli in rapporto ai quali non si verifica in genere alcun intervento educativo precoce da parte degli adulti. Ad esempio, quasi nessun genitore si preoccupa di trasmettere precocemente al proprio figlio, in modo non occasionale e approssimativo, nozioni come quelle di prospettiva spaziale o di misura, di durata temporale, velocità o età, di causa ed effetto (sia in senso

generale sia con riferimento ai singoli fenomeni); di spiegare che il livello di un liquido si dispone sempre orizzontalmente in un recipiente, o che l'ombra di un oggetto si forma sempre dalla parte opposta a quella in cui c'è la sorgente di luce, o che certi oggetti galleggiano perché pesano meno della quantità di acqua che spostano col loro volume complessivo. In questi casi, e in molti altri analoghi, i genitori tendono invece a ritenere che per parlare in modo corretto di certe cose, per trasmettere senza sforzo e con successo certe nozioni, è opportuno attendere che il bambino abbia raggiunto una certa maturità, e spesso lasciano poi alla scuola questo compito.

Tuttavia il bambino si trova di fronte già nei suoi primi anni di vita a questi aspetti della realtà, che « legge » dunque a suo modo e in rapporto ai quali elabora in maniera sostanzialmente spontanea delle spiegazioni: vede la luna che, mentre lui cammina, sembra seguirlo sui tetti, sente parlare di distanze o di pesi, osserva il livello di qualche bevanda dentro la bottiglia con cui gli stanno riempiendo il bicchiere, la direzione delle pareti, del tetto e dei comignoli di una casa, le ombre degli oggetti, i legni che galleggiano e i sassi che affondano, le foglie che cadono e le nuvole che invece stanno in cielo, e così via.

In questo primo caso, il compito per uno psicologo consiste nello stabilire (attraverso l'osservazione, il colloquio o l'impiego di situazioni sperimentali molto semplici) se esistono e in che cosa consistano tali convinzioni e spiegazioni spontanee, e come esse si vengano poi modificando col progredire delle strutture mentali e col moltiplicarsi delle esperienze concrete. Esempi di questo tipo di ricerche sono appunto molti dei lavori compiuti da Piaget.

Vi sono però altri aspetti della realtà per i quali l'intervento educativo dell'adulto è in genere assai precoce. È questo il caso, ad esempio, per le norme morali o le credenze religiose. Un genitore solitamente si sente in dovere di intervenire assai presto per far capire a un bambino che non è giusto far certe cose (per es., picchiare il fratellino, disubbidire alla mamma, dire bugie, rompere certi oggetti) ed è invece giusto farne certe altre (aiutare i bambini più piccoli, ubbidire ai grandi, ecc.); che di certe azioni si porta la responsabilità (« è colpa tua! »); che un bene (per es., un dolce) va diviso in parti eguali, e così via. Se è credente, interviene pure assai presto per indurre il bambino a rivolgersi a Dio nelle preghiere della sera, a vivere la presenza dell'angelo custode, a prendere parte con la famiglia ai riti religiosi.

In questo secondo caso il compito dello psicologo è in parte diverso, e per certi aspetti un po' più complesso. Si tratta infatti di stabilire quali sono state le modalità dell'intervento dell'adulto, e se più adulti sono intervenuti in modo concorde o discordo. E si tratta

poi di vedere in quale modo il bambino ha adattato a certi generali e spontanei orientamenti del suo pensiero (ancora largamente permeato, fino ai 5/6 anni, di realismo, animismo o finalismo, ed ancora incapace di cogliere strutture complesse, di immaginare catene di rapporti di dipendenza), i principi, le credenze o le spiegazioni che si è cercato di infondere in lui, assimilandoli in maniera semplificata e spesso deformante. Un esempio significativo di analisi di questo secondo tipo è rappresentato dalle ricerche compiute da R. Vianello e dai suoi collaboratori sul modo in cui i bambini sottoposti ad un'educazione religiosa assimilano, adattandole ad un modo di pensare ancora essenzialmente infantile, nozioni come quelle di Dio onnipotente ed onnisciente, o di Provvidenza<sup>1</sup>.

A quale di questi due gruppi appartengono quegli aspetti del mondo umano che sono presi in considerazione in questo libro, e che vanno dalla produzione delle merci alle varie forme di scambio, all'uso del denaro, alle attività che è necessario svolgere per procurarsi (i mestieri), alle strutture predisposte per conservarlo e metterlo a frutto (le banche), e infine all'idea di « proprietà » privata o pubblica?

A me pare che essi possano venire collocati piuttosto nel primo. Non sono certo molti gli adulti che si preoccupano di chiarire precocemente ai bambini il processo talvolta lungo e complicato necessario per ottenere certi prodotti finiti come le automobili, gli abiti o i cibi inscatolati; o di spiegare perché l'uso del denaro costituisce un mezzo più comodo del semplice baratto per scambiare certe merci con certe altre, o il proprio lavoro con i beni di cui si ha bisogno; o di illustrare nei dettagli il funzionamento di una banca. Molti si comportano anzi, pur senza averne l'intenzione, in modo da ridurre le occasioni che i bambini potrebbero avere per una riflessione su questi temi: per esempio, si limitano a dare al bambino proprio il denaro strettamente necessario per comprare ciò che gli serve, nel timore che affidandogli una cifra più alta possa trovarsi negli impacci col resto, o lo perda; oppure preferiscono « aprirgli un credito » presso la latteria o il giornalaio (« digli che poi passerò io a pagare »). Anche per quanto riguarda i regali, vi è la preferenza a donare ai bambini degli oggetti, dei giocattoli o dei libri, piuttosto che del denaro. Vi sono forse soltanto due punti in cui l'intervento può essere generalmente precoce: l'invito a non sciupare le cose (e quindi anche i soldi, mettendone una parte nel salvadanaio) e l'invito a identificare e conservare le cose proprie (il tuo cappello, il tuo

<sup>1</sup> R. Vianello, *Ricerche sulla religiosità infantile*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1980.

cestino, la tua sedia, il tuo banco), senza però che vi sia di solito il tentativo di portare il bambino al di là di una semplice idea di « afferenza », di indurlo cioè a distinguere fra la proprietà di un oggetto, il suo possesso, il suo semplice uso temporaneo.

Eppure un bambino ha quotidiane e innumerevoli occasioni di venire a contatto anche con questi aspetti « economici » della realtà: vede le merci nelle vetrine, col relativo prezzo; accompagna la mamma nei supermercati e assiste al pagamento alla cassa; osserva adulti che svolgono i mestieri più diversi e conosce in modo diretto o almeno indiretto la professione dei genitori; vede autoveicoli o treni carichi di prodotti; sente parlare dell'esistenza di fabbriche e di banche, e spesso anzi le vede direttamente sia pure in modo solo globale e da lontano; osserva sui muri o alla televisione la pubblicità commerciale. È dunque inevitabile che anche su tali aspetti del mondo che lo circonda egli cominci ad esercitare il suo pensiero, a formarsi delle rudimentali convinzioni, elaborando « a suo modo » i dati che gli risultano accessibili.

Ma quali sono in realtà i dati che egli riesce a « leggere »? E in quale modo li « legge » e poi li coordina tra loro in una spiegazione? E tali spiegazioni come si vengono poi evolvendo e unificando col progredire delle sue capacità intellettuali e con la possibilità di riflettere su un numero sempre maggiore di esperienze? È evidente l'importanza che il fatto di dare una chiara risposta a queste domande può avere ai fini di una più completa conoscenza dello sviluppo cognitivo del bambino quale ci viene oggi offerta dalla psicologia dell'età evolutiva.

E sono pure evidenti i possibili e notevoli riflessi in campo educativo. Su tali convinzioni spontanee si dovrà infatti innestare, nelle prime classi della scuola elementare, un insegnamento specifico, con i primi semplici problemi di compravendita, le prime conversazioni di carattere storico e geografico relative alla produzione dei beni, agli scambi commerciali, nonché alle rivalità e ai conflitti fra nazioni che ne sono derivati; le prime nozioni di educazione civica, e soprattutto le prime analisi d'ambiente (che comportano anche lo studio delle attività economiche caratteristiche di un certo luogo, e delle professioni esercitate dai suoi abitanti).

Orbene, le ricerche qui esposte, che Anna Emilia Berti e Anna Silvia Bombi hanno condotto con molta cura e con piena consapevolezza delle difficoltà metodologiche sempre presenti nei colloqui con bambini molto giovani, presentano appunto una specifica rilevanza sia ai fini di una più completa conoscenza scientifica del bambino, sia in rapporto ad una possibile utilizzazione dei risultati in sede educativa. Questo loro lavoro, che in parte si ricollega in modo esplicito a quello di precedenti autori costituendone un approfondi-

mento critico e affronta in parte temi nuovi, ha il merito di presentare in modo chiaro, organico e riccamente documentato un insieme di risultati assai interessanti, di cui viene alla fine compiuta una interpretazione unitaria alla luce della teoria dello sviluppo cognitivo delineata da Piaget.

Mi auguro pertanto vivamente che esso venga letto con attenzione ed interesse da tutti coloro che, come psicologi o educatori o genitori, sono in costante contatto con bambini di queste età.

## INTRODUZIONE

È accaduto di recente ad una di noi di assistere ad una curiosa scenetta mentre faceva la coda alla cassa di una tavola calda. Un bambino di circa 6 anni si era comperato una pizzetta e, dopo aver pagato con una banconota da 5000 lire, si apprestava ad andarsene, quando la cassiera lo bloccò porgendogli alcune banconote da 1000 lire; prendendo il denaro, il bambino lo esaminò per un attimo con un certo stupore e poi si volse per andarsene. La cassiera allora lo richiamò: « Aspetta, ci sono anche questi! », e gli diede una manciata di spiccioli. Il bambino sgranò gli occhi e tese la mano; il suo sguardo andava alla cassiera, ai soldi, a sua madre che gli stava accanto, e poi ancora ai soldi. Dopo alcuni secondi di immobilità, il bambino si allontanò infine con una certa fretta, come se temesse che la cassiera, cambiando idea, potesse togliergli quel tesoro inaspettato.

Una fortuna simile a quella che il piccolo protagonista di questo episodio credeva di aver goduto stava per capitare davvero ad un'altra di noi, acquistando un giornale. Dopo aver pagato un quotidiano con monete da 100 lire, si era vista tendere dal figlio dell'edicolante, un bimbetto di circa 4 anni, una banconota da 1000 lire; ovviamente, il negoziante si affrettò a togliere di mano al figlio un « resto » così generoso!

Senza pronunciare una parola, con un gioco di sguardi in un caso, con un gesto nell'altro, questi bambini ci hanno fatto capire di avere delle idee sull'uso del denaro, e molto diverse da quelle degli adulti. Il primo sembrava convinto di avere avuto un'insolita fortuna, ottenendo in cambio di una sola banconota una pizzetta e tanti altri soldi, alcuni di carta, altri addirittura di metallo; il secondo, a quanto pare, aveva tratto le sue personalissime conclusioni osservando l'attività del padre e vedendolo dare talvolta il resto ai clienti. Non è raro che azioni imprevedute dei bambini richiamino l'attenzione di noi adulti su un modo di pensare diverso dal nostro. Gli

squarci che essi aprono non sono però sufficienti ad illuminarlo interamente; non ci mostrano infatti le idee che stanno alla base di queste azioni, né quale grado di consapevolezza vi si accompagna. Con le parole il bambino ci offre un'altra via d'accesso al suo pensiero, diversa e complementare a quella fornita dalle azioni: le sue domande e le sue affermazioni indicano infatti quali, tra gli eventi della vita quotidiana, richiamano la sua attenzione, aprono interrogativi e divergono infine parte delle sue credenze. Parlando con i bambini non è difficile sentirli esprimere le loro idee su questioni come il lavoro, la compravendita, il guadagno, ossia aspetti loro accessibili della realtà economica. Ad una nostra amica è accaduto per esempio di tenere col proprio figlio di 5 anni la seguente conversazione:

« — *Mamma, chi sono i ladri?* — Delle persone che rubano. — *Perché rubano?* — Perché non hanno i soldi. — *Ma se non hanno i soldi, perché non vanno in banca a prenderseli?* ».

L'assunzione implicita nell'interrogativo di questo bambino è chiara: chiunque può rifornirsi di soldi in banca e c'è da stupirsi che della gente ricorra a dei metodi complicati e pericolosi.

Questi aneddoti non sono gli unici che abbiamo avuto modo di raccogliere, grazie ad osservazioni dirette o resoconti di conoscenti, e non descrivono alcunché di insolito; riteniamo anzi che ogni adulto a contatto con dei bambini abbia occasione di cogliere qualche manifestazione delle idee infantili su questioni economiche. L'osservazione dei bambini con cui si è a diretto contatto non è però sufficiente a darci un quadro completo di queste idee, né tanto meno a spiegarne l'origine. Episodi come quelli sopra descritti suggeriscono semplicemente che i bambini si pongono degli interrogativi su fatti attinenti la sfera dell'economia e che si formano in proposito delle concezioni solo in parte rivelate dai loro discorsi e dalle loro azioni. Studiare tali concezioni è il compito che ci siamo proposti, interrogando bambini e ragazzi di varie età.

## 1. La conoscenza sociale nel bambino

Nonostante l'interesse che lo studio delle concezioni economiche riveste, sia per una teoria generale dello sviluppo cognitivo, sia per le applicazioni pratiche di essa, a tutt'oggi ben pochi autori si sono cimentati in questo campo. Volendo dare una spiegazione a tale stato

di cose, un primo motivo, di ordine molto generale, può essere trovato nel fatto che solo di recente gli psicologi hanno intrapreso uno studio intensivo delle conoscenze sociali dei bambini, di cui quelle economiche costituiscono un'area particolare.

Fino agli inizi degli anni '60, con il prevalere del paradigma comportamentista nelle sue diverse varianti, l'attenzione dei ricercatori si è diretta soprattutto alle circostanze in cui i bambini mettono in atto vari tipi di comportamento sociale e alle influenze attraverso cui questi comportamenti vengono appresi, e non al modo in cui il bambino comprende il mondo sociale nei suoi diversi aspetti. L'interebbe per lo sviluppo delle idee infantili sulla realtà sociale ha invece cominciato a diffondersi verso la metà degli anni '60, parallelamente all'affermarsi di un diverso orientamento teorico, che possiamo chiamare « cognitivo-evolutivo » cercando di rendere in italiano l'espressione « cognitive-developmental » usata da un suo esponente di spicco<sup>1</sup>. Tale orientamento, che è quello a cui si richiamano le nostre stesse ricerche, fa propri i contributi di alcuni autori, i più noti dei quali sono Piaget e Werner, e assume che il bambino, nella sua interazione con l'ambiente, formi durante lo sviluppo vari tipi di strutture cognitive; queste si manifestano nei diversi modi di ragionare riscontrabili età per età, e anche in differenti visioni della realtà e forme di comportamento. Se si esaminano le concezioni dei bambini su un argomento specifico, sarà dunque possibile rilevare la presenza di una sequenza di stadi, i quali « rappresentano le trasformazioni delle strutture cognitive semplici che esistono inizialmente, man mano che esse si applicano (o assimilano) al mondo esterno, e man mano che vengono accommodate o ristrutturate dal mondo esterno nel corso dell'applicazione ad esso »<sup>2</sup>.

Per una descrizione, concisa ma esauriente, delle principali assunzioni di questo orientamento teorico, possiamo ricorrere nuovamente alle parole di Kohlberg:

« Il nucleo della posizione cognitiva-evolutiva, quindi, è la dottrina degli stadi cognitivi. Gli stadi cognitivi hanno le seguenti caratteristiche generali:

- 1) gli stadi implicano chiare differenze qualitative nei modi di pensare del bambino o di risolvere il medesimo problema a diverse età;
- 2) questi differenti modi di pensare formano una sequenza (ovvero ordine o successione) invariante nello sviluppo individuale. I

<sup>1</sup> L. Kohlberg, *Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, in *Handbook of Socialization Theory and Research*, a cura di D. A. Goslin, Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1969.

<sup>2</sup> Ivi, p. 352.

fattori culturali possono accelerare, rallentare o fermare lo sviluppo, ma non ne possono cambiare la sequenza;

3) ciascuno di questi modi di pensare differenti e sequenziali forma un *tutto strutturato*. La risposta ad un compito propria di un dato stadio non rappresenta semplicemente una risposta specifica, determinata dalla conoscenza di quel compito o di compiti simili e dalla familiarità con essi: essa rappresenta piuttosto una organizzazione di pensiero soggiacente, ad esempio il "livello delle operazioni concrete", che determina le risposte a compiti che non presentano rassomiglianze evidenti [...];

4) gli stadi cognitivi sono integrazioni gerarchiche. Gli stadi formano un ordine di strutture sempre più differenziate e integrate che adempiono ad una funzione comune »<sup>3</sup>.

In coerenza con gli assunti sopra esposti, gli psicologi che si riconoscono nell'orientamento cognitivo evolutivo hanno cercato di evidenziare le forme peculiari e i limiti del pensiero del bambino anche a proposito di vari aspetti della realtà sociale. Gli studi compiuti negli anni Settanta hanno però privilegiato alcune aree della conoscenza sociale infantile, trascurandone quasi completamente altre. Esaminando le principali riviste e leggendo le rassegne dedicate allo sviluppo cognitivo in generale<sup>4</sup> o allo sviluppo di particolari conoscenze sociali<sup>5</sup> si può vedere come i due argomenti più studiati siano senza dubbio la conoscenza delle altre persone e il giudizio morale; attorno a questi temi si sono costituiti due filoni di studio, che rappresentano a tutt'oggi quasi tutto ciò che sappiamo sullo sviluppo della conoscenza sociale in generale. A questo vasto corpus di studi fa da contrappeso un ristretto gruppo di lavori sugli aspetti « impersonali » della società, ossia le istituzioni sociali, politiche ed economiche. Si possono citare a tal proposito alcune indagini sull'idea di patria e di nazione<sup>6</sup>, sulle concezioni e gli atteggiamenti

<sup>3</sup> Ivi, pp. 352-353.

<sup>4</sup> J. Flavell, *Concept Development*, in *Garnica's Manual of Child Psychology*, a cura di P. H. Mussen, New York, Wiley, vol. 1, 1970, pp. 983-1059; e *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977.

<sup>5</sup> C. Shantz, *The Development of Social Cognition*, in *Review of Child Development Theory and Research*, a cura di E. M. Hetherington, Chicago, University of Chicago Press, vol. 5 (1975), pp. 27-323; T. Lickona (a cura di), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976; W. Damon, *The Social World of the Child*, San Francisco, Jossey-Bass, Inc. Publishers, 1977.

<sup>6</sup> J. Piaget e A. M. Weil, *Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, in « Bulletin International des Sciences Sociales », Paris, unesco, 1951, pp. 605-621; G. Jahoda, *Development of Scottish Children's Ideas and Attitudes about Other Countries*, in « Journal of Social Psychology », 58 (1962), pp. 91-108; G. Jahoda, *The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part I: The Conceptual*

politici<sup>7</sup> e infine sulle concezioni economiche del bambino<sup>8</sup>.

La diversa attenzione accordata dagli psicologi allo sviluppo delle conoscenze sulle istituzioni sociali da un lato, sui rapporti faccia a faccia e le concezioni morali dall'altro può essere spiegata in vari modi. Un primo motivo di questa disparità è costituito dal fatto che tanto la tematica del giudizio morale quanto quella della conoscenza degli altri si collegano, a differenza di altri argomenti, con tradizioni di ricerca già collaudate sia nel campo della psicologia genetica che in quello della psicologia sociale.

Ad esempio, le ricerche sul modo in cui il bambino concettualizza le altre persone arrivando a comprenderne pensieri, sentimenti ed emozioni, hanno potuto avvalersi dell'analisi compiuta da Heider<sup>9</sup> sulla « psicologia ingenua » dell'adulto. Al contempo queste ricerche hanno trovato dei facili collegamenti ad alcuni concetti esplicativi piagetiani (« egocentrismo », « decentramento ») la cui connessione con un fondamentale concetto della psicologia sociale, come quello di

*Framework*, in « British Journal of Educational Psychology », 33 (1963), pp. 47-60; G. Jahoda, *The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part II: National Symbols and Themes*, in « British Journal of Educational Psychology », 33 (1963), pp. 143-153; G. Jahoda, *Children's Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget's Stages*, in « Child Development », 35 (1964), pp. 1081-1092; E. A. Weinstein, *Development of the Concept of Flag and the Sense of National Identity*, in « Child Development » 28 (1957), pp. 167-174.

<sup>7</sup> F. I. Greenstein, *Children and Politics*, New Haven, Yale University Press, 1969; J. Adelson e R. P. O'Neil, *Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community*, in « The Journal of Personality and Social Psychology », 4 (1966), pp. 295-306; R. W. Connell, *The Child's Construction of Politics*, Carlton (Vic.), Melbourne University Press, 1971; P. Mussen, I. P. Sullivan e N. Eisenberg-Berg, *Changes in Political-Economic Attitudes during Adolescence*, in « The Journal of Genetic Psychology », 130 (1977), pp. 69-76.

<sup>8</sup> A. Strauss, *The Development and Transformation of Monetary Meaning in the Child*, in « American Sociological Review », 17 (1952), pp. 275-286; A. Strauss, *The Development of Conception of Rules in Children*, in « Child Development », 25 (1954), pp. 193-208; K. Danziger, *Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia)*, in « The Journal of Social Psychology », 47 (1958), pp. 231-240; R. S. Sutton, *Behavior in the Attainment of Economic Concepts*, in « Journal of Psychology », 53 (1962), pp. 37-46; H. G. Furth, M. Baur e J. E. Smith, *Children's Conception of Social Institutions: A Piagetian Framework*, in « Human Development », 19 (1976), pp. 351-374; H. G. Furth, *How the Child Understands Social Institutions*, in *The Impact of Piagetian Theory*, a cura di F. Murray, Baltimore, University Park Press, 1979, pp. 135-156; G. Jahoda, *The Construction of Economic Reality by Some Glaswegian Children*, in « European Journal of Social Psychology », 9 (1979), pp. 115-127; H. G. Furth, *The World of Grown-ups. Children's Conceptions of Society*, New York, Elsevier, 1980.

<sup>9</sup> P. Heider, *La psicologia delle relazioni interpersonali*, Bologna, Il Mulino, 1972.

*role taking*, è stata sottolineata da vari autori<sup>10</sup>. D'altro canto nella vasta riserva delle ricerche piagetiane è stato possibile reperire non solo un quadro di riferimento teorico, ma anche l'indicazione di specifici temi per i quali gli strumenti di indagine erano in parte già approntati. Basti pensare agli studi sull'egocentrismo spaziale<sup>11</sup>, di cui è evidente il legame con il problema della comprensione delle altrui percezioni, o a quelli sul giudizio morale<sup>12</sup> in cui si esamina il grado di comprensione delle intenzioni sottostanti alle azioni umane.

Per quanto riguarda le ricerche sullo sviluppo morale, alle considerazioni appena fatte va aggiunto che questo tema, già affrontato in passato all'interno di orientamenti teorici diversi, quali quello psicoanalitico, genetico e dell'apprendimento sociale, ha costituito un terreno di confronto privilegiato tra diverse scuole e paradigmi. Invece le poche ricerche sulle idee di patria o di nazione si collegano ad una parte della ricerca piagetiana<sup>13</sup> esigua e forse anche poco nota; quanto alle concezioni economiche del bambino, esse non sono state affatto prese in esame da Piaget, e questo può in parte spiegare il fatto che tali temi siano stati pressoché trascurati anche dagli altri studiosi. Ci pare insomma che la forte impronta data da Piaget alla psicologia genetica abbia orientato anche gli altri studiosi verso gli stessi temi da lui affrontati.

Ma non sono questi gli unici motivi che possono spiegare la quasi completa assenza di indagini sullo sviluppo di conoscenze così importanti come quelle relative alle istituzioni sociali e agli aspetti economici della realtà. Senza proporcioni di esaminarli tutti, vorremmo soffermarci solo sul fatto che gli eventi economici (e anche quelli politici) rientrano in modo sporadico e frammentario nell'ambito di realtà di cui i bambini possono avere esperienza diretta. Abbiamo già accennato che, secondo l'indirizzo cognitivo evolutivo, le strutture cognitive derivano dalle interazioni tra individuo e ambiente; queste interazioni si realizzano mediante azioni, sia materiali (manifeste) che mentali (interiorizzate). Fino all'età dell'adolescenza il pensiero del bambino rimane fortemente legato alle azioni del primo tipo, siano esse compiute sulle cose, siano esse interazioni con le altre persone. Questo assunto sembra aver canalizzato gli interessi di quanti si riconoscono nell'approccio cognitivo-evolutivo verso lo studio di nozioni riferentesi ad ambiti di realtà con cui il bambino è a diretto

<sup>10</sup> M. Feffer, *Developmental Analysis of Interpersonal Behavior*, in « Psychological Review », 77 (1970), pp. 197-214; Kohlberg, op. cit.

<sup>11</sup> J. Piaget e B. Inhelder, *La costruzione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976.

<sup>12</sup> J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972.

<sup>13</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1958; Piaget e Weil, op. cit.

contatto e che sono a portata delle sue azioni. In altri termini si è privilegiato lo studio di quello che Piaget definisce « pensiero reale », in contrapposizione al « pensiero verbale », quello che si esercita nella soluzione di problemi formulati verbalmente, o nella formazione di nozioni a partire non già dall'esperienza diretta, ma dall'ascolto di discorsi. Piaget stesso ha preso in esame il pensiero verbale solo nelle prime opere<sup>14</sup>, arrivando poi a considerare questo tema di secondaria importanza rispetto allo studio dei ragionamenti messi in luce dalle prove operative, in cui il bambino è richiesto di risolvere dei problemi mediante la manipolazione di vari tipi di oggetti.

È il caso di chiedersi se le ragioni fin qui adottate per spiegare il disinteresse degli studiosi nei confronti dello sviluppo di nozioni sugli aspetti impersonali della società, e in particolare sull'economia, non siano tali da scoraggiare il nostro stesso proposito. Per quanto riguarda il primo motivo, ossia la scarsità di riferimenti a ricerche già esistenti, è chiaro che questo costituisce solo una difficoltà e non una valida ragione per lasciare ulteriormente in disparte un tema di studio che si consideri stimolante e nuovo. La mancanza di ampi e collaudati riferimenti nella letteratura psicologica non va infatti interpretata come impossibilità di collegarsi ad un paradigma teorico e metodologico, che fondi e consenta di interpretare la ricerca empirica. Cercheremo al contrario di mostrare, collegandoci agli autori che ci hanno preceduti, come la teoria piagetiana offra dei punti di riferimento per poter interpretare le diverse idee che i bambini mostrano di avere su vari aspetti dell'economia.

Infine rimane l'autorevole obiezione suggerita da Piaget stesso circa l'interesse di studi che, come il nostro farà in larghissima parte, hanno a che vedere con il « pensiero verbale ». Va a questo proposito osservato che se lo studio del pensiero verbale non basta per esplorare la mente del bambino, neppure quello del « pensiero reale » è sufficiente. Il bambino infatti non vive in un universo costituito esclusivamente da oggetti manipolabili, ma in un mondo sociale; tramite osservazioni, discorsi di adulti, mass media, egli riceve informazioni sui vari tipi di istituzioni in cui si articola la nostra società e le svariate attività che in essa si svolgono. Può darsi che per dar senso a tutto ciò egli non sia in grado di utilizzare gli strumenti più alti della sua intelligenza; ma ciò non implica affatto che si debba trascurare di indagare in qual modo egli riesce a confrontarsi con questo compito. Al contrario, ci sembra della mas-

<sup>14</sup> Piaget ha brevemente descritto l'itinerario che lo ha portato a spostare il proprio interesse dal « pensiero verbale » al « pensiero reale » nella prefazione alla terza edizione di *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

sima importanza studiare anche le conoscenze dei bambini in aree diverse da quelle che essi possono cogliere tramite l'azione diretta. Proprio in questi settori meno accessibili al pensiero infantile risiedono alcuni degli aspetti nodali della società; l'interesse intrinseco di questi contenuti rende di per sé importante sapere in qual modo se ne sviluppi la conoscenza, se si ammette che compito della psicologia non è solo studiare le attività in cui si estrinseca il livello più alto dell'intelligenza, ma anche tracciare un profilo completo dello sviluppo mentale.

## 2. Studi sullo sviluppo delle nozioni economiche

Le ricerche sullo sviluppo di nozioni economiche presentano numerose affinità, pur essendo state condotte in paesi e momenti diversi, e per lo più all'insaputa l'una dell'altra. L'approccio teorico che le ha guidate è quello cognitivo-evolutivo, con ampi ed espliciti riferimenti alle teorizzazioni piagetiane, ed il metodo utilizzato da tutti gli autori è quello dell'intervista condotta sulla base di questionari o colloqui clinici. C'è inoltre una notevole concordanza su ciò che i vari autori sembrano intendere per « economia »; essi non ne danno una definizione esplicita, ma il tipo di nozioni prese in considerazione indica che essi non hanno fatto riferimento ad una teoria economica, né ai complessi problemi che costituiscono l'oggetto di studio degli economisti. Essi piuttosto si sono riproposti di esaminare in qual modo i bambini si rappresentano alcune figure emblematiche (come negoziante e clienti, industriale ed operai) nelle quali si articola la divisione del lavoro, ed i rapporti di scambio che le connettono; il tema della compravendita è quello che più spesso ricorre, nel tentativo di esaminare questi rapporti. Una siffatta omogeneità teorica e metodologica non sembra casuale. L'interesse per le idee infantili in vari ambiti nasce proprio dalla convinzione (caratteristica dell'approccio cognitivo-evolutivo) che i bambini presentano modi di ragionare diversi dagli adulti e sviluppiamo quindi concezioni il cui studio è rilevante per lo psicologo genetico; il colloquio clinico (o sue varianti) è poi un metodo particolarmente adatto per mettere in luce queste concezioni e modi di ragionare.<sup>15</sup> Per quanto riguarda

<sup>15</sup> Si tratta di una tecnica di colloquio mediante la quale l'intervistatore cerca di seguire in modo duttile il pensiero del bambino, agganciando continuamente le domande alle risposte che questi va fornendo. Si veda a questo riguardo il primo capitolo de *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* di J. Piaget (Torino, Boringhieri, 1966), in cui lo psicologo ginevrino si diffonde ampiamente su questo metodo di ricerca.

la scelta degli argomenti, poi, essa ci sembra derivare necessariamente dalle caratteristiche generali del pensiero infantile durante le importanti fasi di sviluppo che si susseguono dalla fanciullezza all'adolescenza. Nessuna tematica economica di vasto respiro può essere proposta quando i soggetti non sono ancora in grado di padroneggiare complesse relazioni tra variabili e quando addirittura il loro ambito di esperienze non è sufficientemente vasto da cogliere l'estensione stessa dei fenomeni in questione. Una volta che l'ambito di studio sia stato così delimitato, appare chiaro perché il tema della compravendita abbia goduto di tanta attenzione: si tratta infatti di una situazione familiare anche ai bambini più piccoli, su cui è facile avviare il discorso, per allargarlo poi a figure e attività meno vicine al bambino. Con queste premesse, non stupisce che i risultati ottenuti dai diversi autori siano convergenti e che i tipi di risposte, nonostante le diverse focalizzazioni, siano più o meno gli stessi.

La prima ricerca sullo sviluppo delle concezioni economiche è stata condotta, agli inizi degli anni Cinquanta, da Anselm Strauss che ha ricostruito la sequenza di stadi attraverso cui viene raggiunta una visione sempre più ampia e corretta dei diversi ruoli economici e delle relazioni che li collegano. Prendendo spunto dalla compravendita al minuto, egli ha interrogato i bambini sui vari tipi di scambi in cui il negoziante è coinvolto nel venire a contatto con i clienti, commessi, fornitori. Strauss ha presentato in un'unica sequenza i vari tipi di risposte forniti dai bambini su tutti questi temi; noi invece preferiamo dividerli per argomenti, in modo da rendere più chiara l'esposizione e più semplice il confronto con le successive ricerche.

*Scambi tra negoziante e clienti.* Già dai 5 anni circa (livello 1) i bambini si rendono conto che non si può comprare senza dare soldi; tuttavia non ne comprendono le ragioni, limitandosi ad affermare che si fa così perché si deve. A questa età i bambini ritengono inoltre che qualsiasi tipo di soldi vada bene per qualsiasi tipo di acquisto. In assenza di conoscenze precise sul valore dei diversi tipi di monete, i bambini non possono comprendere neppure i reali motivi per cui spesso capita che anche il negoziante dia del denaro ai clienti: si assiste quindi al formarsi di curiose credenze a proposito dei resti, considerati un modo per rifornire di quattrini i clienti e garantire loro la possibilità di fare ulteriori acquisti. Intorno ai 6

<sup>16</sup> Strauss ha presentato questa ricerca nei due articoli, prima citati, del 1952 e 1954. I soggetti da lui intervistati erano 66 bambini da 4;6 a 11;6 anni, figli di impiegati e professionisti. È stato loro somministrato un questionario composto di 71 items, e le risposte sono state analizzate mediante la tecnica dello scalogramma di Guttman.

anni appaiono due tipi di concezioni sull'uso del denaro nel negozio: che occorra sempre pagare oggetti di un dato prezzo con un dato tipo di soldi (livello 2), e che certi tipi di soldi non vadano bene per certi oggetti perché « non sono abbastanza » (livello 3); in questo secondo caso però, a differenza del primo, si ammette che con un taglio monetario di valore superiore si possa comprare qualcosa che costa meno. Entrambe le idee si affiancano a concezioni errate sulla funzione dei resti, simili a quelle sopra accennate. Come il meccanismo di compensazione tra somma pagata e resto, anche la relazione tra il valore dell'oggetto ed il prezzo non è chiara ai bambini intorno ai 6 anni; talora essi dicono che si deve pagare perché se no il negoziante ci perde, ma risulta poi che non capiscono perché. Dopo una fase di transizione (livello 4) in cui i bambini comprendono che il resto deve essere inferiore al prezzo ma non sanno quantificare la relazione, al quinto livello (7 anni circa) il valore dei diversi tipi di soldi viene compreso e così pure la funzione del resto; da questo momento in poi la relazione tra il valore delle merci e del denaro è afferrata sempre meglio, di modo che i bambini riescono a farsi un'idea del pagamento e degli scambi tra il cliente e negoziante sempre meno legata ad azioni isolate e concrete. Essi giungono così ad ammettere (tra gli 8 e i 9 anni) che le merci ed i soldi non devono necessariamente passare da una mano all'altra simultaneamente, ma possono esistere scambi a distanza e pagamenti dilazionati nel tempo.

*Scambi tra proprietario del negozio e commessi.* L'interazione tra negoziante e commesso ha consentito a Strauss di introdurre altri due temi: la proprietà e il pagamento del lavoro dipendente. I bambini più piccoli confondono proprietario e commesso; non esiste quindi nemmeno la possibilità di porsi il problema dei rapporti economici che intercorrono tra queste due figure. Verso i 6 anni, i due ruoli vengono distinti, ma senza che a ciò si accompagni una chiara visione del pagamento del commesso; questi riceve soldi dai clienti o si trattiene il denaro che gli serve direttamente dalla cassa. Quanto al padrone, non può essere altro che un negoziante; questi può farsi aiutare o sostituire momentaneamente da qualcuno, ma non lasciare che altri gestiscano completamente il suo negozio. Tra i 6 e i 7 anni, i bambini iniziano a riconoscere che il commesso viene pagato perché ha aiutato il negoziante, e poi anche che i soldi gli vengono dati dal negoziante stesso. Queste concezioni sono considerate da Strauss come indice del riconoscimento che il lavoro è pagato al pari di quanto avviene per le merci. È solo dopo gli 8 anni, però, che i bambini comprendono come fa il negoziante ad avere i soldi per pagare il commesso.

*Scambi negoziante-produttore.* Chiedendo ai bambini in che mo-

do il negoziante si procura le merci che vende, Strauss ha indagato le idee sul complesso di scambi che stanno a monte della vendita al minuto. Egli ha potuto così constatare che, per i bambini più piccoli, oltre al negozio non c'è nulla: per spiegare come fa il negoziante a rifornirsi, i bambini fanno talora cenno ad un altro negozio; però quando si chiede loro esplicitamente se il negoziante può comprare, lo negano perché non riescono a concepire che la medesima persona possa impersonare simultaneamente due ruoli, come quello di negoziante e cliente, che sembrano tra loro opposti. Già verso i 6/7 anni tuttavia viene riconosciuta la figura del produttore, che il negoziante deve pagare affinché gli procuri le merci; Strauss considera questa affermazione come il riconoscimento di una vera e propria circolazione del denaro, che va oltre il semplice scambio tra negoziante e cliente. D'altra parte, occorre ricordare che i bambini di questa età non ammettono che il prezzo delle merci possa variare nel corso delle transazioni commerciali, ritenendo che ciò non sarebbe giusto. È solo tra i 9 e i 10 anni che viene compresa la necessità di vendere le merci a maggior prezzo, affinché ciascun intermediario del commercio (ora meglio individuato) possa ricavare un profitto. Frattanto anche le relazioni tra il produttore e gli operai divengono più chiare: mentre i bambini di 6/7 anni non comprendono che il produttore spende parte di quanto ricava dalle vendite per pagare i suoi dipendenti e le materie prime, dopo i 7 anni l'idea di pagamento del lavoro dipendente (emersa già prima per il caso del commesso) viene estesa agli operai; infine viene compreso come, una volta sottratte le varie spese, il produttore trae sempre un profitto dalla vendita dei prodotti.

Strauss ha cercato di connettere le diverse concezioni economiche emerse nella sua ricerca con una teoria generale dello sviluppo cognitivo. Presentando per la prima volta i dati<sup>17</sup>, egli ha affermato che le credenze trovate non si possono spiegare con le diverse opportunità di ricevere informazioni corrette che i bambini hanno nelle varie età. Esse piuttosto si dovrebbero considerare come manifestazioni di forme di pensiero diverse e quindi connesse con lo sviluppo cognitivo del bambino. Nella successiva esposizione dei medesimi dati<sup>18</sup>, Strauss ha cercato di collegare più esplicitamente la sequenza delineata nella sua ricerca con alcuni processi cognitivi di ordine generale. Il progresso nella rappresentazione del mondo economico — secondo questa interpretazione — si fonda sulla crescente capacità di individuare e porre tra loro in relazione un numero sempre maggiore di ruoli. Per individuare un ruolo occorre compiere

<sup>17</sup> Si tratta dell'articolo, già citato, uscito nel 1952.

<sup>18</sup> Si tratta dell'articolo, già citato, uscito nel 1954.

un'operazione di classificazione: distinguere negozianti, clienti, commessi, produttori, vuol dire infatti classificare gli individui sulla base delle loro attività. Stadio per stadio, il bambino diviene capace di definire delle classi (e quindi anche quelle che corrispondono ai ruoli economici sopra indicati) in modo sempre più preciso, avvicinandosi progressivamente alla definizione data dagli adulti. L'attività di classificazione diviene sempre più flessibile: classi che sono viste dapprima come escludentisi vengono successivamente poste in relazione in vari modi.

A distanza di qualche anno dalla pubblicazione della ricerca di Strauss, un altro autore, Kurt Danziger, ha esaminato lo sviluppo di alcune nozioni economiche<sup>19</sup>. Sottolineando come la maggior parte delle ricerche sullo sviluppo concettuale sono dedicate di fatto alla formazione di concetti fisici, Danziger osserva: « Un risultato di questa tendenza è stata la propensione a basare le teorie dello sviluppo concettuale interamente sui risultati di indagini sul pensiero del bambino a proposito del mondo fisico. Il vasto sistema teorico di Piaget ne è un buon esempio, in quanto la concezione del mondo fisico è implicitamente presa come modello per il pensiero del bambino nel suo complesso. [...] Può darsi che lo sviluppo dei concetti sociali segua un suo proprio percorso, che può anche non rientrare nel modello teorico elaborato in connessione con i concetti fisici »<sup>20</sup>.

Con l'obiettivo di iniziare una verifica in tal senso, Danziger ha studiato le idee sulla ricchezza e la povertà, sull'uso del denaro in negozio, e sulla funzione del « capo »<sup>21</sup>. Per quanto riguarda il primo tema (*ricchezza e povertà*), è risultato che per tutti i bambini la ricchezza si identificava col possesso di denaro. Differenze emergevano invece tra i vari modi di procurarsi il denaro (e quindi la ricchezza) indicati dai bambini nelle diverse età. Per i bambini più piccoli bisognava rubare, estrarre oro, oppure ottenere dei soldi da Dio; verso i 7 anni appariva l'idea che si guadagna lavorando e che si è tanto più ricchi quanto più si lavora; infine tra i più grandi c'era chi nominava altri modi per arricchire, come risparmiare, ereditare, vendere dei beni.

A proposito del *negozio*, Danziger ha trovato risposte simili a quelle di Strauss. I bambini più piccoli non sapevano giustificare il fatto che si danno dei soldi quando si va a fare la spesa, limitandosi a dire che « bisogna fare così ». Essi sostenevano inoltre che il

<sup>19</sup> Danziger, op. cit.

<sup>20</sup> Ivi, p. 231.

<sup>21</sup> I soggetti erano 41 bambini dai 5 agli 8 anni, la maggior parte figli di operai.

negoziante dà a sua volta del denaro ai clienti, per ragioni analoghe a quelle già descritte nella ricerca di Strauss. Solo verso i 7/8 anni il pagamento delle merci era motivato col fatto che il negoziante a sua volta spende per procurarsele.

Anche a proposito del « capo » (nel testo inglese « boss ») Danziger ha trovato risposte convergenti con i dati di Strauss. I bambini più piccoli sembravano fraintendere le funzioni del capo, che consideravano una specie di aiutante e consigliere dei lavoratori. Successivamente, verso i 7 anni, iniziavano a vedere il capo come una figura economica, che diviene tale perché eredita un'impresa e ha la funzione di pagare i dipendenti; il denaro necessario a tale scopo proverrebbe da banche, governo o precedenti risparmi. I bambini più grandi invece affermavano che il capo paga i dipendenti coi soldi che ricava vendendo i prodotti della fabbrica.

Considerando questi dati nel loro insieme, Danziger ha delineato una sequenza di sviluppo che egli è incline a considerare peculiare delle nozioni economiche. Ad un primo livello, esemplificato dai bambini secondo cui il « capo » si limita a dare consigli o che elaborano teorie fantastiche sull'origine della ricchezza, non è presente alcun concetto che possa definirsi economico. Successivamente alcune azioni di tipo economico vengono individuate: ad esempio il pagamento delle merci da parte del cliente, o dei lavoratori da parte del capo. Non c'è però reciprocità tra le azioni eseguite da partners di questi scambi: ad esempio, pur affermando che il padrone paga l'operaio e che questi riceve soldi per il lavoro svolto, i bambini non connettono questi fatti in modo da riconoscere chiaramente che l'operaio riceve soldi dal padrone proprio in quanto ha lavorato per lui. Analogamente, nella compravendita sono individuate sia l'azione di pagare che quella di dare le merci, ma senza coordinazione: i due fatti, proprio perché sconnessi, restano inspiegabili, se non in termini di obblighi morali o abitudini. Il livello ulteriore è caratterizzato dal fatto che viene compresa la reciprocità delle relazioni tra negoziante e cliente, o tra operaio e padrone. Ciò avverrebbe ad esempio quando il bambino afferma che il capo è tale perché ha comprato la fabbrica: capo ed operaio si caratterizzerebbero in questo caso non per le azioni che svolgono ma per le relazioni intercorrenti tra loro e con i mezzi di produzione. In questo stadio le relazioni, benché siano reciproche, hanno luogo all'interno di coppie tra loro isolate. I bambini non riescono ad esempio a spiegarsi correttamente come il capo si procuri i soldi, proprio perché non inseriscono la relazione tra capo ed operaio in un contesto di cui fanno parte altre relazioni, come quella tra il capo e gli acquirenti delle merci prodotte. Danziger ipotizza che esista un quarto livello, presente in bambini più grandi di quelli da lui intervistati, in cui le varie relazioni sarebbero

tra loro coordinate, formando una rete complessiva; ogni relazione assumerebbe il proprio senso dalla posizione all'interno del sistema, e il bambino sarebbe in grado di fornire giustificazioni autenticamente economiche.

Sulla base di questi dati e di quelli da lui trovati in una precedente ricerca sulla nozione di parentela<sup>22</sup>, Danziger ha sostenuto che potrebbe esistere una linea di sviluppo peculiare delle nozioni sociali. La conclusione è tratta in un tono piuttosto prudente, e Danziger sottolinea che gli stadi dello sviluppo concettuale sono influenzati dal materiale e dalle informazioni che il bambino può ottenere dall'ambiente; tuttavia il parallelismo tra lo sviluppo dei concetti economici e i concetti di parentela permette a suo avviso di dare un certo credito all'ipotesi che esista una sequenza di stadi caratteristica delle nozioni sociali in generale.

Lo schema interpretativo proposto da Danziger è stato successivamente ripreso da Rachel Sutton<sup>23</sup> in una ricerca sulle concezioni infantili a proposito del risparmio. Le domande vertevano su due questioni: il denaro e l'uso che la gente ne fa; la banca e le sue funzioni. Per quanto riguarda il primo argomento, la Sutton ha rilevato che secondo i bambini più piccoli il denaro serve per comprare dolci, bibite e gomme da masticare, per i più grandicelli invece a comprare cibi, vestiti e scarpe; rispetto al problema della comprensione delle situazioni economiche, queste risposte ci sembrano più che altro delle curiosità. Anche sulla banca veniamo a sapere ben poco: i bambini pensano che la gente vi depositi i soldi per non perderli, non essere derubata o ricevere degli interessi; su cosa accade dei soldi una volta depositati emergono idee molto diverse, da quella del tutto fantastica che se li prenda Babbo Natale, a quella errata ma meno assurda che vengano chiusi in sacchetti con il nome del proprietario attaccato. I motivi indicati per spiegare il risparmio sono svariati: c'è chi pensa che i soldi vengano messi da parte per fare dei regali, chi per prenotare il College, chi per le necessità della vecchiaia.

Queste risposte sono eterogenee nei loro contenuti ma non molto indicative di modi di ragionare diversi; la Sutton difatti le classifica quasi tutte nella prima delle quattro categorie che formano la sequenza di Danziger, cui ella ricorre per interpretare i risultati. Dato che le età dei soggetti andavano dai 6 ai 12 anni, periodo in cui la

<sup>22</sup> K. Danziger, *The Child's Understanding of Kinship Terms: A Study in the Development of Relational Concepts*, in «The Journal of Genetic Psychology», 91 (1957), pp. 213-232.

<sup>23</sup> I soggetti erano 85 bambini dai 6 ai 12 anni scelti casualmente da un'ampia popolazione scolastica, nel nord-est della Georgia.

mentalità infantile subisce trasformazioni assai profonde, il risultato cui l'autrice approda dimostra solo il modo inadeguato in cui è stata condotta l'intervista; non è credibile che le concezioni economiche non rispecchino in alcun modo lo sviluppo generale dell'intelligenza e del resto questo contrasta con i risultati di tutti gli altri autori.

Più di recente Hans Furth si è proposto di esaminare lo sviluppo delle concezioni infantili su quello che potrebbe essere definito « il mondo degli adulti ». Si tratta di un obiettivo molto ampio ed ambizioso, che egli ha cercato di realizzare sottoponendo i bambini a un'intervista su vari temi. Cosa fa sì che il luogo in cui il bambino risiede sia una città? Quali sono le persone, le cose, le attività più importanti per lo svolgimento della vita cittadina? Cosa fanno il medico, l'insegnante, il guidatore di autobus, e in che modo si accede a tali ruoli? Come funziona la compravendita? Cosa succede in banca? Sono questi gli argomenti principali dei colloqui sviluppati attraverso varie domande.

I risultati di questa ricerca sono stati esposti in due articoli e un libro<sup>24</sup>: queste versioni differiscono sia per ampiezza sia per l'utilizzazione di aspetti diversi della teoria di Piaget, che ha costituito il quadro di riferimento dell'autore. Nel presentare i risultati attingeremo a tutte e tre le versioni; considereremo in un secondo momento la prospettiva teorica adottata da Furth.

Dei vari temi toccati nell'intervista, solo quello della *compravendita* si è prestato ad evidenziare tipi di risposte ordinabili in una sequenza di livelli. Nel livello più primitivo (5 e 6 anni) i bambini credono che si possano ottenere le merci senza pagare, oppure che si paghi, ma si riceva poi a propria volta del denaro, realizzando un guadagno. I bambini insomma non vanno al di là di alcune constatazioni dirette, cui si aggiungono al massimo delle credenze fantasatiche. Al secondo livello (dai 7 agli 8 anni) viene compreso che quando si compra si deve pagare e che anche il negoziante paga le merci che poi venderà; il bambino però non capisce che i soldi ricevuti dai clienti sono proprio quelli che permettono al negoziante di rifornirsi di merci, e i vari atti di pagamento rimangono tra loro sconsiderati. Questo nesso viene stabilito al terzo livello (9/10 anni), in cui però il bambino crede che il negoziante paghi le merci allo stesso prezzo a cui le rivende. Solo ad un quarto livello, raggiunto da pochi dei bambini più grandi (11 anni), si arriva ad un'idea del profitto, comprendendo che il prezzo all'ingrosso è inferiore a quello al minuto.

<sup>24</sup> Furth, Baur e Smith, op. cit. (1976); Furth, op. cit. (1979); Furth, op. cit. (1980). Il campione era composto di 195 bambini dai 5 agli 11 anni, di varie estrazioni sociali.

Un altro tema che ha permesso di evidenziare vari tipi di risposte è quello dell'*accesso ai ruoli*: per alcuni bambini basta diventare grandi per diventare anche dottore o insegnante; altri si immaginano l'esistenza di un'autorità (la regina o la « legge ») che, su richiesta degli interessati, assegna le persone ai vari ruoli lavorativi; altri infine riconoscono la necessità di un training appropriato. Queste risposte però non sono ben correlate con l'età: quelle più evolute appaiono solo in un esiguo numero di bambini di 11 anni mentre quelle più primitive non solo predominano tra i bambini di 5 anni, ma sono fornite con notevole frequenza anche nelle altre età.

Per quanto riguarda infine la *comunità cittadina e il governo* locale o nazionale, spontaneamente nominati da oltre metà dei bambini, le risposte ottenute si sono rivelate troppo povere per consentire l'esplorazione del pensiero infantile. Furth ne ha tratto la conclusione che questi temi siano troppo lontani dagli interessi e dalle capacità di comprensione dei bambini da 5 a 11 anni.

Per ordinare questo materiale piuttosto eterogeneo in un'unica sequenza, Furth ha adottato nel suo libro<sup>25</sup> due tipi di criteri: il livello delle risposte fornite sulla compravendita, e alcune caratteristiche globali delle concezioni emerse a proposito degli altri argomenti. Abbiamo appena visto la sequenza relativa alla compravendita; consideriamo ora in che modo Furth descrive la sequenza sulla base del secondo tipo di criteri.

Al livello più primitivo (5 e 6 anni) il bambino riesce a spiegare solo in modo volontaristico gli eventi sociali che ha modo di osservare: egli infatti li considera il risultato della volontà o dei desideri delle persone. Ad esempio, il negoziante decide quanto costano le merci in base alle proprie idiosincrasie; i passeggeri dell'autobus stabiliscono da sé quanto pagare per il biglietto; chi desidera svolgere un certo lavoro è ipso facto adatto al ruolo. Il mondo delle istituzioni adulte sembra dunque, ai bambini di questo livello, estremamente armonioso, dato che ognuno riesce a fare quello che vuole, senza che desideri degli uni entino in conflitto con quelli degli altri.

Ad un livello successivo (7 e 8 anni circa) il bambino cerca di andare oltre i fatti osservati, ma le spiegazioni a cui perviene sono di tipo fantastico. Vengono chiamati in causa la regina, il « governo » o la « legge », questi ultimi intesi come persone che siedono in un apposito ufficio; e tutti questi personaggi sono considerati alla stregua di organizzatori generali che raccolgono il denaro delle casse dei negozi e lo distribuiscono, accolgono le richieste di lavoro e

<sup>25</sup> Furth, op. cit. (1980).

collocano le persone nelle posizioni adeguate alle rispettive capacità. Ad un terzo livello (9, 10 e 11 anni) il bambino comincia a riconoscere funzioni e obblighi generali, che stanno effettivamente al di là degli eventi osservabili: comprende ad esempio che anche il negoziante deve pagare le merci, sebbene questo sia un fatto che non può constatare di persona. Accanto a questo progresso, si rilevano nel terzo livello numerose incoerenze, poiché il bambino non sembra guidato da una visione di insieme; al contrario egli tenta di andare al di là degli eventi di cui ha diretta esperienza solo per analogie intuitive e non mediante ragionamenti sistematici.

Infine ad un quarto livello (raggiunto solo da alcuni soggetti di 11 anni) il bambino riesce ad evitare le contraddizioni, comprende alcune regole generali riguardanti le istituzioni sociali e distingue vari sottosistemi sociali, differenziando vari tipi di regole concernenti l'uno o l'altro di essi. Ciò è reso possibile dall'uso di un sistema complessivo di relazioni, che consente di verificare la ragionevolezza delle varie spiegazioni proposte.

Furth, come si è detto, ha condotto la sua ricerca collocandosi dichiaratamente all'interno del paradigma piagetiano. Dalla prima all'ultima presentazione della ricerca si assiste però ad alcuni cambiamenti di rilievo nel modo in cui tale paradigma viene utilizzato. Nel libro, che costituisce la versione più recente<sup>26</sup>, Furth precisa che lo scopo principale del suo lavoro è stato quello di esplorare le concezioni dei bambini a proposito delle istituzioni sociali, e non di verificare la teoria piagetiana utilizzandola in un ambito di ricerca diverso da quello in cui essa si è formata. L'interpretazione dei dati raccolti alla luce di questa teoria viene quindi presentata come uno scopo aggiuntivo e indipendente, intrapreso per arricchire ulteriormente di significato risultati già di per sé validi e degni di interesse. Il concetto piagetiano che ha guidato tale interpretazione è quello di *equilibrato*: i vari livelli sono stati infatti considerati come espressione di vari tipi di equilibrio cognitivo. Nei primi due livelli, in cui il bambino si limita a registrare alcuni eventi a portata della sua constatazione, o al contrario si fa una visione della società del tutto fantasiosa e irrealistica, predominano, nell'un caso l'accomodamento, nell'altro un'assimilazione giocosa. Nel terzo livello il bambino attua una miglior distinzione tra finzione e realtà e grazie alle accresciute capacità logiche è in grado di rappresentarsi alcuni aspetti delle istituzioni sociali. La percezione della parzialità e contraddittorietà di tali concezioni costituisce la molla che porta infine il bambino a costruire la visione coerente e sistematica del livello quattro.

<sup>26</sup> 1980.

Nell'articolo del 1976<sup>27</sup> in cui Furth ha presentato per la prima volta la ricerca assieme ai suoi collaboratori, il problema centrale è invece costituito dal rapporto tra « pensiero fisico » e « pensiero sociale », tra stadi dello sviluppo dell'intelligenza (delineati da Piaget studiando soprattutto l'acquisizione di nozioni fisiche) e quelli evidenziabili attraverso lo studio delle concezioni sociali. Furth prende qui le mosse dall'affermazione, più volte ribadita da Piaget, che l'intelligenza si sviluppa dall'azione e per un lungo periodo continua a fondarsi su essa. Egli prevede quindi che il bambino progredisca più in fretta nella conoscenza degli oggetti che può vedere e manipolare, che nella comprensione di enti astratti e difficilmente afferrabili, quali le istituzioni sociali. Il commento e l'interpretazione della sequenza di livelli è quindi teso a riscontrare le analogie con gli stadi piagetiani, e a verificare l'esistenza di sfasamenti temporali. A questo proposito, Furth arriva alla conclusione che solo il quarto livello presenta dei caratteri di coerenza logica tali da renderlo paragonabile con lo stadio del pensiero operatorio concreto. Le concezioni dei tre livelli precedenti, impregnate di elementi fantasiosi o, quando aderenti alla realtà, frammentarie e incoerenti, possono invece essere accostate al pensiero pre-operatorio. Risulterebbe quindi che il bambino già a 7/8 anni è in grado di manifestare una logica, per quanto concreta, nel campo delle nozioni fisiche, mentre in quello delle nozioni sociali occorre attendere gli 11 anni per trovare dei ragionamenti logicamente coerenti. Tra « pensiero fisico » e « pensiero sociale » esisterebbe dunque uno sfasamento, le cui ragioni sono espresse dettagliatamente nelle conclusioni dell'articolo già citato. Ci sembra opportuno riportare per esteso queste considerazioni perché, come vedremo tra poco, esse sono state criticate da un altro autore, Gustav Jahoda, il quale ha proposto una diversa visione del rapporto tra nozioni fisiche e nozioni sociali. « Teoricamente un'esperienza di sviluppo nella sfera sociale non è diversa da un'esperienza di sviluppo nella sfera fisica, poiché entrambe sono esperienze di un pensiero logico attivo. Ma, psicologicamente e concretamente, vi è ovviamente una differenza, dovuta alla natura meno cogente del contenuto e al grado più limitato in cui le relazioni e le istituzioni sociali riflettono una struttura logica coerente. Gli oggetti fisici hanno un impatto più diretto sulle nostre capacità cognitive e diventano fatti osservabili più presto e in modo più completo dei ruoli e delle istituzioni sociali. Inoltre il mondo fisico riflette delle strutture logico-matematiche in un modo più diretto del mondo sociale. Inevitabilmente le relazioni e le istituzioni sociali hanno un grado di affettività, arbitrarietà, storicità e valori extralogici che non sono presenti negli

<sup>27</sup> Furth, Baur e Smith, op. cit. (1976).

oggetti fisici. Per questa ragione, come abbiamo sentito dire da Piaget, le situazioni fisiche su cui il bambino può agire costituiscono le occasioni principali per lo sviluppo intellettuale avanzato<sup>28</sup>. Rispetto a queste osservazioni, Jahoda<sup>29</sup> ha rilevato che l'affettività, l'arbitrarietà, la storicità e la presenza di valori extralogici, attribuite da Furth indistintamente alle relazioni personali e alle istituzioni sociali, sono in effetti caratteristiche più delle prime che delle seconde. Invece le istituzioni sociali in generale (e quelle economiche in particolare) possono essere considerate dei sistemi; secondo Jahoda esse si prestano quindi ad essere confrontate con i « sistemi fisici » del tipo considerato negli studi piagetiani sullo sviluppo cognitivo. Sulla base di questa analogia, Jahoda ipotizza — contrariamente a Furth — che non vi siano differenze di rilievo nei processi intellettuali che portano alla conoscenza degli uni e degli altri.

Jahoda ha preso in considerazione due esempi di sistemi economici, entrambi connessi con l'istituzione del negozio. Un primo sistema (da lui detto « del profitto ») è costituito dalle relazioni tra negoziante e cliente e dalle differenze tra prezzo all'ingrosso e al minuto, che consentono appunto al negoziante di realizzare un profitto. Se poi si assume che in negozio lavorino anche uno o più commessi, otteniamo un secondo sistema (quello « del lavoro ») all'interno del quale il lavoratore viene pagato per il lavoro svolto. I due sistemi sono tra loro connessi per il fatto che il denaro per pagare il commesso proviene dal profitto realizzato grazie alle differenze tra prezzi all'ingrosso e al minuto.

I risultati ottenuti interrogando i bambini su questi argomenti<sup>30</sup> non si discostano da quelli di Strauss e Furth, ma l'interpretazione che Jahoda ne propone è diversa. Egli ha infatti raggruppati le risposte ottenute in tre livelli. Nel primo (6/8 anni) i bambini non hanno idea di alcuno dei due sistemi implicati nella compravendita; ritroviamo qui la credenza che il negoziante riceva le merci senza pagarle e che i soldi ottenuti dai clienti vengano ridistribuiti, dandoli alla gente che più ne ha bisogno, poiché il resto è obbligatorio. Non vi è comprensione del fatto che, con i soldi incassati, il negoziante rifornisce il negozio di nuove merci, oltre a provvedere ai propri consumi personali. Ad un secondo livello (8/10 anni), i bambini comprendono che il negoziante deve a sua volta acquistare le merci, ma credono che le paghi ad un prezzo uguale, quando non addirittura

<sup>28</sup> Ivi, pp. 369-370.

<sup>29</sup> Jahoda, op. cit. (1979).

<sup>30</sup> I soggetti erano 120 bambini dai 6 ai 12 anni di condizioni economiche disagiate (tutte le famiglie ricevevano sussidi di disoccupazione o altre forme di assistenza).

ra superiore, a quello a cui poi le rivende. Essi affermano inoltre che il commesso viene pagato, ma dalle loro risposte traspare che il negoziante non realizza alcun guadagno; per spiegare da dove questi soldi saltino fuori, essi ricorrono a qualche fonte esterna, come la banca, o quei servizi di sicurezza sociale, che forniscono i sussidi alle loro famiglie. In questo livello dunque i bambini hanno una qualche comprensione dell'esistenza dei due sistemi (del profitto e del lavoro), ma non sanno metterli in connessione. Questa connessione viene invece attuata a partire dai 10 anni, e ha come precondizione la consapevolezza del fatto che il negoziante paga le merci meno del prezzo a cui le rivende. Si tratta di una consapevolezza che viene acquisita in modo graduale: i bambini infatti cominciano a credere che ciò valga solo per alcune merci, e giungono un po' alla volta a generalizzarlo a tutte quante.

La diversità tra le interpretazioni di Furth e di Jahoda sta nel fatto che quest'ultimo, contrariamente al primo, sostiene che esiste non solo un parallelismo tra stadi della conoscenza sociale e stadi piagetiani, ma anche una sincronia. Per dimostrare la stretta analogia tra problemi fisici e problemi sociali, Jahoda richiama un esperimento di Piaget e Inhelder in cui i bambini dovevano spiegare come mai una roulette tendeva a fermarsi sempre in corrispondenza dello stesso punto <sup>31</sup>. Il motivo, compreso solo dai bambini più grandi, era il fatto che la roulette era stata truccata con una calamita. « Qui la causa della regolarità del comportamento della ruota della roulette non era direttamente osservabile dal bambino, e la natura del sistema doveva quindi essere inferita sulla base delle informazioni disponibili. Si potrebbe sostenere che questo è essenzialmente ciò che è richiesto anche per la comprensione di un sistema sociale. Nelle risposte dei soggetti a questa situazione si può trovare un parallelo con le risposte ai problemi sul negozio. I bambini più piccoli mostravano una accettazione ingenua dei dati, e quando venivano spinti a dare una spiegazione, si limitavano a fabulare: ad esempio i bambini più piccoli dicevano che la ruota si fermava perché era stanca. Veniva poi riconosciuto che vi era qualcosa da spiegare, e i bambini tentavano di darne conto sulla base della conoscenza disponibile, non riuscendo tuttavia a raggiungere la conclusione corretta; i più grandi erano in grado di costruire il sistema inferendo la presenza della calamita. Evidentemente, per quei soggetti che non hanno mai sentito parlare delle calamite, tale fenomeno rimane inesplicabile, e in tale misura le informazioni pertinenti sono essenziali sia nella sfera fisica che in quella sociale » <sup>32</sup>.

<sup>31</sup> L'esperimento è uno di quelli descritti nel testo di Piaget e Inhelder, *La genesi dell'idea di fortuito nel bambino*, Roma, Newton-Compton, 1976.  
<sup>32</sup> Jahoda, op. cit. (1979), pp. 123-124.

In conclusione, secondo Jahoda il primo dei livelli emersi nella sua ricerca può essere considerato analogo al primo di quelli emersi a proposito della roulette. Al secondo livello il bambino invece manifesta un pensiero di tipo operatorio concreto: scompaiono infatti le concezioni più fantasiose, e compaiono alcune nozioni corrette, poiché viene compreso che in negozio si deve pagare e che anche il lavoro è retribuito. Si tratta di nozioni collegate ad esperienze che il bambino ha modo di fare (come l'andare in negozio o vedere il padre che porta a casa la busta paga) e a scambi previsti in vari giochi infantili. Per costruire la nozione di profitto occorre invece integrare in un unico sistema più ampio i due sistemi che nel livello precedente si erano costituiti in forma separata. È quindi necessario il pensiero operatorio formale o, almeno le sue prime fasi di sviluppo, poiché si tratta di mettere in relazione delle proposizioni verificando col pensiero varie ipotesi.

### 3. Lo sviluppo delle concezioni politiche

Nell'ambito del nostro studio è importante tener conto anche dello sviluppo delle concezioni politiche, perché esiste un oggettivo intreccio tra politica ed economia, di cui ci possono essere tracce nelle risposte dei bambini. Abbiamo visto ad esempio che i bambini più piccoli intervistati da Furth e coll. attribuivano alla regina, al « governo » o alla « legge » la funzione di dispensare soldi o assegnare posti di lavoro; la confusione tra ruoli politici ed economici sembra rispecchiare in questo caso l'incapacità di differenziare vari ambiti di realtà. Nei ragazzi più grandi, al contrario, ci si può attendere una distinzione, almeno a grandi linee, tra soggetti economici pubblici e privati e anche l'individuazione di relazioni che intercorrono tra essi. Su quest'ultimo punto, la letteratura finora esaminata non ci dice nulla: di qui la necessità di far riferimento anche a studi che si sono proposti direttamente di indagare le conoscenze politiche infantili in un arco di età più ampio.

Purtroppo la letteratura sulle idee politiche nel bambino non è più fiorente di quella sulle idee economiche, come lamentano in un recente articolo Mussen, Sullivan ed Eisenberg-Berg <sup>33</sup>. Inoltre una parte di questi lavori è stata condotta da studiosi di scienze politiche, interessati ad evidenziare gli antecedenti infantili delle scelte politiche adulte o ad individuare da chi e in quali circostanze i bambini ricevono delle informazioni politiche, più che ad esaminare come i bambini utilizzino le loro abilità cognitive per costruire una

<sup>33</sup> Mussen, Sullivan e Eisenberg-Berg, op. cit. (1977).

visione d'insieme della realtà politica<sup>34</sup>. In altri casi gli studiosi si sono invece interessati a questo secondo versante del problema, ma occupandosi solo di preadolescenti, senza considerare anche ragazzi e bambini più piccoli<sup>35</sup>.

A questo tipo di approccio fa eccezione una ricerca di Robert Connell, che è stata condotta con bambini e ragazzi australiani tra i 6 e i 16 anni, con una tecnica molto simile al colloquio clinico piagetiano<sup>36</sup>. L'intervista prendeva avvio da domande sui programmi televisivi, nel presupposto che questa fosse la principale fonte di notizie politiche per bambini e ragazzi. Venivano quindi posti dei quesiti sulle funzioni di alcune figure che sono spesso alla ribalta (la regina, il presidente, il primo ministro) o che svolgono un ruolo importante nella comunità cittadina. Il discorso si spostava poi sui partiti e le elezioni, seguendo in modo flessibile le risposte via via fornite dai bambini.

Connell ha raggruppato le risposte in quattro livelli che ha messo in relazione con gli stadi piagetiani. Al più basso appartengono i bambini di 6 anni, nei quali non esiste ancora la consapevolezza di un ambito di realtà che possa venir qualificato come politico. Il « mondo sociale » dei bambini di questa età è grosso modo diviso in due settori: uno costituito dall'ambiente più prossimo, di cui fanno parte la famiglia, la scuola, il vicinato; l'altro da tutto ciò che si colloca più lontano, sfumando in un unico, indistinto universo. Frammenti di conversazioni tra adulti e programmi televisivi sono le uniche fonti da cui i bambini di questa età possono ricevere informazioni su presidenti e regine: questi personaggi vengono così confusi con altri eroi del teleschermo e con i protagonisti di favole e racconti. Parlando di attività o personalità politiche, i bambini giustappongono particolari e dettagli pertinenti, anche se di diversa importanza, e li mescolano con altri che non c'entrano affatto. Nei discorsi « politici » dei bambini si manifestano così alcuni tratti tipici del pensiero intuitivo: è l'assenza di maggiori abilità cognitive, sottolinea Connell, e non la carenza di informazioni, a impedire prima dei 7 anni il formarsi di concezioni sulla realtà politica.

Verso i 7 anni, con gli inizi dello stadio delle operazioni concrete, il bambino arriva ad una visione meno confusa e fantastica di quei settori del mondo adulto con cui non è a diretto contatto e comincia a distinguere il mondo della politica e del governo da altre

<sup>34</sup> Si veda a questo proposito Greenstein, op. cit. (1969).

<sup>35</sup> Si vedano ad esempio gli articoli di Adelson e O'Neil, op. cit. (1966) e Mussen, Sullivan e Eisenberg-Berg, op. cit.

<sup>36</sup> I soggetti erano oltre 100 bambini australiani di età compresa tra i 6 e i 16 anni, di varie estrazioni sociali.

sfere della realtà. La prima nozione politica, che si forma appunto in questo stadio, è quella di « ruolo politico ». Essa sorge dalla intersezione (moltiplicazione logica) di altre due nozioni: quella di « persona importante » e quella di « comando ». Il bambino infatti si raffigura regine, ministri o sindaci come persone importanti, la cui funzione principale è comandare. Il potere ad esse attribuito è però limitato e concreto e si realizza nel « dire cosa fare » al ristretto entourage con cui sono a diretto contatto: servitori, guardie, vari tipi di « aiutanti ». Le figure politiche non vengono tra loro distinte: regina, sindaco, presidente della repubblica fanno più o meno le stesse cose, in luoghi diversi. Tanto meno c'è distinzione tra livelli di governo, potere legislativo ed esecutivo, posizioni cerimoniali e posizioni di effettivo potere. Il bambino si fa insomma un'idea molto sommaria di « ruolo politico » mettendo assieme le frammentarie e disparate informazioni che, in varie occasioni, gli capita di raccogliere a proposito di figure tra loro diverse, come quella del capo del governo, il sindaco, i deputati.

Un grande progresso viene compiuto a livello successivo, raggiunto dalla maggior parte dei ragazzi verso i 10/11 anni. Verso questa età si forma per la prima volta una visione d'insieme del mondo politico o, per usare le parole di Connell, viene costruito un « ordine politico ». Varié figure vengono ora distinte le une dalle altre mediante l'attribuzione di vari gradi di potere, e ordinate in una gerarchia: ad esempio la regina comanda al primo ministro, il quale ha magari il presidente come aiutante di rango inferiore. A questo ordinamento verticale dei vari ruoli si accompagna l'inclusione degli ambiti territoriali entro cui si esplicano i loro poteri. Si tratta comunque di serie costruite solo con due o tutt'al più tre elementi; secondo Connell ciò è dovuto al fatto che i bambini sentono nominare alla televisione le massime cariche politiche, men- il sindaco o casa delle autorità locali. Nulle o scarse sono invece le loro conoscenze sui livelli intermedi del potere. L'idea di un ordinamento gerarchico si manifesta anche nelle concezioni che diversi ragazzi a questo livello si fanno a proposito dell'accesso ai ruoli politici: essi infatti immaginano che ciò avvenga mediante una specie di carriera, in cui uno magari comincia col fare il sindaco e si ritrova alla fine presidente, attraversando l'uno dopo l'altro una serie di ruoli sempre più prestigiosi. All'ordinamento gerarchico dei ruoli si accompagna una idea del potere più astratta e corretta. Le varie autorità infatti ora esercitano il proprio comando non più su pochi intimi, ma su tutta la popolazione, mediante l'emanazione di leggi e il controllo su un apparato di potere. A questa età i bambini sanno anche che esistono i partiti, e che questi hanno a che vedere con le elezioni; non comprendono però che essi

rappresentano gli interessi di ceti sociali diversi ed esprimono modi dispartati di considerare la società: queste acquisizioni più tardive sono proprie del livello successivo, il quale coincide con l'affermarsi dello stadio formale.

La capacità di ragionamento deduttivo e astratto consente infatti agli adolescenti non solo di articolare in modo più preciso e corretto le loro concezioni delle istituzioni politiche, ma anche di concepire l'esistenza di conflitti di opinione e di interesse e di esprimere dei pareri sul comportamento di vari leaders politici motivandoli in modo coerente. Questo non vuol dire che gli adolescenti possedano una ideologia, se per ideologia si intende una teoria esplicita della società, dalla quale derivare opinioni e scelte su questioni specifiche. Tra i ragazzi di 15/16 anni esaminati da Connell solo alcuni, provenienti da famiglie particolarmente politicizzate, hanno manifestato un pensiero ideologico. Va comunque tenuto presente che, anche tra gli adulti, solo una minoranza formula delle concezioni che possono essere definite « ideologie » nel senso in cui le intende Connell.

Abbiamo dunque visto come per questo autore il bambino non si limiti a recepire passivamente le informazioni politiche, ma le elabori in accordo con le proprie forme di pensiero. Il parallelismo con gli stadi di sviluppo dell'intelligenza descritti da Piaget è esplicito e piuttosto stretto per tutti i livelli, fatta eccezione per il terzo, che non coincide cronologicamente con alcuno degli stadi piagetiani. Il terzo livello è proprio quello in cui si manifestano i maggiori progressi e viene per la prima volta costruita una visione di insieme della realtà politica: l'idea che sottostà a tale visione, e che consente di organizzare i diversi elementi, è quella di gerarchia; le operazioni che essa richiede sono quelle su relazioni asimmetriche, che vengono acquisite con il pensiero operatorio concreto. C'è quindi un ritardo tra il momento in cui il bambino comincia ad avere una visione coerente, anche se incompleta, della realtà fisica e quello in cui riesce a organizzare la conoscenza della realtà politica. Non è difficile, secondo Connell, individuare le cause di tale ritardo:

« Dobbiamo distinguere il pensiero circa le relazioni sociali im-mediate, i contatti intimi e personali, dal pensiero sulla società nei suoi aspetti più vasti. La politica fa parte della seconda, e qui sta la principale differenza di cui dobbiamo tenere conto [...]]. Il pensiero politico dei bambini differisce dal loro pensiero a proposito di aspetti ben studiati del mondo fisico, quali il numero, il peso, il volume, le relazioni spaziali, ecc. poiché gli oggetti del pensiero sono in questo caso lontani, piuttosto che direttamente accessibili »<sup>37</sup>. Due sono i tipi di distanza a cui Connell si riferisce: la prima è

<sup>37</sup> Connell, op. cit. (1971), p. 228.

soggettiva, psicologica, e coincide col disinteresse che i bambini, specie i più piccoli, dimostrano per temi politici. La seconda è obbiettiva, sociale, e deriva dal fatto che i bambini non partecipano in prima persona agli eventi politici, ma ne sentono solo parlare dagli adulti. Essi non hanno dunque la possibilità di verificare le proprie conoscenze mediante delle azioni. Al contrario, la conoscenza del mondo fisico viene acquisita grazie alle azioni esercitate sugli oggetti, e quella dell'ambiente sociale più prossimo grazie alle interazioni con gli altri. In entrambi questi casi gli effetti conseguiti dalle azioni consentono al bambino di verificare la validità della propria conoscenza e di attuare degli aggiustamenti; tale opportunità è invece assente nel caso delle conoscenze politiche. Queste considerazioni, come si vede, riecheggiano quelle di Furth a proposito della conoscenza delle istituzioni sociali.

#### 4. Sviluppo dell'intelligenza e conoscenza delle istituzioni sociali

Tutti gli autori che abbiamo fin qui citato presentando in sintesi le loro ricerche si sono confrontati, come si è visto, con la teoria piagetiana, collocandosi in diverse posizioni rispetto ad essa: chi dubitando che potesse rendere conto dello sviluppo delle nozioni sociali, chi invece assumendola con sistema di riferimento.

Il primo tipo di posizione è stato sostenuto da Danziger e, sulla scorta di questi, dalla Sutton. Danziger, si ricorderà, ha posto in dubbio che si possa applicare pari pari alle nozioni sociali la teoria dello sviluppo concettuale delineata da Piaget sulla scorta di ricerche riguardanti prevalentemente nozioni fisiche; i risultati gli sono poi parsi convalidare tale dubbio, ed egli suggerisce in conclusione che esista una sequenza di sviluppo caratteristica delle nozioni sociali. La soluzione da lui proposta ci pare però nominalistica: è vero che gli stadi piagetiani non si chiamano, come quelli di Danziger, « precatogorico », « categorico » ecc.; ma è anche vero che i tipi di risposte ottenuti da Danziger evidenziano il medesimo passaggio dal pensiero non relazionale a quello relazionale individuato da Piaget e da lui descritto con altre parole<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> D'altronde Danziger stesso ha riconosciuto che, nella teoria di Piaget « la transizione dal modo di pensare egocentrico dei bambini più piccoli al pensiero operatorio dei bambini più grandi ha luogo quando le relazioni tra sé e gli altri e tra sé e le cose formano dei sistemi che consentono a varie relazioni di operare simultaneamente nel determinare i giudizi. Forse l'aspetto più caratteristico della teoria è l'analisi dei processi intellettuali in termini di azioni

Nella seconda posizione, quella che ritiene di poter interpretare lo sviluppo delle nozioni economiche alla luce della teoria di Piaget, si collocano tutti gli altri autori; non per questo però i loro orientamenti possono essere considerati coincidenti. La focalizzazione su aspetti diversi della teoria piagetiana ha suscitato anche aspettative e ipotesi diverse a proposito di un problema tutt'altro che marginale: in che rapporto sta lo sviluppo delle nozioni sociali ed economiche con lo sviluppo generale dell'intelligenza, dallo stadio preoperatorio a quello operatorio formale? Questo problema è stato affrontato con diversa ampiezza da Strauss, Furth, Jahoda e Connell, le cui proposte divergono in modo rilevante. Strauss si è limitato a richiamarsi, nella sua interpretazione dei dati, agli aspetti più generali della teoria piagetiana. L'obiettivo della sua ricerca era infatti dichiaratamente esplorativo e l'ipotesi assai ampia che lo ha guidato è che lo sviluppo concettuale non consiste nel puro e semplice accumularsi di informazioni, ma piuttosto in una serie di trasformazioni nel modo in cui il bambino organizza la propria esperienza.<sup>39</sup> Furth, Connell e Jahoda invece si sono riferiti ad alcuni punti specifici del paradigma piagetiano per formulare ipotesi ed avanzare interpretazioni, cercando di modellare i loro stadi sulla falsariga di quelli proposti da Piaget. Furth ha sottolineato la diversità tra il « pensiero verbale » e il « pensiero reale » e il ritardo del primo rispetto al secondo; poiché le istituzioni sociali sono oggetto del pensiero verbale, egli si è aspettato di trovare (e ha di fatto trovato) un ritardo nello sviluppo della conoscenza sociale rispetto a quella fisica. Connell, il quale non ha formulato in partenza alcuna ipotesi specifica a questo riguardo, è giunto alle medesime conclusioni. Jahoda invece ha dato più peso ad alcune caratteristiche strutturali comuni alla realtà fisica e a quella economica che al tipo di interazione del bambino con l'una e con l'altra. Avendo individuato una identità tra le due realtà, ossia il loro carattere di « sistemi », è giunto alla conclusione che nella conoscenza di entrambe il bambino applica le medesime operazioni

interiorizzate o « operazioni ». Queste, in effetti, consistono nel maneggiare delle relazioni, siano esse relazioni di equivalenza, di asimmetria, ecc. La transizione dal pensiero egocentrico a quello operatorio è quindi equivalente ad una transizione dal pensiero non relazionale a quello relazionale. A livello verbale questa transizione si suppone venga realizzata verso l'età di 11 anni » (Danzi-  
get, op. cit., 1957, pp. 123-124).

<sup>39</sup> L'uso di un metodo di classificazione delle risposte libero da ipotesi a priori, come lo scalogramma di Guttman, è coerente con le finalità esplorative della ricerca; tuttavia, poiché nell'ambito della teoria di Piaget la maggior minor correttezza di risposte verbali isolate non costituisce un criterio sufficiente per definire lo stadio in cui si colloca un ragionamento, i livelli definiti da Strauss mediante lo scalogramma presentano delle incoerenze, su cui ci soffermeremo più avanti.

cognitive. C'è insomma sincronia tra sviluppo delle nozioni fisiche e quello delle nozioni economiche. Sia Furth che Jahoda hanno presentato i risultati della propria indagine come conferme delle diverse ipotesi o interpretazioni proposte. Paradossalmente però i dati non divergono: ad esempio sulla compravendita e sull'idea del profitto, argomenti toccati da entrambi gli autori, i bambini hanno fornito i medesimi tipi di risposte, più o meno alle stesse età. Non sono insomma i dati a differire, ma piuttosto l'interpretazione che ne viene fornita.

Riconsiderando attentamente i risultati presentati dai due autori, per vedere quale interpretazione meglio vi si attagli, ci si accorge che il compito non è tanto semplice. I dati di Furth, per ammissione dell'autore stesso, si sono prestati ad una chiara classificazione in livelli gerarchicamente ordinati solo per la parte che riguarda la compravendita; si ha l'impressione che la vaghezza della sequenza generale rispecchi il campo troppo esteso di temi toccati nell'inter-vista, e sia il risultato della ricerca di un denominatore comune tra risposte su argomenti svariati. Se la sequenza è generica, il parallelismo con gli stadi di Piaget si fonda necessariamente su delle vaghe analogie, più che sull'individuazione di operazioni comuni. L'indagine di Jahoda era invece molto delimitata e le risposte ottenute si prestavano ad una classificazione in livelli. Non si capisce però perché Jahoda ritenga indicative del pensiero operatorio concreto le affermazioni che si deve pagare in negozio e che pure il lavoro viene pagato; Furth ha attribuito un livello preoperatorio alle risposte in cui non veniva riconosciuta l'esistenza del profitto e non è chiaro sulla base di quali considerazioni si possa dare ragione all'uno o all'altro. Insomma, anche quando i livelli vengono definiti in modo preciso, come nel caso di Jahoda, il loro parallelismo con quelli piagetiani non per questo diviene più chiaro. Il motivo di tale mancanza di chiarezza sta a nostro parere nella accezione molto generale con cui entrambi gli autori hanno fatto riferimento agli stadi piagetiani. Nessuno dei due ha infatti specificato quali, tra le diverse operazioni proprie dello stadio operatorio concreto, entrano nella formazione delle nozioni attraverso cui il bambino comprende questo o quell'aspetto delle istituzioni sociali ed economiche. Col termine « operatorio concreto » essi sembrano intendere piuttosto un complesso di abilità intellettuali per forza di cose generico. Anche il confronto tra « conoscenza fisica » e « conoscenza economica » (o « sociale ») è stato attuato in termini piuttosto vaghi e non poteva d'altro canto avvenire diversamente. Se si pensa alla complessità sia della realtà fisica che di quella sociale, e alla quantità di nozioni di cui necessariamente si compone la conoscenza sia dell'una che dell'altra, ci si rende conto che non si può parlare di « conoscenza

sociale » e « conoscenza fisica » tout court. Non si capisce allora sulla base di quali parametri può essere considerata più avanzata l'una piuttosto che l'altra. Un confronto puntuale tra specifiche nozioni sociali e altrettanto specifiche nozioni fisiche sembra eventualmente la strada da seguire; tali confronti non ci sembrano però attuabili allo stato presente: mentre infatti per quanto riguarda lo sviluppo di nozioni fisiche la ricerca si trova ad uno stato avanzato, le ricerche sulle nozioni economiche sono solo agli inizi. I lavori di Strauss, Danziger, Sutton, Furth e Jahoda ci hanno fornito delle preziose informazioni sullo sviluppo di *alcune* idee economiche, ma il quadro che ne risulta non è certo paragonabile, per ampiezza e profondità, a quello che il complesso delle ricerche compiute o ispirate da Piaget ci ha fornito a proposito delle nozioni fisiche. Ci sembra quindi che il compito preliminare sia quello di esplorare ulteriormente lo sviluppo delle nozioni economiche, riprendendo e approfondendo i temi già presi in esame da altri autori, e volgendoci anche a quegli aspetti della realtà economica che non sono ancora stati presi in considerazione.

### 5. Premesse generali delle nostre ricerche

Un problema su cui si sono soffermati solo due autori è quello dell'interesse che presentano per il bambino le istituzioni sociali. La questione non è di poco conto: non basta infatti che un argomento sia intrinsecamente importante perché esso assuma un rilievo psicologico. Questioni che non sfiorano la vita del bambino, per quanto in se stesse rilevanti, restano per lui prive di significato e non avrebbe senso interrogarlo in proposito. L'interesse che per i bambini assumerebbero le istituzioni sociali è in effetti uno degli argomenti con cui Furth ha motivato la propria ricerca: « Se avevamo un'ipotesi evolutiva, non era altro se non l'assunzione che i bambini applicano spontaneamente la loro intelligenza in crescita all'ambiente sociale in cui vivono. Essi possono chiedersi cosa fanno il conducente dell'autobus o il negoziante con i soldi che ricevono; possono interrogarsi sulle differenze tra il ruolo e la funzione di una madre o di un insegnante, o su cosa accade al postino quando si toglie la divisa e guarda la televisione a casa sua. Vi devono essere letteralmente migliaia di domande che vengono spontaneamente in testa ad ogni bambino sugli argomenti della nostra indagine, delle quali molte raggiungono a mala pena la coscienza e solo poche erompono in commenti spontanei o domande »<sup>40</sup>. Diversa è la situazione posta in

<sup>40</sup> Furth, Baur e Smith, op. cit., p. 353.

rilevato da Connell circa l'interesse dei bambini verso la realtà politica. Come si ricorderà, questo autore sostiene che la distanza obiettiva tra il bambino e le attività politiche si traduce in una distanza psicologica, che genera nei più piccoli disinteresse e mancanza di idee su questi temi.

Riprendendo il problema ci sembra più opportuno non parlare di distanza o vicinanza psicologica, interesse o disinteresse per l'economia in generale. Tanto per il bambino quanto per gli adulti ci sono problemi economici psicologicamente vicini e altri psicologicamente lontani; più precisamente ancora, ci sono aspetti dei vari problemi economici che sono più accessibili alla coscienza (e quindi più vicini psicologicamente) e aspetti che invece sono scarsamente accessibili alla coscienza. Ad esempio, l'aumento dei prezzi di generi di consumo può trovare le sue cause in vicende monetarie su scala internazionale che molti di noi possono anche ignorare completamente, nonostante che tale aumento costituisca un fatto ben presente e tutt'altro che trascurabile.

Per quanto riguarda il bambino, noi pensiamo che vi siano tre modi attraverso cui egli può entrare in contatto con aspetti della realtà economica: un modo, che può essere definito *esperienza diretta*, consiste in azioni od osservazioni che il bambino ha modo di fare di persona. È vero che sulla scena economica i protagonisti sono gli adulti nel loro molteplici ruoli lavorativi e con il loro preponderante peso nelle scelte sulla produzione e sui consumi; tuttavia anche il bambino partecipa, seppure limitatamente, ai processi economici, come consumatore e a volte come risparmiatore o anche come esecutore di piccole attività retribuite. Oltre a ciò il bambino ha modo di osservare scambi economici come la vendita di merci al dettaglio, l'erogazione di servizi (ad esempio i trasporti) e la produzione di beni come quelli agricoli, che si svolge all'aperto, o come gli abiti su misura, che avviene in modo artigianale.

Una seconda maniera di entrare in contatto con problemi economici è costituita dalle *informazioni verbali* che il bambino riceve in risposta alle sue domande o ascoltando i discorsi degli adulti. In questo modo al bambino può giungere notizia di attività che non ha modo di osservare, ma che finiscono per avere ugualmente interesse per lui, in quanto toccano da vicino i suoi genitori e si riflettono sul suo tenore di vita. La constatazione che il padre o anche la madre passano molte ore fuori di casa perché vanno a lavorare, o l'esperienza più o meno frequente di desideri non soddisfatti con la giustificazione che non ci sono abbastanza soldi, non sono di certo dei fatti psicologicamente remoti.

Infine lo *sviluppo del pensiero infantile* può far nascere degli interrogativi su eventi nella sfera economica. Ad esempio, il proble-

ma dell'origine delle cose, che sollecita l'emergere di varie concezioni sulla formazione del mondo fisico, può tradursi in interrogativi che riguardano anche i manufatti, e quindi un aspetto dell'economia. Una terza fonte di interesse si manifesta quindi per questa via.

In conclusione, tutte queste ragioni ci portano a ritenere che sia possibile interrogare i bambini su aspetti economici della società senza correre il rischio di ricevere come risposta una serie di « non so » o delle divagazioni. Per quanto riguarda poi la scelta dei temi più pertinenti, occorrerà tener conto di vari elementi; l'interesse è certamente uno di questi, ma vi si deve aggiungere lo scopo più generale di coprire per quanto possibile svariate aree dell'economia, con una serie di indagini ben coordinate nel loro insieme.

Abbiamo rilevato nel precedente paragrafo come diversi studi sulle istituzioni sociali in generale ed economiche in particolare abbiano di fatto scelto delle nozioni considerate in qualche modo « emblematiche » per poi generalizzare le considerazioni ricavate su questa base, e come sia invece opportuno riprendere in modo organico ed estensivo la descrizione di queste credenze anche per dare una base più solida a successivi studi. L'allargamento delle tematiche economiche scelte come oggetto di intervista non comporta tuttavia l'abbandono dell'approccio di fondo al problema « economia » che gli altri autori hanno utilizzato e che ci sembra corretto; anche noi quindi ci siamo riferiti ad aspetti elementari dell'attività economica, scegliendoli in modo da poter ricostruire il quadro che i bambini si formano dei principali ruoli economici presenti nella nostra società e degli scambi attraverso cui questi ruoli si connettono in un sistema complessivo. Abbiamo così interrogato i bambini sui passaggi delle merci dalla produzione al consumo e il flusso di denaro che vi si accompagna; l'erogazione di servizi; la retribuzione del lavoro in vari settori economici; le strutture produttive industriali ed agricole e la loro funzione di trasformazione della natura. Questi argomenti ci consentono di cogliere da angolature diverse l'immagine infantile del sistema di rapporti determinato dalla divisione del lavoro. Considerare questo tema da tanti punti di vista diversi non serve solo ad arricchire l'indagine di dettagli, ma anche a neutralizzare, mediante una continua verifica e ripresa dei temi studiati, l'eventuale influsso della tecnica d'intervista sul ragionamento del bambino o il fraintendimento da parte dello sperimentatore di concezioni inusitate espresse dai soggetti. Presi nel loro insieme, poi, i risultati delle diverse ricerche dovrebbero consentirci di ricostruire un quadro complessivo della rappresentazione del mondo economico propria delle varie fasi dello sviluppo. Rispetto alla letteratura esistente, abbiamo ritenuto opportuno fornire sia delle integrazioni (per quegli argomenti che non erano stati trattati da nessu-

no), sia degli approfondimenti di temi toccati marginalmente, sia infine delle nuove interpretazioni di dati non chiari o contraddittori. Avendo esaminato lo sviluppo delle diverse nozioni non con una sola ma con varie ricerche, il problema del rapporto tra conoscenze economiche e sviluppo intellettuale si è ridefinito in termini più circostanziati: vedere, per ciascuna nozione economica, quali sono le linee di sviluppo e interpretarle mettendo in luce il rapporto con le abilità logiche o tendenze di pensiero ritenute pertinenti caso per caso. A questo riguardo ci ha guidato l'ipotesi generale che su aspetti circoscritti fosse effettivamente possibile riscontrare delle concordanze con le linee di sviluppo individuate da Piaget.

## 6. Metodo delle ricerche e piano del libro

Tutte le ricerche presentate hanno un disegno trasversale: si sono cioè confrontate le risposte fornite da gruppi di soggetti di varie età circa il medesimo problema o insieme di problemi. Per la raccolta dei dati si è utilizzato il colloquio clinico piagetiano, con una procedura un po' più strutturata di quella descritta da Piaget stesso<sup>41</sup>. I bambini reperiti nelle scuole materne, elementari e medie (solitamente 10 maschi e 10 femmine per ciascun livello di età) sono stati sottoposti ad interviste individuali che duravano, a seconda dell'argomento e delle caratteristiche dei soggetti, da un minimo di 10 ad un massimo di 30 minuti. Tali interviste venivano registrate al magnetofono e si svolgevano sulla base di una traccia che, partendo da domande standardizzate, delineava anche le direzioni che il colloquio poteva prendere in base alle risposte fornite dai bambini. Coerentemente con gli scopi esplorativi delle ricerche, e con lo spirito del colloquio piagetiano, restava comunque sempre aperta la possibilità di seguire la linea di pensiero del bambino, qualora emergessero risposte del tutto inattese.

Le interviste sono state integralmente trascritte e una prima ricognizione dei protocolli, o di alcuni di essi, ha consentito di individuare varie categorie di risposte e di ordinarle in sequenze di livelli. Il lettore potrà rendersi conto di come i criteri adottati per definire e ordinare le categorie varino da ricerca a ricerca. Nel caso in cui lo scopo dell'indagine era quello di verificare ipotesi specifiche, formulate sulla base della letteratura già presentata o di materiale da noi raccolto in precedenza, le sequenze di livelli sono state delineate sulla scorta appunto delle ipotesi. Nelle indagini di tipo

<sup>41</sup> Vedi sopra, nota 15.

esplorativo invece ci si è attenute a criteri di ordine generale, derivanti dal quadro di riferimento fornito dalle ricerche piagetiane sullo sviluppo cognitivo.

Due giudici indipendenti hanno poi letto i protocolli (che non riportavano né l'età né il sesso dei soggetti)<sup>42</sup>, classificandoli nei diversi livelli della sequenza. Il fatto che la concordanza tra i due giudici è sempre stata molto alta attesta la validità dei sistemi di categorie proposti. Si è quindi proceduto a verificare il grado di correlazione tra il livello delle risposte e l'età dei bambini che le avevano fornite, utilizzando il coefficiente di correlazione per ranghi di Spearman ( $r_s$ ). I coefficienti, che sono sempre risultati alti e significativi, sono riportati di volta in volta in calce delle tabelle.

I capitoli in cui il volume è organizzato e l'ordine con cui si susseguono rappresentano una soluzione di compromesso tra una disposizione del materiale sulla base dei problemi economici presi in esame e un raggruppamento in chiave psicologica delle credenze emerse. Una ricerca a largo raggio, con fini dichiaratamente introduttivi e cronologicamente antecedente a tutte le altre, apre un primo capitolo il cui filo conduttore è costituito dalle idee sul *lavoro e la sua retribuzione*. Segue un capitolo in cui il tema dominante è la *provenienza del denaro*: vi si esamina come il bambino pensa che la gente si procuri i soldi per vivere, come si determinano le condizioni di ricchezza e povertà, quali sono le funzioni della banca. Il terzo capitolo tratta la *provenienza delle merci e gli scambi commerciali*, partendo dalla vendita al dettaglio per giungere alle transazioni che ne stanno a monte, e considerando sotto vari aspetti il problema dei prezzi. Nel quarto capitolo viene esaminata la funzione e la proprietà dei *mezzi di produzione* industriali ed agricoli; l'organizzazione del trasporto pubblico viene poi indagata come esempio di erogazione di un servizio.

<sup>42</sup> I protocolli erano siglati con numeri assegnati casualmente. I dati anagrafici dei bambini erano riportati a parte.

## I

## IL LAVORO

La maggior parte degli autori che si sono occupati delle idee infantili sul mondo economico hanno utilizzato come punto di partenza la compravendita, per esaminare poi questioni di vasta portata come la produzione, la formazione del profitto, gli scambi di denaro tra diversi tipi di figure. Questo tipo di approccio, i cui vantaggi sono stati messi in luce nell'introduzione, pone tuttavia seri limiti alla ricerca perché consente di esaminare solo le concezioni che i bambini si formano a proposito di particolari attività e relazioni economiche, quelle appunto che sfociano nella vendita delle merci al minuto; restano invece esclusi da questa visuale i rapporti economici connessi con la produzione di servizi. Su questi ultimi in effetti la letteratura ci dice poco o nulla; del resto, anche argomenti come la produzione o il profitto, sebbene presi in considerazione, risultano periferici rispetto alla focalizzazione dei colloqui e non sono sempre approfonditi nella misura in cui sarebbe desiderabile.

Per delineare un quadro più completo delle attività e dei rapporti economici conosciuti dai bambini abbiamo deciso pertanto di partire da un tema il più possibile generale e al tempo stesso complementare a quello della compravendita: la scelta è caduta quindi sul lavoro e sui rapporti che esso sottende nella nostra organizzazione sociale. Due sono i punti di vista da cui il problema è stato affrontato in questo capitolo: quello dei rapporti al cui interno avviene la retribuzione e quello dell'accesso a varie attività lavorative. Un approfondimento e una specificazione dei risultati così ottenuti ci viene poi da un'indagine sull'idea di « capo ».

## 1. La retribuzione del lavoro

Danziger, Strauss e Jahoda concordano nell'indicare i 7/8 anni come l'età in cui i bambini riconoscono l'esistenza e la retribuzione

del lavoro dipendente. Mentre Strauss e Jahoda si limitano a fornire dei dati sul commesso, Danziger affronta l'argomento in termini più generali. Nella parte della sua indagine dedicata all'idea di « capo » egli rileva che i soggetti più grandi da lui intervistati (per l'appunto bambini di 7/8 anni) attribuiscono al « capo » di un'impresa la funzione di pagare i dipendenti, senza però comprendere che i soldi necessari vengono ricavati dalla vendita dei prodotti. Danziger ritiene che ciò dovrebbe essere afferrato dai soggetti di età maggiore e ipotizza l'esistenza di un ulteriore livello di risposta, in cui la circolazione del denaro dovrebbe essere pienamente compresa; la sua indagine non fornisce però dati empirici al riguardo.

Sono queste, in sintesi, le informazioni che la letteratura ci dà a proposito delle concezioni infantili sul lavoro e il suo pagamento, e di cui abbiamo tenuto conto nell'impostazione di questa ricerca, la prima tra quelle da noi svolte: abbiamo così ritenuto opportuno partire dall'età di 6 anni, perché più o meno in questo periodo i bambini dovrebbero cominciare ad ammettere l'esistenza del lavoro dipendente retribuito, ed estendere la gamma delle età considerate fino ai 14 anni per verificare le affermazioni di Danziger. L'intervista<sup>1</sup> aveva inizio con delle domande sui motivi per cui la gente lavora, seguite ove necessario da altre tendenti a richiamare l'attenzione del bambino sul fatto che generalmente il lavoro è retribuito. Si accertava poi quali attività lavorative il bambino conoscesse, e quali fossero le sue idee sul pagamento; per far ciò gli si chiedeva di dire il nome di qualche lavoro (elenco che di solito iniziava col lavoro paterno o materno), integrando se necessario la lista spontaneamente offerta dal bambino con alcuni lavori rappresentativi di diversi settori economici pubblici e privati: operaio, conducente di autobus, insegnante, contadino e medico. Per ciascuno dei mestieri via via nominati si chiedeva chi lo paga e come costui si procura il denaro necessario.

Lo spoglio dei dati ha mostrato che sul primo punto dell'indagine le risposte dei bambini non differivano se non per la formulazione linguistica: in un modo o nell'altro tutti hanno affermato che si lavora per guadagnare. Il tipo e l'ampiezza dei rapporti lavorativi conosciuti ha invece permesso di individuare una sequenza composta da 4 livelli. Nel primo i bambini riconoscono una gamma molto limitata di mestieri e ritengono, a torto o a ragione, che vengano retribuiti direttamente da clienti o utenti. Nel secondo livello la gamma delle attività conosciute si allarga e per alcune di esse viene

<sup>1</sup> I soggetti erano 60 bambini di ceto medio, 15 per ciascuna delle seguenti fasce d'età: 6/7, 8/9, 10/11, 13/14. Il numero di maschi e di femmine era pressappoco lo stesso per ciascuna fascia d'età.

affermata l'esistenza di un « capo » o « padrone » che paga. Nel terzo livello l'idea di « capo » si consolida e si estende, talora a spese della verità, a tutti i rapporti lavorativi nominati. Sia nel secondo che nel terzo livello, però, il bambino non sa dire in che modo il « capo » si procura i soldi per pagare; è solo nel quarto livello che la vendita dei beni o servizi prodotti e il pagamento del lavoro vengono connessi.

*Livello 1. Scambi di denaro all'interno di coppie.* L'immagine più primitiva dei rapporti economici è caratterizzata dall'assenza di idee sulla produzione e dall'incapacità di rappresentarsi il corso del denaro. La gamma di attività spontaneamente elencate dai bambini è molto esigua e non è rappresentativa dei vari settori economici: vi figurano di solito il lavoro dei genitori e pochi altri come quello di insegnante, medico, parrucchiere, accessibili all'esperienza di bambini che vivono in città. I termini « contadino » e « operaio », una volta nominati dalla sperimentatrice, richiamano conoscenze vaghe ed imprecise: il primo si associa ad immagini frammentarie di vita in campagna, il secondo è inteso in un'accezione molto ristretta, essendo l'« operaio » identificato o nel « muratore », o nell'« idraulico », o nell'« elettricista », quando addirittura non risulta del tutto ignoto.

Il pagamento delle attività nominate viene descritto in due modi. Per alcuni bambini, il lavoratore è pagato direttamente da chi usufruisce delle sue prestazioni; spesso questo utente o cliente riceve poi a sua volta del denaro come « resto », anche per un ammontare superiore alla cifra da lui pagata. Secondo altri bambini il denaro può anche venir scambiato bilateralmente all'interno di coppie di lavoratori « amici » (noi potremmo dire « soci »): in realtà si tratta talvolta di un datore di lavoro e un dipendente. Quando non riesce ad individuare un « cliente » o un « socio » il bambino non sa dire chi paga il lavoratore, o nega addirittura che questi sia pagato, affermando che ci si può procurare il denaro necessario per vivere anche in altri modi: si può ad esempio ritirarlo dalla Banca, che ne dà a chiunque lo chieda, o si può andare in negozio a far spese, in modo di ricevere un « resto ».

Quasi tutti questi elementi sono presenti nel protocollo che verrà riportato ora come esempio, mentre in altri bambini acquista particolare risalto ora l'una ora l'altra delle tendenze sopra descritte.

PATRIZIA (6;5) nomina per primo il lavoro del padre, dicendo che: « — Batte a macchina. — Dove va a battere a macchina? — In ufficio qui vicino. Vicino a dei negozi. Devi passare un ponte. — E la tua mamma lavora? — Sì. — Che lavoro fa? — Lavora, fa... delle carte, le scrive, nella macchina, come il mio papà. — [...] — Mi sapresti dire il

nome di altri lavori che la gente fa? — *Certi... fanno i maestri, poi anche certi... fanno anche... sono nelle banche. Poi ci sono anche le baby sitters che portano a scuola... Poi ci sono le mamme che devono andare in ufficio e stanno fuori la sera, allora la baby sitter tiene lì. Poi basta. — Sai cosa fa il contadino? — Con un rastrello, insomma... toglie, no, mette i semi e... poi così, viene su l'erba insomma; mette ancora di più i semi e viene su l'insalata. — E gli operai, lo sai cosa fanno? — Le operazioni. — Gli operai, quelli che lavorano nelle fabbriche? — Non lo so. — I signori che fanno i maestri, secondo te chi è che li paga? — Le mamme. — La tua mamma che lavora in banca, chi è che la paga? — E... no la banca... se li fa, i soldi. — La tua mamma fa i soldi quando è in banca e poi se li porta a casa? — Sì, anche un'altra sua amica è in banca, se li fanno. — Se li fanno? — Sì. — E poi li portano a casa? — Sì. — Quanti vogliono? — Ne portano un pochino, non vogliono essere ricchi. — Se loro volessero essere ricchi, potrebbero portarne a casa tanti? — Se vogliono, ma io non so se vogliono. — A uno che fa il muratore, chi è che dà i soldi? — La mamma, lo stesso. — E a uno che fa il negoziante? — Beh, la mamma. — E uno che fa il pilota d'aereo? — Quelli che vanno sopra, quelli che montano. I bambini però non pagano. — E quello che fa il guidatore di autobus qui a Padova, chi è che lo paga? — Nessuno... perché c'è una cosa, ci sono dei... da mettere dentro i soldini, e poi c'è una cassetta, l'autista apre, prende i soldini e li mette nel borsellino. — I soldi del biglietto sono per l'autista? — Sì. — E il contadino chi è che lo paga? — Quello che coltiva, che l'aiuta a coltivare... quello che fa lui. — Non ho capito. — Quello che l'aiuta a coltivare, eh... al contadino; oppure il contadino non vuole e se lo fa fare da un altro».*

Mentre nelle risposte di Patrizia domina l'idea che a pagare sia il « cliente », in quelle di Emilia appare la concezione secondo cui il pagamento si associa non ad un lavoro o servizio reso, ma al passaggio di una merce da una mano all'altra.

EMILIA (6;3): « Sai cosa fa il contadino? — *Vendemmia. — Sai se fa anche qualcosa altro? — No. — Lo spazzino? — Pulisce. — Cosa? — La strada. — Il muratore? — Costruisce. — Cosa? — Delle case. — Potresti dirmi tu il nome di qualche altro lavoro? — ... Non li so. — Sai cosa fanno gli operai? — No. — Sentì un po', lo spazzino che pulisce la strada, come fa a guadagnare i soldi che gli servono? — Perché dopo, quella roba che spazza via, se trova della roba utile la vende, e dopo si fa i soldi. — Il contadino, lo sai che fa? — Fa la farina, e dopo va nei negozi, e nei negozi la incartano, dopo la mettono, e dopo gli danno anche i soldi. — Il maestro o la maestra prendono soldi? — Sì. — Chi è che glieli dà? — La mamma. — E chi è che dà i soldi a quello che guida l'autobus? — Non lo so ».*

CHIARA (6;0) ci mostra un esempio di risposte in cui i « resti » sono considerati un'occasione di guadagno alternativa al lavoro: « — *Certi*

papà non lavorano. — Davvero? Come mai? — Perché lui lo stesso, anche... anche se non lavora, dopo lui va in giro e allora prende sempre dei soldi. — Allora tu pensi che è possibile prendere dei soldi senza lavorare? — Sì. — Come? — ... Andare in un'altra farmacia (il papà di Chiara fa il farmacista). — Andare? — Quando te vai a prenderli delle medicine, allora i soldi che ti danno delle medicine te li tieni per prenderli da mangiare. — Non ho capito bene. — ... Quando un uomo va in farmacia e... e non lavora, va in farmacia e gli dà i soldi, e dopo, se prende le medicine, va via e prende i soldi... dai papà? — Vuoi dire che il tuo papà dà i soldi a quelli che vengono in farmacia? — Sì. — Come mai? — E poi... perché prendono la roba. — Vediamo se ho capito. — Vengono dei signori in farmacia a comprare delle medicine. — Sì. — Quando comperano delle medicine danno dei soldi al tuo papà? — Sì. — E il tuo papà cosa fa? — Gli dà i soldi. — I soldi che il tuo papà dà a questi signori sono di più, di meno o uguali a quelli che i signori danno al tuo papà? — Il mio papà glieli dà diversi. — Ma quelli che il tuo papà dà sono di più o di meno di quelli che il signore ha dato a lui? — Sono di più quelli del mio papà, quelli che ha dato. — E il tuo papà dov'è che prende i soldi per darti ai signori? — Va a prenderli in banca. — Quanti ne vuole lui? — Sì. — E quando la banca dà i soldi a tuo papà, lui se li può tenere per sempre... (Interrompendo). Sì. — ... oppure dopo un po' di tempo lui deve dare indietro i soldi alla banca? — No, se li tiene. — Sai cosa fa il contadino? — Sì, mette a posto il suo campo. — Come fa a metterlo a posto? — Gli butta vicino la terra. — Perché? — Perché i fiori ci abbiamo la terra buona. — Secondo te, chi è che paga quelli che fanno i contadini? — I signori che vanno a metterli a posto la casa... oppure il... eh... per esempio: il giardiniere paga i soldi quando è la fine della settimana gli dà i soldi. E ragazze che sono in farmacia alla fine della settimana gli dà i soldi. E anche a noi, il giardiniere, alla fine della settimana diamo i soldi. — Voi (calco) date i soldi al giardiniere? — E lui dopo ce li ridà il resto ».

Nelle ultime battute del colloquio con Chiara appare il pagamento bilaterale tra datore di lavoro e dipendente. Nell'esempio seguente questa idea si presenta in forma più sistematica, assieme a quella secondo cui i due costituiscono una coppia di « amici ».

ANDREA (6;6): « Mi sapresti dire i nomi di alcuni lavori che la gente fa per guadagnare? — *Nomi? — Sì. — Aggiustatore di macchine, notai, aggiustatore di biciclette, di moto, di aerei... di case. — Sai cosa fanno i contadini? — Sì. — Cosa fanno? — Fanno... mettono, in campagna, mettono il concime per far crescere la pannocchie e tutto. — Sai cosa fanno gli operai che lavorano nelle fabbriche? — Eh, no. — Sai cosa sono le fabbriche? — Sì. — Cosa sono? — Delle case fatte un po' lunghe. — Ti sei mai domandato cosa si fa dentro a quelle case? — No. — Tu papà che lavoro fa? — Il notaio. — Cosa vuol dire fare il notaio? — Lavorare. — Quando tuo papà va al lavoro secondo te cosa*

fa? — *Lavora, mette, fa, studia, eb, fa i lavori, dice alle signorine che lui non fa un contratto.* — Chi è che dà i soldi al tuo papà quando lavora? — *Le dà, le dà il suo notaio.* — E a quello che aggiusta le bici, chi è che gli dà i soldi? — *Il suo amico, che lavora lì.* — E al suo amico chi è che gli dà i soldi? — *Lui... glieli dà lui... il suo amico glieli dà all'altro i soldi, lui glieli dà i suoi soldi.* — A quelli che vendono le cose, ai negozianti, chi è che dà i soldi? — *Li dà prima lui, e dopo gli altri che compera.* — Non ho capito; prendiamo per esempio il fruttivendolo, chi è che gli dà i soldi? — *La mamma... e lui.* — E lui anche? — *Sì.* — E quello che fa il guidatore degli autobus, chi glieli dà i soldi? — *Nesuni (sic).* — E come fa lui a vivere? — *Oppure hanno tanti amici.* — E i suoi amici cosa fanno? — *Guidano gli autobus.* — E quello che fa il contadino? — *Niente soldi, perché fa il contadino.* — Non prende mica soldi? — *No.* — E allora perché lavora se non prende soldi? — *Perché fa le pannocchie e non può prendere soldi, perché è da solo.* — Ma allora come fa a vivere lui, la sua moglie, i suoi bambini? — *Eh, le prende delle robe, oppure lui prende degli amici, e così loro hanno i soldi.*

**Livello 2. Rapporti gerarchici tra chi lavora e chi paga.** In questo livello l'immagine dei rapporti economici comincia a farsi completa grazie all'estendersi della gamma di attività lavorative che il bambino conosce in qualche misura. L'operaio tuttavia è nominato raramente e si tratta per lo più del muratore; solo pochi bambini mostrano anche qualche idea di ciò che si fa dentro alle fabbriche. Oltre ad essere più completa, l'immagine della società è anche più articolata: infatti, al pagamento di servizi da parte di clienti o utenti, il bambino aggiunge ora esempi di attività retribuite da parte di un « capo » o « padrone ». L'immagine dei rapporti economici resta tuttavia manchevole sotto un aspetto importante: il bambino non sa in qual modo il « capo » si procura i soldi per pagare i dipendenti, o lo spiega chiamando in causa « fonti » di vario tipo: Banche, Stato e Comune; risparmi accumulati dal « capo » mediante un'attività antecedente o tuttora in corso; versamento di una specie di tassa di iscrizione da parte dei dipendenti al momento dell'assunzione. L'idea che un « capo » possa realizzare un utile vendendo i beni o servizi prodotti dai dipendenti non sfiora affatto i bambini di questo livello.

La capacità di rappresentarsi rapporti gerarchici, come è appunto quella tra « capo » che paga e lavoratore che svolge l'attività ordinaria, costituisce una novità rispetto al livello precedente; altre concezioni del livello 2 rappresentano invece una traduzione più complessa di modi di pensare caratteristici del livello 1: forme di scambio bilaterale ritornano nell'idea che la Banca ottenga il denaro dal Comune e quest'ultimo a sua volta dalla Banca o nell'idea (già citata) che il « capo » paghi i lavoratori con i soldi da questi versati

sotto forma di « iscrizione » al lavoro; in qualche caso sopravvivono le idee sui « resti ».

MASSIMO (6;4): « Secondo te chi è che paga quello che guida l'autobus? — *Va... dove che c'è... dove fa... dove riporta l'autobus... va... in una camera, dove c'è un signore che lo paga.* — E una persona che fa il maestro o la maestra, chi la paga? — *...Beh, anche quando vanno a comprare qualcosa fuori.* — E gli operai, chi è che li paga? — *L'ingegnere o l'architetto... oppure quello che conduce i lavori, che sarebbe l'ingegnere, l'elettricista... e basta, cioè che sarebbe l'architetto.* — L'ingegnere e l'architetto come fanno ad avere i soldi per pagare gli operai? — *Certe volte li prendono da casa, oppure glieli chiedono alla moglie e... certe volte quelli che si trovano nel portafoglio, se non ne hanno tanti vanno e gli danno quelli che hanno.* — E il signore che paga i guidatori degli autobus, come fa ad avere i soldi per pagarli? — *Può andare in Banca a prenderli.* — Cos'è la Banca? — *Dove vanno a mettere giù i soldi, e quando servono li vanno a prendere.* — Allora questo signore che paga i guidatori va a prendere i soldi in Banca? — *Sì, però io credo che bisogna sapere quanto pagarli.* — Come fa a saperlo? — *Non so, io credo che lui conta quanti giri fanno.* — Per prendere i soldi, quel signore deve prima averne messi, oppure la Banca glieli dà lo stesso? — *La Banca glieli dà.* — Se uno ha bisogno di soldi, va in Banca e la Banca glieli dà? — *Penso di sì.* — E la Banca come fa ad avere i soldi? — *I signori che vanno là credo che mettono giù i soldi e la Banca li prende e poi li mette non so dove, in un posto.* — Come mai questi signori portano i soldi in Banca? — *Li portano perché... perché li vogliono... li portano... perché... non mi ricordo più perché... perché li vogliono tenere lì, non so, non ci stanno nel portafoglio.*

CRISTINA (8;3), dopo aver detto che i contadini « arano il terreno per far nascere le piante » e gli operai in fabbrica « costruiscono le robe », parla del lavoro paterno e materno: « — Il tuo papà che lavoro fa? — *L'impiegato.* — La tua mamma? — *Fa la parrucchiere.* — Il tuo papà chi è che lo paga? — *Un signore, un signore che gli dice cosa fare.* — E chi è che paga la parrucchiere? — *La gente che viene.* — E la maestra? — *Qua dentro a questa scuola c'è una maestra che comanda le altre e paga tutte.* — E questa maestra paga con i soldi suoi oppure c'è qualcun altro che glieli dà? — *La banca le dà i soldi.* — E uno che fa l'operaio dentro ad una fabbrica da chi è che è pagato? — *Non lo so.* — E uno che fa il contadino? — *Da nessuno.* — Da nessuno? — *No.* — Ma anche il contadino ha bisogno di soldi per lui e per i suoi bambini. Dove li va a prendere questi soldi? — *Li dà la banca, e la banca li dà anche a quelli che tengono pulita la strada, a quelli che scopano sui marciapiedi.* — E la banca questi soldi che dà, sono suoi o... — *(Interrompendo).* — *Sono suoi.* — E lei dove li va a prendere? — *Lei ne ha tanti, tanti tanti.* — Ma se continua a darti, a un certo punto rischiano di finire! — *Un'altra banca glieli dà.* — E questa banca... — *(Interrompendo).* E dopo smett... chiudono per un po' la banca, e vanno a fare un altro lavoro per prendere ancora i soldi e poi quando ne hanno tanti riaprono.

— I padroni della banca? — Sì. — Ma perché la banca paga i contadini, le maestre, gli spazzini? — Perché sono dei signori che hanno tanti soldi e non sanno cosa farcene, allora li dà a questa gente. E la banca tiene i soldi alla gente, anche. E poi viene qualcuno e li vuole, magari viene un povero e glieli dà. — Se i signori ricchi decidono che sono stufti di dare via i loro soldi a quel modo, e decidono di tenerseli tutti per loro, cosa succede? — Che non puliscono più le strade, non fanno più le maestre, se ne vanno e fanno un altro lavoro ».

*Livello 3. Generalizzazione di rapporti gerarchici.* Nelle risposte di Massimo e Cristina abbiamo trovato, oltre a « capi » che comandano e pagano, banche che elargiscono denaro a fondo perduto e residui di varia consistenza delle idee sui « resti ». L'idea che il « capo » paghi i lavoratori con i soldi che questi devono versare all'atto dell'assunzione è presente invece nel protocollo di MAURO (6-7) che da questo punto di vista esemplifica un'idea diffusa nel livello 2; invece la generalizzazione del pagamento da parte del « capo » a tutte le attività considerate nell'intervista, incluse quelle che di fatto si svolgono in proprio, costituisce una caratteristica del livello 3: Mauro può essere quindi considerato un esempio di transizione.

« — Chi è che dà i soldi a uno che fa l'architetto? (lavoro che Mauro ha nominato). — Io dico che prima lavora e fa un lavoro, fa il dottore e dopo... non ha più voglia, chiede al capo dei dottori, non ha più voglia e allora non viene più. Con i suoi soldi va, e si compra delle robe, si dà... il risparmio col resto, e dopo ha i soldi adatti per diventare architetto, va dal capo degli architetti, e ci dà i soldi giusti, e fa l'architetto. — Ma quando lui fa l'architetto, chi è che gli dà i soldi? — Il capo degli architetti. — E questo capo come fa ad avere i soldi per pagare gli architetti? — Beh, prima ci danno, un architetto ci dà dei soldi e dopo gli aumentano i soldi tutti gli altri e dopo lui ci ridà i soldi, e alla mattina è senza soldi, però poi quando ritorna, ritornano anche gli architetti e ci ridanno i soldi. — [...] — Il contadino non lo paga? — Il capo contadino. — E il capo contadino come fa ad avere i soldi per pagarlo? — Come gli architetti, che prima c'era un contadino, era povero, poi ci danno i soldi, e allora tutti gli altri contadini ci dicono ci danno i soldi... e... — E poi lui li ridà a loro? — No, ce li dà un po' meno, così piano piano i soldi... a lui ci sale la cifra ». L'idea che lavorando uno guadagni meno soldi di quanti ne ha dati per pagarsi il lavoro non turba minimamente il bambino: « — Ma se il capo contadino gli dà meno soldi di quelli che lui gli ha dato, non gli conveniva stare a casa senza lavorare? — No, perché dopo gli finivano i soldi in mangiare, dopo si spendeva tutti i soldi in mangiare, e diventava povero, portava via qualche coperta e si sbraviava là, a un palo di un portico, e chiedeva la carità ».

Come si vede la generalizzazione del modello gerarchico conduce anche a risposte scorrette, ma consente al bambino di spiegare in qualche modo la retribuzione dei più svariati mestieri, costruendo così una visione più ampia del mondo economico.

Molti bambini del terzo livello individuano questo « capo » che paga tutti i lavoratori nel « Comune », nello « Stato » o nel « Governo ». Si tratta di un'idea che ha già fatto la sua comparsa nel livello 2 e che riapparirà frequentemente, man mano precisandosi, nei livelli successivi. Dapprima questi termini non solo non designano specificamente l'uno o l'altro organismo, ma sono anche usati in un senso poco diverso da quello di un datore di lavoro privato: Stato o Comune sono « persone importanti », cui viene attribuita oltre alla funzione di comandare, anche quella di pagare chi lavora. Troviamo qui un' analogia con le concezioni descritte da Connell (1971) al livello caratterizzato dell'idea di « task pool », dove i bambini, senza saper differenziare correttamente i vari organi o figure politiche, li connettevano indiscriminatamente con l'uno o l'altro di vari compiti, da quello di dare ordini, a quello di costruire strade o provvedere alla nettezza urbana; in base ai nostri dati potremmo aggiungere a questi compiti anche quello di pagare la gente che lavora.

ROBERTO (8;8) inizia col dire (erroneamente) che il « Comune » paga suo padre, di professione assicuratore. « — Mi puoi spiegare in cosa consiste il lavoro dell'assicuratore? — Per esempio deve rassicurare una persona, per esempio uno muore, assicura assicura... adesso non lo sa bene perché. — Cosa vuol dire "assicurarsi"? — ... per esempio, uno fa un incidente, è assicurato... invece se non sarebbe assicurato... non potrebbe... — A cosa serve l'assicurazione? — ... Quando uno si fa male... dopo... è assicurato almeno. — Cosa vuol dire? Uno si fa male e l'assicurazione cosa fa? — ... Perché me lo ha detto da piccolo, ma adesso non lo ricordo. — Chi è che paga il tuo papà? — Il Comune. — Il medico? — Anche lui penso. — E il contadino? — Non penso. — Non pensi cosa? — Che glieli dia il Comune. — Chi pensi che glieli dia? — No, forse glieli dà il Comune, perché non c'è nessuno che gli possa dare i soldi. — Uno che fa l'operato? — Il Comune. — Che cos'è il Comune? — E una... come si dice... è come una stanza come questa, e c'è un uomo che... poi ci sono anche le sedie... e lui decide... vanno persone, chi che vuole lavorare, e... allora lui decide coi suoi amici. — Come si fa per diventare questo signore del Comune che dà il lavoro e paga la gente? — ... Io penso che sia così... magari va da un... uno che ha tanti soldi, e lui per esempio gli dà i suoi soldi che ha, e lui gli dà i suoi soldi, così dopo lui diventa... che ha tanti soldi per darli a quelli che lavora ».

Anche le generalizzazioni di ALESSANDRA (8;0) sembrano prendere avvio dalle sue conoscenze più o meno esatte del lavoro paterno:

« — Uno che fa l'operaio, come fa ad avere i soldi? — Glieli dà il mio papà (industriale) i soldi a questi operai che lavorano tanto. Il mio papà però li va a prendere in banca... — Uno che fa il dottore? — C'è un'altro che comanda questo ospedale, e vede che uno sta lavorando molto bene, e glieli dà. — E questo? — Dalla banca sempre. — E uno che fa il contadino? — Il contadino? uno vuole un lavoro, e cerca il comandante di questa, di questo... — Contadino? — No, è il comandante di questa casa, del cane, delle mucche, così, e uno vuole il lavoro e lui lo accetta, e fa il lavoro per tanti giorni, e quello che comanda questa casa e altre robe qua che ci sono, vede che si impegna tanto, quel contadino che volena... lui gli dà dei soldi. — E lui, quello che comanda? — O li ha in casa, se li tiene in casa, oppure in banca. — Uno che fa il negoziante? — Eh, il negoziante... c'è uno che comanda su questo negozio... c'è tanta... tanti signori, tante signore, non lo so, così, che vogliono lavorare, e lui li fa lavorare, e ogni giorno vede che si impegnano con questa gente... e gli dà dei soldi. — E quello che guida gli autobus? — Ci può essere un padrone di tutti gli autobus, e fa guidare a altri uomini, e vede che porta tanta gente di qua e di là, allora gli dà i soldi che li troua in banca, o a casa se li ha ».

**Livello 4. Coordinazione di più scambi economici.** Un'immagine più completa e articolata dei rapporti economici viene costruita dai soggetti del quarto livello, grazie al riconoscimento che il « capo » o « padrone » di una impresa si procura il denaro con cui paga i dipendenti grazie alla vendita dei beni o servizi da essi prodotti. Viene così rappresentato il corso del denaro: mentre nei livelli precedenti questo veniva scambiato solo all'interno di coppie lavoratore-« cliente » o dipendente-« capo », che restavano prive di connessione tra loro, ora esso si muove dal « cliente » (o utente) verso il « capo », e da questo ai dipendenti.

MICHELA (10:8) è figlia di un industriale. La sperimentatrice le chiede: « — Chi è che dà i soldi al medico? — Gli ospiti. — Vuoi dire gli ammalati? — Sì. — A uno che fa il contadino, chi gli dà i soldi? — Nessuno... ah, il padrone di questo terreno... se li ricava lavorando. — Cosa vuol dire che se li ricava? — Cioè sì... non lo so. — Il tuo papà come fa ad avere i soldi per pagare gli operai? — Vende, commercia con altri, e ne ricava i soldi. — Come può andare allora nel caso del contadino? — Il contadino lavora, poi, siccome semina, crescono per esempio alcuni frutti. I frutti li vende e commercia, poi i soldi della frutta che lui ha commerciato con altri padroni, il padrone che ci ha questi frutti dà i soldi al contadino. — Il maestro chi è che lo paga? — ... Il capo della scuola, il preside. — E al capo della scuola chi è che glieli dà i soldi? — Le persone che vengono a scuola... eh... sì, devono pagare qualcosa e... portano i soldi, poi dà questi soldi e vanno dal preside ».

Le risposte del livello 4 si distinguono inoltre da quelle del livello precedente per la differenziazione tra le attività dipendenti retribuite da privati e quelle retribuite da Enti pubblici, come il Comune o lo Stato. Questi organismi sono ora rappresentati come associazioni preposte a gestire attività di interesse pubblico; i ragazzi più grandi riconoscono anche l'esistenza e lo scopo delle elezioni, anche se ne descrivono il funzionamento in modo errato.

GIOVANNI (10:5): « — Chi è che dà i soldi agli operai? — Il padrone della fabbrica. — E lui come fa ad averceli? — Perché mentre gli altri lavorano per costruire vari oggetti, il padrone li vende ad un prezzo più elevato, poi dà una piccola percentuale alla manodopera, e lui si tiene la parte maggiore dei soldi che ha guadagnato. — Questo te lo ha spiegato qualcuno? — No, così ascoltando... e... il telegiornale dove si sente a volte... — Il contadino da chi è che prende i soldi? — Dalle persone che compera quello che lui vende. — La tua mamma e il tuo papà (infermieri entrambi) da chi prendono i soldi? — Da... da... il padrone dell'ospedale. — E uno che fa lo spazzino? — Dai servizi pubblici. — Cosa sono i servizi pubblici? — È una associazione che c'è in ogni città e che... e... al mattino, durante la giornata, lavora per mantenere in ordine le strade, le vie della città, le strade dei paesi. — E questa associazione, dove va a prendere i soldi per darli agli spazzini? — Non saprei. — Quelli che guidano gli autobus, da chi vengono pagati? — Dal Comune. — Il Comune che cos'è? — Il Comune? È un'altra associazione che... che fa pagare agli abitanti di un paese le tasse... e... altre cose e con il ricavato di queste tasse fa... compera altri mezzi di trasporto per gli abitanti. — Hai detto che il Comune è una associazione: che cosa vuol dire? — Associazione? Persone che si riuniscono insieme per discutere di un problema. — Se uno vuol far parte del Comune di Padova, di questa associazione, che cosa deve fare? — ... diventare prima un impiegato che scrive alcune lettere... così... e poi civilizzandosi... — Civilizzandosi? — Civilizzandosi in questo mestiere e riuscire a far parte di uno dei consiglieri del Comune. — Come si fa a diventare consiglieri del Comune? — Civilizzandosi sempre di più nel proprio lavoro. — Quando si è proprio bravi, vuoi dire? — Sì ».

STEFANIA (13:0): « — Come è formato lo Stato? — Lo Stato è formato da un presidente che è eletto dal popolo, e dopo ha dei ministri, che sono anche questi eletti ».

RENATO (14:2): « — Cos'è il Governo? — Il Governo sono dei capi che ci... che ci guidano, che provvedono che tutto funzioni bene, che le scuole siano un dato numero, che sia tutto regolare. — Come si può entrare a far parte del Governo? — Credo che ci possano essere i ministri, i partiti politici; poi c'è il capo del Governo che è il capo essenziale; lui secondo me dà tutti gli ordini perché tutto funzioni bene... dipende da che partito è. — Come si fa a diventare ministro? — Con le elezioni ».

Tab. 1. La retribuzione del lavoro.

Livello di risposta	Età				Totale
	6/7	8/9	10/11	13/14	
1) Scambi di denaro entro copie	8	1	/	/	15
2) Rapporti gerarchici tra pagatore e pagato	7	5	1	/	13
3) Generalizzazione di rapporti gerarchici	/	6	5	/	11
4) Coordinazione di più scambi economici	/	3	9	15	27
Totale	15	15	15	15	60

$$r_s = 86, p < .001.$$

La linea di sviluppo che emerge da questa indagine può essere definita facendo ricorso a tre parametri: il numero di figure economiche riconosciute dal bambino; il tipo di relazione con cui tutte o alcune di queste figure vengono collegate; il sistema d'insieme costruito attraverso queste relazioni. L'immagine dei rapporti sociali che mediano la retribuzione del lavoro si sviluppa quindi sia in senso quantitativo che qualitativo: per l'aumento del numero di figure economiche individuate via via e dei rapporti che le connettono, che si traduce alla fine di una visione più ampia del mondo del lavoro; e per la modificazione delle relazioni chiamate in causa età per età per spiegare la provenienza dei soldi con cui la gente è pagata.

Al primo livello il quadro del mondo economico è formato da due sole figure, poste in una relazione simmetrica: chi fornisce una merce o un servizio e chi ne usufruisce e lo « paga ». Diciamo « paga » tra virgolette perché la direzione in cui avviene il movimento del denaro non è ancora compresa e « pagare » si traduce per il bambino in uno scambio reciproco di soldi. Anche i rapporti tra datore di lavoro e dipendente vengono considerati come se fossero simmetrici: l'uno e l'altro sono assimilati a due « amici » che si « pagano » a vicenda. Non sono molti i bambini (quasi tutti di 6/7 anni) che hanno fornito risposte così primitive; esse sembrano per tanto gli ultimi residui di concezioni caratteristiche di età inferiori. Al secondo livello (che include la maggior parte dei bambini di 8/9 anni) queste coppie di amici si differenziano grazie all'apparire della figura del « capo ». L'idea di « capo » si manifesta in diverse varianti: da un lato proprietari privati di aziende, dall'altro Comune, Stato

o Governo, considerati come una sorta di padroni privati, sebbene assai più ricchi. Comincia inoltre a precisarsi una nozione corretta di pagamento, come indica la progressiva scomparsa di cenni a scambi reciproci di denaro. La nozione di pagamento è però utilizzata in modo non coordinato: il « capo » paga, ma non si sa se a sua volta sia pagato, di modo che rimane oscuro come si procurino i soldi per i dipendenti. Solo a partire dai 10/11 anni (livello 4) si afferma una visione relativamente completa ed articolata del mondo economico: i vari « capi », distinti in privati e pubblici, sono messi in rapporto con commercianti o clienti che acquistano i beni o i servizi erogati dalle aziende.

Questa sequenza conferma, nelle linee generali, i dati forniti da Danziger sui bambini più piccoli e offre un supporto empirico agli sviluppi da lui ipotizzati nei più grandi; essa mostra inoltre la generalità di alcune idee riferite da Strauss e Jahoda a proposito di un solo lavoro, quello del commesso: a 6/7 anni infatti l'idea che il lavoro serve a guadagnare è ben consolidata. Tuttavia ci sono state delle perplessità in alcuni bambini nell'ammettere che certe attività (come ad esempio quella del contadino) sono retribuite, nonostante l'affermazione iniziale, da tutti condivisa: « Si lavora per guadagnare ». Inoltre, nei bambini più piccoli, tale idea si è spesso accompagnata alla convinzione che esistono anche altri modi di procurarsi i soldi, come farseli regalare dalla Banca e riceverli dai negozianti o addirittura dal dipendente stesso, a mo' di tassa. L'affiorare di queste credenze primitive sul modo in cui la gente si procura i soldi fa ritenere che la relazione tra lavoro e denaro si affermi solo gradualmente, e che per vederne l'origine occorra estendere l'indagine a bambini di età assai inferiore a quelli intervistati in questa ricerca: è questo un problema che verrà affrontato da diversi punti di vista nel prossimo capitolo. Si può notare fin d'ora, tuttavia, il particolare rilievo delle idee sui « resti », intesi dai più piccoli come mezzo per guadagnare. Come si ricorderà, concezioni di tal genere sono state trovate da Strauss, Danziger, Furth e Jahoda interrogando i bambini a proposito della compravendita. In quei casi si poteva dubitare che si trattasse di credenze formulate al momento, per dar conto del fatto che il negoziante a volte dà dei soldi ai clienti, elemento su cui l'intervista stessa richiamava l'attenzione; il fatto che i bambini abbiano menzionato questo strano modo di guadagno in un'indagine che partiva da tutt'altro argomento induce a pensare che esistano delle credenze spontanee al riguardo, non limitate al tentativo di spiegare un aspetto della compravendita, ma inserite in una visione più ampia dei processi economici. E quanto cercheremo di verificare nel II capitolo.

## 2. L'accesso a diversi ruoli lavorativi

Il modo in cui il bambino si rappresenta i rapporti determinati dalla divisione del lavoro verrà ora ripreso da un diverso punto di vista, con un'indagine sull'accesso ad alcune attività lavorative. Questo tema è affiorato spontaneamente in alcuni protocolli della precedente ricerca (si ricordi ad esempio quello di Mauro) quando i bambini affermavano che gli operai sono pagati con i soldi da essi stessi versati all'atto dell'assunzione. La questione dell'accesso ad alcuni ruoli lavorativi è stata presa in esame anche da Furth: come abbiamo visto nell'introduzione egli non è però riuscito ad evidenziare una sequenza di sviluppo delle concezioni infantili a questo riguardo. Questo risultato non va a nostro parere imputato alla natura dell'argomento, ma piuttosto al modo in cui è stato affrontato. Gli esempi riportati da Furth indicano infatti che la questione è stata liquidata con poche domande: un maggior approfondimento del colloquio avrebbe potuto probabilmente sollecitare nei bambini una più chiara esplicitazione delle loro idee e consentire una miglior discriminazione tra quelle dei bambini più piccoli e quelle dei più grandicelli. Abbiamo pertanto ritenuto opportuno riprendere ex novo tutto il problema.

In un'indagine preliminare i bambini sono stati interrogati su una vasta gamma di attività lavorative, sia manuali che intellettuali, svolte in proprio o alle dipendenze altrui<sup>2</sup>. Questo approccio di vasta portata si è rivelato però di scarsa utilità, perché i bambini, soprattutto i più piccoli, non differenziavano chiaramente le varie attività e descrivevano assai genericamente l'iter con cui vi si accede. Ad esempio, ricorreva spesso la risposta « studiare » come modo per diventare medico, idraulico, operaio, ecc. senza che i bambini sapessero tracciare una distinzione tra i vari curricula scolastici. Si è deciso perciò di condurre dei colloqui approfonditi sulle attività di operaio, industriale e contadino, circoscrivendo l'indagine al modo in cui i bambini si rappresentano l'accesso a pochi mestieri, rappresentativi di ruoli di lavoro dipendente e in proprio. Inoltre, per evitare la genericità che nasce dalla scarsa conoscenza del lavoro considerato,

<sup>2</sup> I soggetti erano 60 bambini di ceto medio e di ambiente cittadino, divisi in tre livelli d'età (6/7, 8/9, 10/11 anni) ciascuno includente 10 maschi e 10 femmine. I mestieri considerati rappresentavano vari settori economici: produzione industriale (operaio, industriale) e agricola (contadino); commercio (padrone di negozio e commesso); erogazione di servizi (medico, idraulico, guidatore d'autobus); attività politica (sindaco). I dati sono stati raccolti da Daniela Beolchi.

sono stati intervistati stavolta dei figli di operai, residenti in una zona della provincia di Modena caratterizzata dalla presenza di numerose fabbriche di piastrelle e con forti residui di economia agricola<sup>3</sup>. Ogni intervista iniziava con domande volute ad accertare che il bambino conoscesse almeno a grandi linee il lavoro considerato; seguiva la domanda « Sai come si fa a diventare... (operaio, contadino o padrone della fabbrica)? » e numerose richieste di precisazione alle risposte fornite di primo acchito, solitamente piuttosto vaghe.

Le tre parti dell'intervista relative rispettivamente all'operaio, al contadino e al padrone sono state classificate separatamente in tre sequenze, di 4 o 5 livelli a seconda dei casi; poiché le risposte più primitive ottenute sui tre mestieri sono assai simili le descriveremo tutte in una volta sola.

*Livelli 0 e 1. « Non so »: « basta volere ».* Al livello 0 appartengono i bambini che non hanno idea di cosa fa l'operaio, il contadino o l'industriale, oppure non sanno nulla del modo in cui si possono intraprendere queste attività (livello 0).

MARIO (4;8): « — Sai che lavoro fa l'operaio? — ... — Gli operai delle ceramiche lo sai che cosa fanno, in fabbrica? — ... fanno le mattonelle? — Sì. Sai come si fa per diventare operaio? — ... — Tu cosa pensi che si deve fare? — ... ».

ANGELA (6;3) alla domanda « che cosa fa il contadino » risponde: « — Io non lo so, so solo che i contadini hanno un cane. — Hanno anche altre cose oltre al cane? — ... non so. — Sapresti come si fa per diventare contadini? — ... — Ma cosa diresti? — Non lo so, non so niente ». A proposito dell'industriale, come molti altri bambini del livello 0, Angela non sa dir niente, perché non ne sospetta neppure l'esistenza e afferma: « — La fabbrica non è di nessuno... è di tutti, ci lavorano tutti ».

FILIPPO (6;0) crede invece che la fabbrica sia del fuochista: « — Cosa fa il fuochista? — I fuochi. — E anche altre cose? — Sì, scrive a macchina nell'ufficio. — Sai come si fa a diventare padrone della fabbrica? — ... ».

Al livello 1 invece sono classificati i bambini che hanno qualche idea, seppur vaga, dei mestieri nominati, ma credono che per accedervi basti volerlo o possedere dei requisiti molto generici, come quello di essere grandi o di indossare un certo tipo di abito.

<sup>3</sup> 80 bambini divisi in 4 livelli d'età (4/5, 6/7, 8/9, 10/11 anni) con 10 maschi e 10 femmine per ciascun livello. I dati sono stati raccolti da Carla Balestrazzi.

ANTONETTA (6;2): « Sai cosa fa l'operaio? — *Le mattonelle.* — Come fa per farle? — ... — E per diventare operaio lo sai come si fa? — *Si mangia.* — E poi cosa succede? — *Poi si diventa grandi.* — E quando si è grandi? — *Si lavora.* ». Anche il padrone della fabbrica « *fa le mattonelle* »: « Sai come si fa per diventare padroni? — *Si diventa grandi.* — E poi? — *E poi si fa il padrone.* — E il contadino? — *Zappa la terra* ».

Per diventare contadino, stessa storia: « *Si mangia, si diventa grandi e si è contadino* ».

FAUSTA (8;10): « — *Il contadino vende il formaggio, fa il fieno, va a tagliare l'erba.* — Com'è diventato contadino? — *Deve essere vecchio.* — E quando è vecchio? — *Eh, può essere vecchio.* — Basta essere vecchi per diventare contadini? — *Deve essere vecchio ma... deve essere un po' forte perché si suda.* — Tutti quelli che vogliono diventare contadino ci riescono? — *Se sono un po' vecchi sì* ».

Infine per l'urto (5;9) chi vuole diventare operaio « — *Si mette i vestiti degli operai.* — Basta mettersi i vestiti per diventare operai? — *No, ci vuole anche gli altri vestiti normali, i pantaloni* ».

A partire dal livello successivo, le risposte fornite per ciascun mestiere tendono a diversificarsi, sia per quanto riguarda la descrizione delle mansioni, sia per quanto riguarda l'accesso a quel ruolo; descriveremo perciò separatamente le sequenze, cominciando dall'operato.

*Ulteriori sviluppi delle idee sull'operaio.* Nel livello 2, questo lavoro inizia ad essere descritto con una certa precisione:

ENRICO (8;3): « — *Ci sono operai che vanno sui mulini, certi che fanno le mattonelle, quelli che le mettono su un cartone, dopo le trasportano con quelle macchine apposta che ci sono in ceramica, poi ci sono quelli che le smaltano* ».

Inoltre emerge ora l'idea che occorre rivolgersi a qualcuno (capo, padrone, ufficio di collocamento o Comune) per essere assunti in una fabbrica.

« E poi? — *Poi si prova.* — Come? — *In ceramica.* — Si va lì e si prova? — *Bisogna chiederlo al capo della ceramica.* — Secondo te, il capo della ceramica prende tutti quelli che vanno là? — *Ne prende pochi, perché se dentro ce ne sono degli altri...* — Come fa a scegliere quali prendere? — *Prende quelli che ci piace di più.* — Cioè? — *Quelli che ci piace di più al padrone* ».

Non basta più, dunque, la volontà soggettiva o il possesso di

requisiti più o meno generici, per poter svolgere effettivamente un lavoro. Al riconoscimento che bisogna fare i conti con le decisioni di qualcun altro non si accompagna però una chiara visione delle difficoltà e dei limiti obiettivi a cui va incontro chi desidera diventare operaio: « *Lavorano tutti* », dice LORENZO (8;1); altri bambini identificano i disoccupati con i fannulloni.

Per FLORA (10;4) invece i disoccupati sono « — *Quelli che non lavorano, che stanno a casa senza far niente.* — Un disoccupato è uno che non ha voglia di lavorare? — *No, perché uno è disoccupato vuol dire che non trova lavoro, che non ha bisogno di lavorare, invece uno che non ha voglia...* — Secondo te perché ci sono delle persone che non trovano lavoro? — *Perché si sono troncata una gamba, si sono fatti male, non possono lavorare se sono malati.* — Ma ci sono persone sane che non trovano lavoro? — *No, quelli che sono sani, che possono lavorare cercano di trovare lavoro e lo trovano* ».

L'idea che per essere assunti occorre versare dei soldi al capo, già emersa nella ricerca sulla retribuzione del lavoro, riappare a questo livello, dando origine a una particolare concezione della disoccupazione:

PAOLO (8;8): « — *Come si fa a diventare operaio? — Si devono prendere dei soldi.* — E dopo? — *Si danno al capo della ceramica e lui li fa lavorare.* — Basta fare così per diventare operaio? — *Sì, dopo lavora.* — Ma il capo della ceramica prende tutti quelli che vogliono lavorare lì? — *Sì.* — Ma se ha già tanti operai? — *Dopo, se ne arrivano degli altri e gli danno altri soldi, dopo il capo dice che ne hanno già abbastanza.* — Abbastanza di che cosa? — *Di operai.* — Come fa il capo a scegliere quali prendere? — *Eh, quelli che non vuole li manda in un'altra ceramica.* — Come fa a sapere quali mandare via, in un'altra ceramica? — ... — *Eh, lui li manda in un'altra ceramica.* — Sai cosa sono i disoccupati? — [...] — Secondo te c'è gente che non lavora? — *Sì.* — E come mai? — *Perché non hanno abbastanza soldi da pagare il capo, così lui li farebbe lavorare* ».

Solo al livello 3 i bambini ammettono che la richiesta di lavoro dipende da vari fattori, che vanno oltre la volontà individuale sia dell'operaio che del datore di lavoro.

giugno (11;1): « — Per diventare operaio come si fa? — *Mia madre ad esempio è dovuta andare all'ufficio di collocamento per cercare un posto, poi informarsi.* — E all'ufficio di collocamento cosa si fa? — *Non so, chiede e a delle persone dell'ufficio se ci sono dei posti di lavoro.* — E allora cosa fa? — *Eh, dall'ufficio lo mandano alla ceramica.* Lì la

lavoro in proprio, o comperare terra e arnesi se se ne hanno i mezzi e non si vuol fare un lavoro dipendente. La comprensione che queste diverse possibilità esistono (almeno sul piano teorico) è ciò che contraddistingue il livello 3, ben esemplificato dal protocollo che segue.

OSCAR (10;10): « — Un contadino lavora la terra, la campagna; però adesso di contadini ce ne sono meno, perché vanno tutti nelle fabbriche che è meno faticoso di lavorare. Però alcuni si riuniscono in cooperative agricole e assieme si comprano i mezzi moderni e invece che uno lavori un pezzetto di terreno da solo con mezzi non moderni hanno disponibili tutti di capitali e tutti assieme possono comprare mezzi moderni per produrre di più e guadagnarci anche. — Come si fa a diventare contadino? — Mab, secondo me è una tradizione: un padre insegna al figlio a lavorare la terra, però dipende anche se uno ha voglia di lavorare la terra; se uno non ne ha voglia, va a fare un corso e diventa operato. — Ma se uno non è nato in campagna può fare il contadino? — Se ne ha voglia, si fa insegnare come si lavora la terra da qualcuno che fa il contadino, e dopo può farlo. — E quando ha imparato, come fa per diventare contadino? — Ab, compra dei pezzi di terreno, una casa in campagna e poi comincia e poi insegna ai suoi figli. Poi può fare quello che gli pare, lavorare la terra non solo a grano ma anche ad ortaggi. — [...] Se uno non ha la possibilità di comprarsi la terra e la casa... — (Interrompe). Beh, allora farà altri lavori per guadagnare, poi compra la terra. — Ma se uno volesse farlo subito, potrebbe farlo lo stesso? — No. — Non c'è un modo? — Ab, può andare ad aiutare un contadino che ne abbia bisogno ».

Il contadino poi sceglierà i più robusti e i più capaci, che potranno esercitare il mestiere solo dopo aver appreso da lui ciò che occorre.

Ulteriori sviluppi delle idee sul padrone. L'esame delle idee sul padrone della fabbrica ha indicato l'esistenza di concezioni più diversificate di quelle concernenti l'operaio e il contadino, e questo sia per quanto riguarda le funzioni svolte dal padrone, che il modo in cui si accede a tale ruolo. Dopo i due livelli più primitivi già descritti, troviamo infatti tre tipi di risposte, alcune delle quali non hanno riscontro in quelle che abbiamo già visto a proposito del contadino e dell'operaio.

Innanzi tutto, i bambini classificati al livello 2 hanno affermato che per fare il padrone occorre costruirsi da sé la propria fabbrica, eventualmente con l'aiuto di alcuni « amici ». Questo « padrone-costruttore » non ha alcuna funzione specifica nella vita quotidiana della fabbrica: o è un operaio come tutti gli altri, o viene identifica-

prendono per tre mesi in prova e poi se è brava la tengono. — [...] Secondo te il capo della fabbrica prende tutti quelli che gli chiedono di lavorare lì? — No, secondo me no. — Perché? — Perché secondo lui c'è chi può lavorare, perché ci sono delle donne in maternità e degli uomini un po' anziani che non li può prendere ». Chi ha requisiti, Guido dice che dopo il periodo di prova e di addestramento sarà assunto. La sperimentatrice chiede allora: « — Hai mai sentito parlare dei disoccupati? — Quelli che non lavorano, che non riescono a trovare un lavoro. — Perché? — Perché c'è l'immigrazione. — Cioè? — Perché ci sono troppe persone che credono di trovare lavoro qui e non riescono a trovarlo tutti ».

Ulteriori sviluppi delle idee sul contadino. A proposito di questo lavoro troviamo, al livello 2, diversi tipi di concezioni, a seconda di come il bambino considera l'attività del contadino: se la ritiene un lavoro autonomo, si tratta di procurarsi la terra, gli arnesi o gli animali; se la ritiene un lavoro dipendente, occorre invece farsi assumere, press'a poco come nel caso dell'operaio.

Ad esempio PAOLO, che abbiamo già citato più sopra, crede che anche per diventare contadino occorra pagare una specie di tassa: « — Sì devono avere i soldi per lavorare. — A cosa gli servono i soldi? — Per diventare contadino. Li dà al capo contadino e lui lo fa lavorare. — Basta fare così per diventare contadino? — Sì, però quelli che non hanno abbastanza soldi non possono lavorare e devono cercare un altro lavoro ».

Altri bambini hanno parlato di un « capo contadino » senza menzionare questa « iscrizione ». Le risposte più frequenti però sono quelle in cui il contadino appare come un lavoratore autonomo, corrispondentemente al tipo di situazione che prevale in effetti nella zona dove si è svolta l'indagine. L'importanza accordata dai bambini ai rapporti gerarchici appare ugualmente in qualche caso, quando l'acquisto dei mezzi di lavoro è subordinato al vaglio di una autorità.

Ad esempio, SILVIA (8;6) dice che per diventare contadini occorre « — Prendere dei pezzi di terra e coltivarli, farsi una casa. — Per avere i pezzi di terra come fa questo signore? — I pezzi di terra sono del Comune perciò deve andare dal Comune e gli dice se gli danno un pezzo di terra, oppure può andare su una collina che non c'è nessuno, non è di nessuno, si fa la sua casa e lì fa il contadino ».

Dopo aver indicato un modo per diventare contadino, i bambini del secondo livello non riescono però a comprendere che ce ne sono altri: lavorare come braccianti qualora non si possiedono i mezzi di

to in figure come il portinaio o l'impiegato, un po' diverse dagli uomini in tuta blu, ma che di fatto sono dei dipendenti quanto questi.

MARCO (6;7) ci dà un esempio del primo tipo di risposta: « — Il padrone della fabbrica lavora anche lui. — Come ha fatto a diventare padrone? — Con le mattonelle. — Cioè? — Con mattoni uno sull'altro. — Quando è padrone la fabbrica è sua? — Sì. — Perché? — Perché l'ha fatta lui. — Come ha fatto a farla? — L'hanno aiutato i muratori. — E dopo cosa ci ha fatto? — Dopo ci ha messo tutto quello che serviva. — A cosa gli serve al padrone aver fatto la fabbrica? — Perché ci deve lavorare ».

MARIANGELA (8;0) invece identifica il padrone nel portinaio: « — Secondo te c'è un padrone nella ceramica? — Il padrone è sempre lui. — Lui chi? — Eh, il portinaio. — Come ha fatto per diventare padrone della ceramica? — Era diventato grande e dopo era diventato padrone. — Tutti quelli che diventano grandi diventano padroni? — No. — Perché? — Perché gli altri, loro non possono essere tutti padroni, devono lavorare. — Ma perché allora alcuni possono e altri no? — Perché... perché non si può diventare tutti padroni. — Perché proprio quello è diventato padrone? — Eh, deve decidere coi suoi amici. — Chi è che decide? — Quello che deve diventare padrone. — Sì, e come si fa? — Eh, dice: "ci voglio andare io", e ci va lui. — Quando è diventato padrone la fabbrica è sua oppure no? — Sì, è diventata di tutti quelli che ci lavorano. — Ma nella fabbrica c'è o non c'è un padrone? — Sì, è sempre lui però. — E la fabbrica è sua? — No, è diventata sua, però la fabbrica l'ha fatta i muratori, è sempre dei muratori ».

Si vede come questa bambina oscilla tra l'idea primitiva che basta diventa grandi o volere, e quella del « padrone-costruttore » (i muratori).

Nel terzo livello il ruolo del padrone acquisisce una sua specificità: egli è un « capo » che sorveglia e dà ordini agli operai. « Capo » si diventa per elezione o per promozione, oppure venendo assunti proprio per esercitare questa funzione. Secondo la maggior parte dei bambini diventando « capo » si diventa anche proprietari della fabbrica:

ROMMASO (8;11): « — Il padrone guarda se lavora la gente. — Come si fa per diventare padrone di una fabbrica? — Gli insegnano. — E dopo che gli hanno insegnato? — Va in Comune. — E in Comune cosa fa? — Eh, si deve iscrivere per andare in ceramica. — Dopo che si è iscritto cosa fa? — Può cominciare a lavorare da padrone. — Quando uno è diventato padrone di una fabbrica, la fabbrica è diventata sua oppure no? — Secondo me sì, perché è il capo ».

Per altri come Stefano e Marinella, invece, la fabbrica non è del padrone ma del « Comune ».

STEFANO (8;10): « — Il padrone della fabbrica fa anche lui quello che fanno gli operai, però va anche a girare per vedere quello che fanno di sbagliato. — Come si fa per diventare padroni di una fabbrica? — Se è molto bravo e tutti lo considerano bene diventa padrone lui. — Quando è diventato padrone la fabbrica è sua oppure no? — No, perché la fabbrica è del Comune ».

MARINELLA (8;4): « — Il padrone della fabbrica comanda tutta la ceramica, le donne, gli uomini, deve pagare i fornì, anche i mattoni e la calce per la ceramica. — Come si fa per diventare padroni di una fabbrica? — Se c'è un padrone che deve andare via, non lo vuole più il Comune, secondo me c'è un altro operai che lavora bene e ha molti soldi e dice al Comune se può diventare lui. — Quando questo operaio è diventato padrone, la ceramica è diventata sua oppure no? — No, tutta sua no, anche un po' del Comune ».

In questi esempi il padrone è solo un capo, divenuto tale o per assunzione o per elezione; in altri casi i bambini oscillano tra l'idea del « padrone-capo » e quella del « padrone-costruttore ».

FRANCA (6;0): « — Il padrone della fabbrica guarda se va bene questo lavoro che fanno e poi ci danno la busta dei soldi che prendono. — Come si fa a diventare padroni di una fabbrica? — Secondo me bisogna diventare bravi a lavorare. — E quando è diventato bravo? — Eh, se continua sempre così ad essere bravo lo nomineranno capo. — Quando è capo, la fabbrica è diventata sua oppure no? — Dinei di sì... no, no, non è sua, perché non l'ha costruita lui, lui comanda solo gli operai per lavorare. — La fabbrica allora di chi è? — Beh, ci sarebbe quello che ha costruito la fabbrica. — E questo signore come avrà fatto a diventare padrone? — Avrà costruito la fabbrica, e poi avrà detto a questo padrone "guarda io diventerò il capo della ceramica e tu comandami i fabbricatori; poi se c'è rotto qualcosa tu lo paghi". — Questo signore che ha costruito la fabbrica, cosa fa dopo averla costruita? — Cerca un altro lavoro perché non può mica stare senza lavoro quando ha finito di costruirla ».

Solo i bambini del livello 4 hanno riconosciuto chiaramente che per diventare padrone di una fabbrica bisogna disporre di denaro per pagare i costruttori dell'edificio e degli impianti.

EMMA (10;8): « — Per diventare padroni bisogna avere il capitale. — Cioè? — I soldi per costruire la fabbrica ».

La chiara ammissione che per essere padrone di una fabbrica occorre esserne proprietario (e non solo « capo » o costruttore) distingue i soggetti di questo livello; invece per quanto riguarda le mansioni del padrone troviamo sia risposte simili a quelle fornite nel livello precedente sia — più raramente — l'idea che egli si limiti a seguire gli affari e a dirigere dei capi intermedi.

Nel protocollo di PIERPAOLO (9;1) troviamo un esempio del tipo più diffuso di risposte: « — Non saprei cosa fa il padrone, comunque penso che resti lì a guardare, a vedere, un po' anche ad aiutare, perché delle volte il padrone fa anche qualche lavoro se manca qualcuno, ma non fa proprio un lavoro come un operaio che lavora sempre. Poi dopo il padrone della fabbrica ci sono anche molte riunioni per l'azienda. — Come si fa per diventare padrone di una fabbrica? — Prima di tutto bisogna essere istruiti, poi bisogna avere i soldi per mettere su ceramiche, ruspe, trattori, mulini e dopo bisogna anche molto istruirsi. — Com'è che si mette su una ceramica? — Chiede a dei muratori se gli costruisce una ceramica, però con un salario molto grosso perché fare una ceramica è molto grande e ci vuole un salario molto grosso [...] appena l'ha costruita mette su tutte queste macchine e poi dopo si fa spiegare come vanno queste macchine, perché i primi che vanno dentro, lui gli spiega come funzionano le macchine, poi loro spiegano ad altri e così viene la ceramica. E poi dopo dovrebbe cominciare ad abituarsi a fare le riunioni dell'azienda, e poi a decidere gli scioperi con gli altri... con altri ragazzi insomma ».

Osservando la distribuzione dei vari tipi di risposte illustrata nelle tabelle 2, 3 e 4 si può notare come per tutte e tre le attività lavorative considerate esiste un'alta proporzione di bambini che ne sanno poco o nulla: si tratta della totalità dei soggetti di 4/5 anni e

Tab. 2. Come si diventa operaio.

Livello di risposta	Età			Totale
	4/5	6/7	8/9	
0) Non so	14	9	1	/
1) Basta volere	6	5	/	/
2) Basta chiederlo al capo	/	6	9	5
3) Non sempre si trova lavoro	/	/	10	15
Totale	20	20	20	20

$r_s = .81, p < .001.$

Tab. 3. Come si diventa contadino.

Livello di risposta	Età			Totale
	4/5	6/7	8/9	
0) Non so	13	11	1	/
1) Basta volere	7	6	3	/
2) Basta farsi assumere o avere i mezzi	/	3	13	4
3) Ci sono varie alternative	/	/	3	16
Totale	20	20	20	80

$r_s = .85, p < .001.$

Tab. 4. Come si diventa padrone.

Livello di risposta	Età			Totale
	4/5	6/7	8/9	
0) Non so	12	7	1	1
1) Basta volere	5	4	1	/
2) Occorre costruirsi la fabbrica	3	6	1	/
3) Occorre diventare capo	/	2	9	1
4) Bisogna comprare una fabbrica	/	1	8	18
Totale	20	20	20	80

$r_s = .79, p < .001.$

della maggioranza di quelli di 6/7. Questo risultato si accorda con quanto emerso nella ricerca sul pagamento del lavoro, dove i bambini più piccoli (6/7 anni) solo raramente hanno nominato operai e contadini o, interrogati dalla sperimentatrice, ne hanno saputo dire assai poco. Si trattava però in quel caso di bambini di ceto medio residenti in città, che potevano avere poche opportunità di vedere o sentir parlare di campi e fabbriche; la scarsa conoscenza avrebbe potuto essere considerata una caratteristica di quel particolare campione. I dati ottenuti ora con i figli di operai, abitanti in un paese in cui fabbriche e campi coltivati sono ad un passo da casa, inducono a ritenere che la difficoltà nel raffigurarsi questi mestieri derivino da

motivi di ordine più generale della scarsa familiarità. Sia nella produzione industriale che in quella agricola, infatti, entra una varietà di mansioni, in molti casi per di più estremamente parcellizzate, che si svolgono in momenti diversi e spesso tramite persone diverse: abbracciare l'insieme di queste attività richiede da parte del bambino delle coordinazioni che non sono possibili al livello del pensiero pre-operatorio. I bambini più piccoli in effetti caratterizzano più facilmente i vari mestieri sulla base di una sola delle mansioni (il contadino « zappa ») o di una visione sincretica di più mansioni (l'operaio « fa le mattonelle »); solo verso gli 8/9 anni (livello 2) essi elencano varie attività o gruppi di operazioni che devono essere compiute per realizzare un prodotto industriale o per mandare avanti un'azienda agricola. Parallelamente alla scarsa conoscenza della mansione o dell'insieme di mansioni che caratterizzano le attività lavorative, i bambini più piccoli hanno manifestato delle concezioni di tipo realistico<sup>4</sup> a proposito del modo in cui si intraprende un lavoro. L'idea che basti soddisfare dei requisiti molto generici (diventare grandi) o più specificamente connessi con un certo ruolo (il possesso dell'abito adatto, considerato come una specie di divisa, o degli strumenti che si accompagnano all'esercizio di una certa attività) indica come il pensiero del bambino sappia cogliere solo gli aspetti più superficiali dei ruoli sociali: da questo punto di vista, l'abito fa davvero il monaco. Nell'altra idea espressa con frequenza dai bambini più piccoli, ossia che basti voler essere contadino, operaio, padrone, per diventarlo ipso facto, si manifesta un altro tratto del realismo infantile: la incapacità di differenziare tra gli aspetti soggettivi e gli aspetti oggettivi della realtà; l'espressione di un desiderio si confonde perciò con la sua realizzazione.

E intorno agli 8/9 anni che le concezioni infantili sui tre mestieri e sul modo di accedervi si differenziano tra loro, divenendo più precise ed articolate. Tra le idee dominanti in questo periodo troviamo quella che si deve essere assunti da un « capo » per entrare in fabbrica e in qualche caso anche per diventare agricoltori: questo dato ben si accorda con quanto emerso nella ricerca sulla retribuzione del lavoro, in cui si è visto che proprio a 8/9 anni si affermano concezioni del pagamento all'interno di coppie asimmetriche, in cui un membro è « capo » dell'altro. A questa età tuttavia, la maggior parte dei bambini riesce a cogliere solo una parte dei problemi posti dall'ingresso nel mondo del lavoro, accennando alla scelta da parte di un « capo », oppure, per il contadino, all'acquisto dei mezzi necessari a svolgere la sua attività; ma queste condizioni sono considerate in

modo esclusivo, sia perché non sono valutate appieno le difficoltà che possono aggiungersi (ad esempio per un eccesso di offerta di lavoro in una determinata zona rispetto alla domanda esistente) sia perché non sono considerate le opportunità alternative (come quella di fare il bracciante o l'affittuario anziché coltivare della terra propria). Per quanto riguarda le attività di operaio e contadino, quindi, compare ad 8/9 anni una visione più corretta ma ancora semplificata, mancando la capacità di tener presenti simultaneamente i numerosi aspetti del problema, come avverrà invece al terzo livello, cui appartiene la maggioranza dei bambini di 10/11 anni.

Un discorso diverso dev'essere fatto a proposito del padrone. Troviamo qui un livello intermedio tra le concezioni primitive e generiche del livello 1 (in cui al padrone non viene attribuita alcuna funzione specifica e per diventarlo basta volere, essere grandi, ecc.) e quelle più evolute, caratterizzate dalla comprensione di rapporti gerarchici o dall'idea che « essere padroni » vuol dire possedere una azienda. Verso i 6 anni i bambini affermano infatti che si diventa padrone costruendo una fabbrica con le proprie mani, senza però identificare il padrone in una figura diversa da quella dell'operaio, o limitandosi a distinguere sulla base di requisiti vistosi ma di fatto non pertinenti (come la divisa da portinaio o le mansioni di impiegato). Si può dunque dire che a questo livello il ruolo del padrone non è ancora riconosciuto, dato che la sua attività e la sua posizione nella fabbrica vengono descritte allo stesso modo di quelle dell'operaio. Come mai allora i bambini attribuiscono al padrone un tier diverso da quello degli altri lavoratori, affermando che egli ha costruito la fabbrica? L'affermazione che il padrone della fabbrica è il costruttore, così come appare nel livello 2, va a nostro parere ricollegata con le tendenze artificialistiche del pensiero infantile, particolarmente forti proprio verso i 6/7 anni. È a questa età infatti che, secondo Piaget<sup>5</sup>, si manifesta l'« artificialismo integrale ». Iniziando a porsi degli interrogativi sull'origine di quanto li circonda, i bambini — afferma Piaget — formulano dei miti in cui l'uomo (genitori, adulti) o un signore un po' speciale che si chiama « buon Dio ») avrebbero costruito laghi, cielo, montagne e produrrebbero diversi fenomeni meteorologici. I rapidi cenni che Piaget ha dedicato ad una ricerca sull'idea di nazione lasciano intravedere come le concezioni artificialistiche possano accompagnarsi all'idea che il costruttore è anche il padrone: « La nazione è, in senso proprio, un gruppo di case e un pezzetto di terra costruiti e delimitati da una "persona" e al quale questa persona ha dato un nome perché lo si distingue da altri »<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Per approfondire la nozione di realismo si vedano le varie definizioni che Piaget ne dà ne *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit.

<sup>5</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit., parte III.

<sup>6</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit., pp. 133-134.

In uno dei tre brani di protocollo riportati da Piaget ad illustrazione di questa ricerca troviamo poi le seguenti affermazioni circa il « padrone della nazione »:

SCHLA (7;11): « — La Francia appartiene ad un'altra persona (diversa da quella della Svizzera). — La Svizzera è anche lei di una persona? — No, sì, di quella persona che ci ha fatto il passaporto ».

Per quanto riguarda il nostro problema, possiamo pensare che i bambini comprendono il fatto che la fabbrica deve aver avuto un inizio già ad un'età in cui non sono in grado di comprendere le attività che vi si svolgono ed i diversi ruoli delle persone che vi lavorano. Al « padrone » viene così attribuita proprio e soltanto la funzione di costruire la fabbrica, un « ruolo », o meglio un'attività, situata nel passato: una volta portata a termine la costruzione della fabbrica, il « padrone » ha terminato il proprio compito particolare e comincia a svolgere le medesime, generiche attività, che il bambino attribuisce agli operai.

Dal secondo al terzo livello si assiste alla sostituzione di questa concezione con un'altra, qualitativamente diversa: il padrone viene descritto infatti come un « capo », che è divenuto tale in seguito ad un'elezione o a coronamento di una carriera; egli è quindi caratterizzato in base alle funzioni specifiche che, secondo i bambini, svolge nella fabbrica. La capacità di discriminare con una certa accuratezza dei ruoli sociali sembra tipica degli 8/9 anni; si ricordi che proprio a questa età anche il lavoro di operai e contadini comincia ad essere descritto in modo abbastanza adeguato. Tuttavia la figura del padrone, come quella degli altri lavoratori, è tratteggiata al livello 3 in modo piuttosto ingenuo: comandare significa sorvegliare di persona e dire a viva voce cosa devono fare gli operai; i bambini non sembrano sospettare che il comando possa esplicarsi anche in forma mediata. Da questo punto di vista le concezioni del terzo livello presentano qualche analogia con quelle del secondo, in cui non affiorava l'idea che il padrone potesse affidare ad altri l'esecuzione materiale del lavoro di costruzione della fabbrica. Il progresso è costituito invece dalla maggiore specificità del ruolo: i bambini non credono più che il padrone possa anche svolgere attività identiche agli operai.

Un interesse particolare presentano alcuni protocolli in cui le concezioni del secondo e del terzo livello convivono contraddittoriamente. Si tratta di pochi bambini che di fatto hanno affermato (come Franca) l'esistenza di due padroni, quello che comanda e quello che ha costruito la fabbrica. Da queste risposte traspare la difficoltà di sintetizzare in un ruolo unico sia la funzione di dare

origine alla fabbrica che quella di dirigerla. Il costruttore infatti è raffigurato come un muratore o comunque qualcuno la cui attività principale è appunto quella di costruire fabbriche; egli non può pertanto dedicarsi alla gestione delle attività industriali. La sintesi tra queste due funzioni viene effettuata solo verso i 10/11 anni grazie alla capacità di raffigurarsi l'origine della fabbrica in termini più astratti. Il padrone è nuovamente identificato nel costruttore, ma in un senso meno ristretto e concreto: si tratta cioè di colui che ha preso l'iniziativa di farla edificare e ha pagato questo lavoro, non più di chi l'ha fatta con le proprie mani. Solo pochi bambini riescono a formarsi anche del comando un'idea altrettanto astratta, pensando che il padrone può delegare ad altri la sorveglianza degli operai. La distinzione tra la figura del padrone e quella del dirigente può essere considerata caratteristica di un livello ulteriore, che si afferma probabilmente ad un'età superiore a quelle esaminate in questa ricerca; su questo troveremo dei dati nell'indagine che segue, e in quelle presentate nel quarto capitolo.

### 3. La genesi dell'idea di capo

L'idea di « capo » che, come abbiamo appena visto, domina nei bambini dagli 8 anni in su da noi interrogati su come si diventa padrone, è certamente un elemento cruciale nelle concezioni sociali infantili. L'indagine sul pagamento del lavoro ci ha mostrato come un'immagine articolata dei rapporti economici cominci a formarsi proprio quando i bambini riescono a rappresentarsi, in diverse situazioni lavorative, un « capo » che comanda e paga. Connell, d'altra parte, ha trovato che le prime nozioni politiche derivano dall'unione dell'idea di « capo » con quella di « persona importante »; una visione d'insieme dell'ordine politico viene successivamente costruita, quando varie figure politiche vengono connesse in una gerarchia di comando. Esaminare lo sviluppo della nozione di « capo » ci consentirà di completare i risultati della ricerca appena esposta, verificando se l'identificazione del « padrone » nel « capo » dipende da un'effettiva indifferenziazione tra i due concetti oppure da una confusione terminologica indotta dalla formulazione delle domande.

L'indagine ha preso in esame le idee dei bambini sul capo della fabbrica e della scuola. I bambini intervistati<sup>7</sup>, figli di operai, ave-

<sup>7</sup> I soggetti erano 56, 7 maschi e 7 femmine per ciascuno dei seguenti livelli d'età: 4/5, 6/7, 7, 10/11 anni, abitanti in una cittadina della provincia di Padova. I dati sono stati raccolti da Rita Benetton.

vano modo di conoscere entrambe queste istituzioni, l'una indirettamente, tramite i discorsi dei genitori, l'altra per esperienza diretta. L'intervista aveva inizio cercando di appurare se i bambini conoscevano la parola « capo » e, in tale caso, quale significato le attribuivano. Se la parola non era conosciuta, si verificava se il bambino ciò nonostante si raffigurava dei ruoli di comando chiedendogli: « Sai cosa vuol dire comandare? »; « In questa scuola (asilo) c'è qualcuno che comanda? »; « Chi è che comanda? »; « Nella fabbrica dove lavora il tuo papà c'è qualcuno che comanda? ». Sia per la scuola che per la fabbrica le domande vertevano su tre punti: chi è il « capo », come ha fatto a diventare tale, se questo « capo » è anche padrone oppure no.

Alcuni bambini, come ad esempio ELISA (5;1), non hanno mai sentito la parola « capo » e non sanno neppure cosa voglia dire « comandare »: « — Sai cosa vuol dire la parola "comandare"? — No. — La madre (termine con cui designano la suora) non ti comanda mai di fare qualche cosa? — Sì. — Cosa ti comanda? — Di andare ad asciugare i cucchiaini, di guardare la borsa ad un bambino, portare dentro il carrello. — Secondo te un bambino può comandare alla madre? — Sì. — Cosa può comandare un bambino alla madre? — Madre, mi occorre la pipì. — Questo è comandare? — Sì ».

Con i bambini che, come Elsa, non sanno cosa sia un « capo » e confondono il « comandare » con il fare semplicemente delle richieste, non si è potuto entrare nel merito delle questioni successive; essi sono stati classificati ad un livello 0.

Gli altri bambini hanno fornito 3 tipi di risposte, sia riguardo alla scuola che riguardo alla fabbrica. Nel primo livello viene affermato che esiste un « capo », o qualcuno che comanda, ma non viene compresa la specificità di questo ruolo: infatti il « capo » dell'asilo viene identificato nell'autista del pulmino, quello della scuola nel bidello, mentre il « capo » della fabbrica svolge attività analoghe a quelle degli operai.

NIVES (6;10): « — Dove lavora il tuo papà c'è qualcuno che comanda? — Sì. — Perché comanda? — Perché è il capo di quella fabbrica. — Cosa fa il capo? — Mio papà fa i ferri, il suo capo lavora i mattoni. — Lavora anche il capo? — Sì, pochino, qualche volta non lavora mai, qualche volta sì. — Cosa fa? — Lavora i ferri, prende i ferri fatti dagli altri uomini e li mette vicini. — E il capo cosa dice agli operai? — Dice di lavorare i mattoni, di lavorare i ferri perché gli occorrono tante cose. — [...] — Di chi è la fabbrica? — Del capo. — E lui il padrone? — Sì. — Come è diventato capo? — Perché è molto grande e sa cosa fare ».

Il « capo » dunque è un padrone, e per la maggior parte dei bambini è diventato l'una e l'altra cosa insieme con un semplice atto di volontà, diventando grande, vestendosi da capo: si tratta delle idee già emerse nella precedente ricerca e classificati anche in quel caso al livello 1. Altri bambini invece affermano che il capo è padrone della fabbrica perché l'ha costruita o se l'è fatta dare dai muratori (come nel livello 2 della ricerca citata).

ANTONIO (6;8): « — In questa scuola c'è un capo? — Sì, Gino (il bidello), le maestre. — Gino come ha fatto a diventare capo? — È diventato grande. — E diventato grande e allora è diventato capo? — Sì, perché si è fatto la scuola. — Lui ha fatto la scuola? — Sì, ma non solo lui, anche con degli aiutanti. — La scuola è sua di Gino? — Sì, ma anche delle maestre. — Le maestre hanno fatto anche loro la scuola? — No, aspettavano che finissero Gino e gli aiutanti. — E le maestre come hanno fatto a diventare capo? — Hanno comprato tutta la roba, i libri e anche i pennarelli. — [...] Come ha fatto il capo di tuo papà a diventare capo? — Perché ha fatto una casa, poi degli uomini volevano andare là a lavorare, allora lo hanno aiutato ».

Al livello successivo (2) il « capo » si limita a fare il « capo »: nella scuola è il direttore didattico, nella fabbrica un signore che sorveglia e comanda gli operai. Il « capo » è sempre « padrone », e per diventarlo occorre costruirsi la fabbrica o la scuola (per lo più facendosi fare da altri o comprandola) oppure — ma più di rado — essere assunti dal costruttore proprio per « comandare ».

ANNA (8;2): « — Sai cosa vuol dire "capo"? — Sì, quello che governa il lavoro. — Cosa vuol dire che governa? — Che comanda. — E comandare cosa vuol dire? — Che gli dice quello che l'altro deve fare. — In questa scuola c'è un capo? — Sì, quello che dirige la scuola. — Chi è? — Il direttore ». Riprendendo successivamente il discorso la intervistatrice chiede: « — Questa scuola è di qualcuno? — Sì, del direttore didattico. — E lui il padrone? — Sì ».

LUCA (8;4): « — Dove lavora tuo papà c'è un capo? — Sì. — Cosa fa? — Gli dice cosa deve fare, come fare i fontai per la cisterna. — Comanda solo o fa anche qualcosa altro? — Guarda se fanno bene, se fanno giusto. — Questa fabbrica di chi è? — Del capo, lui ha fatto la fabbrica e ha comprato tutte le macchine ».

All'ultimo livello (3), infine, « capo » e « padrone » vengono differenziati: il « capo » della fabbrica sorveglia gli operai, e il « padrone » a sua volta dà delle direttive al « capo » e ne controlla l'operato. Nella scuola il « padrone » è il Comune o lo Stato, che delega al direttore delle funzioni che gli spetterebbero in quanto « padrone »

ma che non ha tempo di eseguire da sé. Diventare « capo » richiede quindi una trafila e requisiti diversi da quelli necessari per diventare « padrone »: nel primo caso si tratta di fare gli studi richiesti e di venir assunti, nel secondo caso di comprare o far costruire la fabbrica o la scuola.

VLADIMIRO (8;4) dice che nella fabbrica del papà c'è un capo, il quale: « — *Ordina i sacchetti, poi di caricare quel camion e tante altre cose.* — Di chi è la fabbrica? — *Del signor Matteazzi.* — E lui il padrone? — *Sì.* — È il capo di cui mi hai parlato prima? — *No, il capo è quello che il padrone gli dice cosa fare e lui lo dice agli operai.* — Il padrone allora è capo dell'altro capo? — *Sì, è un capo più grande dell'altro.* — [...] Questa scuola è di qualcuno? — *Sì, del Comune.* — Allora come mai non comanda lui? — *Perché lui ha altre cose a cui pensare, e così ha messo il direttore a comandare la scuola.* ».

Le tabelle in cui è presentata la distribuzione delle risposte sul capo della fabbrica e della scuola mostrano come le idee dei bambini al riguardo procedano di pari in passo, pur trattandosi di due istituzioni diverse, anche per l'esperienza che il bambino ne può avere: personale e diretta in un caso, solamente verbale nell'altro. La correlazione molto alta ( $r_s=87$ ) tra i livelli delle risposte fornito da ciascun bambino a proposito delle due istituzioni ci permette di parlare di uno sviluppo dell'idea di « capo » in generale. Sembra ormai fuor di dubbio che questa nozione si affermi verso gli 8 anni: prima di questa età o non è compresa la differenza tra comandi e altri tipi di richieste, o non è concepito un ruolo caratterizzato

Tab. 5. Chi è il capo della scuola.

Livello di risposta	Età			Totale
	4/5	6/7	8/9	
0) Non capisce la domanda	8	/	/	8
1) C'è un capo-padrone con funzioni generiche	6	12	3	21
2) C'è un capo-padrone con funzioni specifiche	/	2	7	13
3) Il capo dipende dal padrone	/	/	4	14
Totale	14	14	14	56

$r_s=.89$ ,  $p<.001$ .

Tab. 6. Chi è il capo della fabbrica.

Livello di risposta	Età			Totale
	4/5	6/7	8/9	
0) Non capisce la domanda	8	/	/	8
1) C'è un capo-padrone con funzioni generiche	6	13	4	23
2) C'è un capo-padrone con funzioni specifiche	/	1	7	17
3) Il capo dipende dal padrone	/	/	3	8
Totale	14	14	14	56

$r_s=.87$ ,  $p<.001$ .

unicamente da questa funzione; e ciò è vero non solo per le realtà che riguardano il bambino in modo indiretto, come la fabbrica o in generale il mondo del lavoro, ma anche per situazioni estremamente familiari come quella della scuola. Del resto, anche nella vita domestica, il bambino ha moltissime occasioni di sperimentare l'esistenza di ruoli gerarchicamente superiori al suo, ricevere ordini, essere contraddetto nella sua volontà. In uno studio sullo sviluppo del concetto di autorità, Damon<sup>8</sup> ha trovato che i bambini più piccoli da lui intervistati (4 anni) non erano in grado di distinguere tra i comandi ricevuti e i propri desideri; solo verso gli 8/9 anni l'autorità viene non solo riconosciuta ma anche legittimata sulla base di un vero e proprio training di comando, che configura l'assunzione di un ruolo stabile. Nei livelli intermedi, Damon rileva il passaggio dal semplice riconoscimento delle caratteristiche fisiche di chi di fatto esercita il comando ad una legittimazione fondata su requisiti sempre più « psicologici » ed adeguati. Sembra dunque che inizialmente il problema dei ruoli come quello del « capo » non possa nemmeno porsi.

I dati appena descritti portano anche dei chiarimenti sulla relazione tra la nozione di capo e quella di padrone: abbiamo infatti potuto vedere che per un lungo periodo queste due nozioni sono indifferenziate. Sia la parola « capo » sia la parola « padrone » (che del resto conservano una stretta parallela anche nel linguaggio adulto) indicano dapprima il medesimo concetto, in cui sono sincretica-

<sup>8</sup> W. Damon, *The Social World of the Child* cit.

mente incluse la nozione di comando e quella di possesso. In che modo arriva il bambino a differenziare queste due nozioni? Il padrone, abbiamo visto, non cessa in effetti di essere rappresentato come un capo: egli diventa infatti una sorta di « capo di secondo ordine », da cui quello di « primo ordine », che si trova a diretto contatto con i dipendenti — operai o insegnanti — esegue le direttive. Assistiamo insomma alla costruzione di una piramide di comando, analoga a quella trovata da Connell nelle concezioni politiche. Nel far ciò il bambino usa delle operazioni di seriazione, ordinando alcuni ruoli sociali sulla base delle relazioni di potere che intercorrono tra essi. Questo compito, apparentemente banale, comporta delle difficoltà cognitive non indifferenti. Piaget ha mostrato che bisogna attendere fino ai 7/8 anni perché i bambini riescano a metter in serie oggetti concreti (ad esempio, bastoncini di diversa lunghezza). Se poi si tratta di ordinare in serie degli elementi descritti solo verbalmente, occorre attendere fino agli 11 anni ed oltre<sup>9</sup>. Anche nel nostro caso solo alcuni dei bambini più grandi sono riusciti a differenziare il « capo » dal « padrone » e a connetterli in una gerarchia composta di tre figure.

<sup>9</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

## II LA PROVENIENZA DEI SOLDI

Nella ricerca sul pagamento del lavoro presentata nel capitolo precedente sono affiorati vari spunti su temi che non è stato allora opportuno o possibile approfondire. Si è visto ad esempio che alcuni bambini di 6/7 anni hanno espresso, a proposito della provenienza dei soldi, fantasiose credenze che si mitigano e spariscono rapidamente nei livelli di età successiva. A partire dagli 8/9 anni infatti tutti i bambini sono convinti che lavorare è l'unico modo lecito per guadagnare; alcuni poi hanno anche descritto i criteri che regolerebbero la retribuzione: guardare quante ore uno ha lavorato, oppure considerare quanto difficile o faticosa è una attività, o ancora ricorrere a dei rilevamenti più obiettivi, come ad esempio contare gli oggetti fabbricati dall'operaio, o i percorsi effettuati dal guidatore dell'autobus. Tali risposte indicano la consapevolezza del fatto che esistono vari livelli di reddito, e il tentativo di spiegarli connettendo diverse retribuzioni con varie caratteristiche del lavoro svolto. Infine, a diverse età, molti bambini hanno nominato la banca come fonte principale da cui il denaro fluisce, vuoi per tutti quelli che ne hanno bisogno, vuoi per i « capi » che in questo modo possono pagare gli operai.

Tutti questi spunti verranno ora ripresi e approfonditi. Si esamineranno dapprima, con una indagine sulla provenienza dei soldi condotta con bambini dai 3 agli 8 anni, le idee più primitive sul denaro e sul lavoro, completando così il quadro che avevamo cominciato a tracciare nel primo capitolo. Le differenze di reddito e le cause che ne stanno alla base saranno riconsiderate alla luce di una seconda indagine, in cui i bambini sono stati interrogati sulla ricchezza e la povertà. Il capitolo si concluderà infine con una ricerca dedicata ad una istituzione tante volte nominata spontaneamente dai bambini: la banca.

## 1. La provenienza dei soldi

Con l'indagine che ora presentiamo ci siamo proposte di mettere in luce le concezioni più primitive sulla provenienza del denaro e di vedere come, a partire da esse, il bambino giunge a stabilire che si guadagna attraverso il lavoro. Lo schema dell'intervista è stato delineato sulla base di alcune considerazioni suggeriteci dai risultati della ricerca sul pagamento del lavoro. Come si ricorderà, tutti i soggetti avevano all'ora affermato, senza eccezione, che la gente lavora per guadagnare, anche se poi vari bambini di 6/7 anni avevano ammesso la possibilità di ottenere i soldi anche da altre fonti; per questi bambini l'affermazione che « si lavora per guadagnare » non poteva costituire altro che la ripetizione di frasi o discorsi sentiti dagli adulti e il cui significato non era ancora effettivamente compreso. D'altra parte la nozione di attività lavorativa retribuita non può essere acquisita dai bambini attraverso la propria esperienza personale, ma deve essere ricostruita — ed è appunto ciò di cui sembrano incapaci alcuni dei bambini più piccoli — dalle informazioni che forniscono gli adulti, soprattutto i genitori, nelle svariate occasioni in cui hanno modo di dire ai bambini che vanno a lavorare e che lo fanno per portare a casa dei soldi. Le concezioni spontanee (e del tutto errate) sulla provenienza del denaro vanno di pari passo con la incapacità di comprendere le informazioni sul lavoro e la sua retribuzione, e sono destinate a sparire man mano che tale comprensione viene raggiunta.

Ci è quindi parso opportuno articolare l'intervista attorno a due punti distinti: la provenienza del denaro e il lavoro del padre e di alcune figure facilmente note al bambino. Poiché questa ricerca è stata condotta anche con bambini piuttosto piccoli<sup>1</sup> e non si poteva supporre senz'altro che conoscessero il denaro e le sue funzioni, il colloquio aveva inizio con una breve prova, in cui si mostravano dei soldi e si chiedeva di dire cos'erano e a cosa servivano. L'esito di questa prova determinava in che modo sarebbe proseguito il colloquio. Se i bambini riconoscevano il denaro e affermavano che serve per gli acquisti, si chiedeva come fanno gli adulti a procurarselo; se la risposta a questa domanda era che si guadagna lavorando, si chiedeva se esistono anche altri modi, e si passava quindi ad esaminare come i bambini si rappresentavano la retribuzione del proprio

<sup>1</sup> Si trattava di 100 bambini, 10 maschi e 10 femmine per ciascuno dei seguenti livelli di età: 3/4, 4/5, 5/6, 6/7, 7/8. Le interviste sono state da noi effettuate presso una scuola materna ed una scuola elementare di Padova centro, frequentate da bambini appartenenti al ceto medio.

padre: « Che lavoro fa il tuo papà? »; « Chi gli dà i soldi che lui guadagna? »; « Come mai glieli dà? »; « Cosa succede se fa a meno di darglieli? »; ecc. Si elencavano infine alcune attività facilmente accessibili alla conoscenza infantile (quella del netturbino, del vigile del fuoco e del conducente dell'autobus o del treno) e per ciascuna di esse si chiedeva se chi la svolge prende dei soldi, e in caso affermativo chi glieli dà. Il tema del lavoro (ed eventualmente della sua retribuzione) veniva posto in termini diversi ai bambini che non avevano riconosciuto il denaro, o che non avevano menzionato il lavoro tra i modi in cui gli adulti se lo procurano. Si chiedeva infatti dove erano i genitori in quel momento, cosa facevano e perché; analoghi interrogativi venivano posti a proposito delle attività sopra elencate. Se nel rispondere a tali quesiti i bambini nominavano la retribuzione del lavoro, questo argomento veniva approfondito con le domande già descritte.

Le risposte ottenute si possono collocare in una sequenza caratterizzata dal progressivo consolidarsi del legame tra lavoro e guadagno. Al primo livello si pongono infatti quei bambini che non hanno alcuna idea della necessità di procurarsi i soldi, e che non considerano il guadagno come uno dei motivi che inducono la gente a lavorare. Al secondo e al terzo livello, invece, i bambini capiscono che il denaro si consuma a forza di spenderlo e pensano che si possa procurarsene dell'altro sia lavorando, sia da altre fonti; per questi bambini le attività che consentono di guadagnare si riducono a quella del padre nel secondo livello e a poche altre in più nel terzo. Infine, nel quarto livello, il lavoro viene considerato l'unico modo in cui la gente può guadagnare.

*Livello 1. Nessun collegamento tra guadagno e lavoro.* I bambini non stabiliscono alcuna connessione tra lavoro e guadagno e, nella maggior parte dei casi, non si pongono neppure il problema della provenienza dei soldi. Alcuni di essi non conoscono addirittura il denaro, altri non sanno dire nulla sul modo in cui i grandi se lo procurano, o, come la bambina di cui riportiamo le risposte, non sembrano rendersi conto del fatto che i soldi, a forza di spenderli, finiscono:

ESTER (3;5): « — Come fanno i papà per avere i soldi che gli servono? — *Prendono i soldi.* — Come fanno a prenderli? — *Se li prendono in tasca.* — I soldi che i papà hanno in tasca, erano lì anche ieri? — *Sì.* — E prima ancora? — *Erano in tasca.* — Quando sono finiti, cosa fa il papà? — *Se li prende nell'altra tasca.* — E quando ha finito anche quelli, cosa fa? — *Ne prende ancora.* — Dove? — *Sui portamoneti.* ».

Per lo più questi bambini sanno che i genitori escono regolarmente di casa per fare una cosa che si chiama « lavoro », ma non hanno alcuna idea del perché, o indicano come motivazione il fatto che « devono fare così », o che « ne hanno voglia ». Se si richiama la loro attenzione sulle attività del netturino, dell'autista, ecc., mostrano di non conoscerle o affermano che vengono svolte per garantire alla gente dei servizi utili, senza collegare questo fatto alla possibilità che gli addetti ne traggono un guadagno. Ecco ad esempio come prosegue l'intervista con ESTER:

« — Dov'è adesso tuo papà? — In Istituto. — Perché va in Istituto? — Perché... mio papà mi porta a scuola e dopo va in Istituto. — E i papà degli altri bambini dove vanno? — Anche loro in Istituto. — Cosa fa tuo papà in Istituto? — Non so. — Sei mai salita in autobus? — Sì, quando andavo a Venezia. — Perché i signori che guidano gli autobus stanno lì a guidarli? — Perché senò dopo si fermano. — Potrebbero smettere se ne avessero voglia? — No, perché quando uno deve montare in un autobus... lui non può e dopo deve scendere ».

In un numero limitato di casi troviamo delle idee (per quanto errate) sulla provenienza del denaro:

ROBERTO (5;0) dice che i soldi si procurano « andando a comprarti. — Dove? — Dove si compra le cose. — Puoi spiegarmi come si fa? — Facciamo finta che io sono un negoziante e che tu vieni a comprare. — Mi dà un soldo? — Quale vuole? — Uno di carta. — Va bene questo? — Sì. Cosa mi devi dare in cambio? — Niente... cosa vuoi? — Quello che vuoi tu. Cosa potresti darmi? — Una cosa, una caramella. — Per andare a comprare soldi bastano sempre solo le caramelle o occorrono altri soldi? — Caramelle. — Ci sono altri modi per avere soldi? — Sì. — Quali? — ... — La mamma e il papà, per esempio, come fanno? — Vanno a chiederti in negozio. — Anche le altre mamme e papà? — Sì. — Dove sono adesso la mamma e il papà? — La mamma a casa, il papà a lavorare. — Perché papà va a lavorare? — Perché deve scrivere. — Che lavoro fa? — Guarda, scrive, e dopo guarda i libri e legge. — Potrebbe stare a casa? — No. — Perché? — Perché vuole sempre andare via. — Se non ha più voglia può stare a casa? — Può andare a fare un giro. — E gli altri papà? — ... — Fanno tutti come tuo papà? — Fanno anche lavori. — Un papà che fa lo spazzino, se non ha voglia di andare a pulire le strade può stare a casa? — Sì. — Perché ci vanno a pulirle? — Perché le strade sono sporche ».

Livello 2. Solo il lavoro del padre fa guadagnare. Nel livello 2 troviamo un gruppo non molto numeroso, ma interessante, di bambini, che iniziano a connettere il guadagno con lo svolgimento di una

attività lavorativa, ma che riconoscono come « lavoro » solo quello del proprio padre: essi negano infatti che altre attività possano definirsi lavoro, oppure affermano che non sono retribuite. Per procurarsi i soldi coloro che guidano i treni, o puliscono le strade o esercitano altre attività, devono svolgere, in più, anche quel « lavoro » che il bambino ritiene l'unico retribuito: andare in ufficio, fare l'avvocato, ecc., oppure farsi dare i soldi dalla banca o dai negozianti.

DAVIDE (4;10) dice che i grandi, per avere i soldi « — devono andare al lavoro. — Dimmi il nome di un lavoro. — Cosa fa il mio papà? — Sì. — Avvocato. — I soldi che prende per fare l'avvocato chi è che glieli dà? — Ce n'è un altro che fa l'avvocato, mio nonno. — I soldi che prende tuo papà per fare l'avvocato chi è che glieli dà? — Mio nonno. — E il nonno come fa ad averli? — Glieli dà un altro avvocato. — Guidare i treni è un lavoro? — No. — Perché? — Perché di no. — I signori che guidano i treni, prendono soldi? — Eh sì! Perché se uno non guadagna soldi non può guidare il treno, perché per comprare il treno bisogna avere tanti soldi, di migliaia, perché... non sei mai andata alla stazione? — Sì, ci abito proprio davanti. — E là, quando vai a guardare i treni, non hai mai visto dei treni lunghi lunghi? — Sì. — Eh, per comprare quei treni bisogna avere tanti tanti soldi! — Ma dopo che hanno speso tanti soldi per comprare il treno, come fanno per guadagnare i soldi che gli servono per la spesa? — Anche quelli che guidano i treni, sai, vanno a lavoro. — Che lavoro fanno? — L'avvocato come il mio papà, gli avvocati. — Tutti i papà e le mamme fanno gli avvocati? — No! Solo i papà fanno gli avvocati, no le mamme ».

SILVIA (4;8): « — Come fanno i grandi ad avere i soldi? — Bisogna che il papà vada a lavorare, altrimenti come fai ad avere soldi? — Altrimenti? — Niente. — Mi sai dire il nome di un lavoro che i grandi fanno per prendere soldi? — Dove va il mio papà? — Sì. — Nell'ufficio, no! — E in ufficio, come fa ad avere soldi? — No, va a lavorare solo... oppure per comperare no, glieli danno anche quelli dei negozi. — Quando lavora, i soldi chi è che glieli dà? — Il capufficio. — [...] — Gli uomini che portano via le immondizie prendono dei soldi? — No! — E un lavoro, quello? — No. — E guidare il treno è un lavoro? — Sì, è un po' un lavoro, perché... — Si guadagnano soldi? — Forse no, forse sì o no. — Sai cosa fanno i contadini? — Fanno il grano. — Guadagnano? — No. — Perché? — Eh, perché non c'è nessuno che paga, no, eh! Il grano cresce da solo. — Quelli che guidano l'autobus prendono dei soldi per guidarlo? — No, perché nessuno li dà, si mette solo un biglietto. — Ma senti, i contadini, quelli che guidano gli autobus, i treni o quelli che portano via le immondizie, come fanno ad avere i soldi che servono per comprare da mangiare, i vestiti e tutto il resto? — Vanno a lavorare come gli uomini normali. — E gli uomini normali che lavoro fanno? — Vanno in ufficio e scrivono ».

**Livello 3.** Anche altri lavori fanno guadagnare. Al terzo livello i bambini ammettono che vengano retribuite anche altre attività, oltre a quella svolta dal padre, pur continuando a ritenere che si possa guadagnare anche in altri modi, grazie ai resti o al denaro che la banca dà, senza condizioni, a chi lo chiede.

SILVIA (7;7): « — Un pompiere guadagna? — Sì. — Chi paga il pompiere? — ... per trovarsi un lavoro, loro lavorano e danno i soldi dove lavorano in quel... quella casa là... — Dove spengono l'incendio o la caserma? — ... la caserma sì. — Danno dei soldi in caserma? — Sì. — L'idraulico prende dei soldi? — Sì. — Chi glieli dà? — La mamma. — Quella che ha chiamato l'idraulico? — Sì. — Può fare a meno? — Se no, chiama la polizia. — E i contadini da dove prendono i soldi per comprare le cose che gli servono? — ... — Guadagnano? — No. — Come fanno a comprare le scarpe, i vestiti? — Ne hanno dei soldi. — Da cosa potrebbero averli guadagnati, secondo te? — Da che lavoro fa. — Come? — Perché va a comprare i pomodori, gli danno il resto e può guadagnare. — Gli spazzini guadagnano? — Sì, perché hanno comprato il camion, gli danno il resto e guadagnano i soldi anche loro ».

In questo protocollo compare, oltre alla confusione sui « resti », anche l'idea, ormai familiare al lettore, che si deve pagare per andare a lavorare. Per quanto concerne invece il tema del lavoro come fonte di soldi, che qui ci interessa, possiamo notare come sia ancora impreciso il motivo addotto per giustificare il pagamento (caso dell'idraulico): se non si paga, il lavoratore chiamerà la polizia, che è come dire che il pagamento è d'obbligo, pena una sanzione, ma senza indicare perché. Più in generale, per i bambini di questo livello il pagamento del lavoro, nei casi in cui è riconosciuto, avviene per motivi che potremmo definire « non retributivi », perché viene solo affermato che il pagamento di fatto avviene, e qualche volta ciò è giustificato dall'esistenza di una legge o obbligo morale; altre volte invece sono criteri finalistici (quali la necessità che chi lavora non rimanga senza soldi) a giustificare il pagamento. Ciò che non compare mai è invece l'affermazione che si viene pagati proprio in quanto si è lavorato.

**Livello 4.** Si guadagna solo lavorando. Nel quarto livello infine i bambini connettono in modo chiaro e univoco lavoro e guadagno: per avere i soldi bisogna lavorare e non c'è altro mezzo. Alcuni pensano che non tutte le attività prese in considerazione siano retribuite, perché non riescono ad immaginare in che forma avvenga il pagamento; tuttavia, a differenza di quanto avveniva nel livello precedente, questi bambini negano che esistano altre fonti di soldi

oltre al lavoro e il modo in cui alcuni lavoratori possono guadagnare resta così un problema non risolto.

STEFANO (5;9): « — Come fanno i grandi per avere i soldi? — Vanno a lavorare. — È l'unico modo o ce ne sono anche altri? — Solo così. — Dimmi qualche lavoro che la gente fa per prendere soldi. — Fare l'operaio, fare il ragioniere. — Cosa vuol dire fare l'operaio? — Fare delle case. — E ragioniere? — Si studia. — L'operaio, i soldi per il suo lavoro se li prende da solo o glieli dà qualcuno? — Glieli dà qualcuno. — Chi? — Quello che vuole che l'operaio gli fa la casa. — E se non glieli dà? — L'operaio non gli viene più a fare la casa. — Hai mai visto i signori che portano via le immondizie con il camion? — Sì. — Prendono dei soldi? — ... credo di no. — Perché? — Non lo so. — Nessuno gli dà dei soldi? — No. — Come fanno ad avere dei soldi? — Lavorano. — Non è un lavoro quello di portare via le immondizie? — Sì ».

Per quanto concerne le ragioni del pagamento e le modalità in cui avviene, esse ora possono essere definite « retributive », poiché i soldi vengono dati in proporzione al lavoro svolto e proprio perché si è lavorato.

MICHELE (7;1) dice che il padre aggiusta le bilance. « — Lo fa in una fabbrica o in un negozio? — Non me lo ha mai detto. — I soldi che tuo papà guadagna aggiustando le bilance c'è qualcuno che glieli dà o se li prende lui da qualche parte? — C'è qualcuno che glieli dà perché ha lavorato. — Chi? — ... non mi ricordo. — Come farà a sapere quanti soldi dargli? — ... perché lavora, e allora le dà dei soldi perché ha lavorato. — Ma come farà a sapere quanti dargliene? — Se lo vede lavorare un po' di più le dà quelli che sa lui... se invece lavora un po' più poco gliene dà più pochi. — Potrebbe fare a meno di dargliene? — No. — Cosa succede se fa a meno? — Allora non va più a lavorare, perché se non le dà i soldi non guadagna ».

MILENA (7;7) afferma che il padre, impiegato al Comune, è pagato dal padrone. « — Chi è? — ... — Cosa fa il padrone? — Va a vedere se fanno le robe giuste e quando... ogni settimana le dà la paga... del lavoro che hanno fatto. — Cosa succederebbe, se il padrone non desse i soldi? — Che tutti i lavoratori vanno in sciopero ».

Come si vede nella tabella 1, solo tra i bambini di 3 e 4 anni prevalgono le risposte del livello 1, le quali denotano l'assenza non solo di un collegamento tra denaro e lavoro, ma addirittura di interrogativi a proposito della provenienza del denaro. L'atteggiamento di questi bambini, che non sanno da dove i genitori prendono i soldi, o immaginano che una volta finiti quelli del portafoglio ce ne

Tab. I. Da dove vengono i soldi.

Livello di risposta	Età					Totale
	3/4	4/5	5/6	6/7	7/8	
1) Nessun collegamento tra guadagno e lavoro	17	9	1	1	/	28
2) Solo il lavoro del padre fa guadagnare	1	5	4	/	1	11
3) Anche altri lavori fanno guadagnare	2	3	6	8	5	24
4) Si guadagna solo lavorando	/	3	9	11	14	37
Totale	20	20	20	20	20	100

$\chi^2 = 7.2, p < .001.$

siano sempre degli altri in tasca o nel cassetto, corrisponde a quello rilevato da Piaget<sup>2</sup> interrogando su altri argomenti dei soggetti che avevano press'a poco la stessa età dei nostri. Sotto i 5 anni infatti i bambini non si pongono alcun problema circa l'origine di vari enti e fenomeni naturali, poiché tendono a spiegare ogni cosa connettendo la non con le cause che l'hanno prodotta, ma con i fini che essa consente di realizzare. Essi danno quindi per scontato che le cose esistano e funzionino solo perché sopprimono a dei bisogni umani. Successivamente il finalismo, che in questo tipo di concezioni è implicito, si esplicita dando luogo a credenze in cui il mondo inanimato, al pari di quello umano, obbedisce a regole morali, e l'uomo diventa non solo il fine, ma anche l'iniziatore degli oggetti e degli eventi naturali, che egli produrrebbe mediante la propria attività.

Un analogo passaggio dal finalismo implicito a quello esplicito avviene al secondo livello della nostra sequenza. I bambini dai 5 ai 7 anni non si limitano più, come fanno i più piccoli, a dare per scontato che i soldi, proprio perché necessari, ci sono, ma cercano di spiegare in vari modi come la gente ne entra in possesso, e nominano fonti quali banche, negozi e lavoro. Che proprio queste e non altre siano le fonti più frequentemente citate ci pare facilmente comprensibile: i bambini hanno modo di constatare di persona che i soldi hanno a che fare con il negozio e con la banca; hanno poi occasione di sentir parlare sia di quest'ultima che del « lavoro »

come luoghi in cui i genitori vanno, portando poi a casa dei soldi. Ciò che effettivamente avviene in negozio, in banca e al « lavoro » resta a lungo ignoto al bambino, come pure le ragioni per cui, in diverse occasioni, i grandi ricevono dei soldi. Sia che i soldi provengano dalla banca, dai resti o da ricchi signori, sia che si guadagnino attraverso il lavoro, fino a 7/8 anni (livello 4), la loro erogazione viene motivata finalisticamente con le disastrose conseguenze che comporterebbe il fatto di rimanerne senza.

Vedremo più avanti lo sviluppo delle concezioni a proposito della banca e del negozio. Per quanto riguarda il lavoro, esso viene dapprima identificato con quello paterno, e rappresentato come una « fonte » che funziona in modo non diverso da banche e negozi (livello 2); successivamente il bambino considera « lavoro » anche altre attività (livelli 3 e 4) e arriva via via a connettere il pagamento con le prestazioni eseguite e non solo con la necessità di soldi da parte del lavoratore.

Il generalizzarsi dell'idea di lavoro e il parallelo estinguersi delle concezioni finalistiche, alle quali infine si sostituisce la comprensione che il pagamento è una retribuzione, si collegano per varie vie allo sviluppo intellettuale del bambino. L'allargamento del concetto di lavoro indica il superamento di una visione egocentrica, in cui la propria situazione (nella fattispecie il lavoro paterno) non è differenziata da quelle altrui. L'idea di un pagamento dato *in cambio* di una prestazione, e per alcuni bambini anche *in proporzione* alla sua entità, indica la capacità di compiere delle operazioni di compensazione, mettendo in relazione (seppure con quantificazioni grossolane) quantità diverse di lavoro con diversi quantitativi di denaro. L'età in cui ciò avviene è la medesima in cui i bambini iniziano a concepire ed attuare, nella distribuzione di ricompense tra coetanei, dei criteri di giustizia retributiva sulla cui base riceve in proporzione a quanto ha dato<sup>3</sup>. La ricerca di Damon, che ha fornito questi dati, ha anche messo in luce i rapporti tra lo sviluppo della nozione di « giustizia retributiva » e quello delle operazioni di classificazione e di compensazione. Il confronto tra questi risultati e i nostri suggerisce che lo sviluppo logico del bambino, la formazione di concetti rilevanti per le interazioni con i compagni (come è quello di « distribuzione giusta »), e una visione sempre più adeguata dei rapporti che organizzano il mondo adulto procedono in modo parallelo e, almeno nel caso qui considerato, sincronicamente.

Le concezioni sul « pagamento retributivo » verranno riprese, anche con bambini più grandi di quelli qui esaminati, nella ricerca dedicata alle nozioni di « ricco » e « povero ». Ora invece ci soffer-

<sup>2</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit., pp. 375-376.

<sup>3</sup> W. Damon, *The Social World of the Child* cit.

meremo con maggiore ampiezza sulle concezioni più primitive e finalistiche, per rispondere ad una obiezione che potrebbe, se non inficiare, quanto meno limitare la validità dei nostri risultati.

## 2. Chi dà i soldi agli operai Fiat?

I bambini di cui abbiamo esaminato le idee sulla provenienza del denaro erano di estrazione piccolo e medio borghese. L'idea di un facile accesso al denaro, che con gradi diversi si è manifestata in tutti i bambini fino ai 7/8 anni, e che noi abbiamo definito « finalistica », connettendola così ad un atteggiamento peculiare della mentalità infantile, non potrebbe essere invece frutto della loro condizione sociale? In altri termini: potrebbe l'ambiente relativamente benestante di questi bambini avere ingenerato l'atteggiamento di fiduciosa aspettativa, che sarebbe così espressione di una situazione contingente più che di una tendenza del pensiero infantile? Non è certo nostra intenzione escludere l'apporto dell'ambiente o della pressione educativa. Siamo convinte però che, in misura maggiore o minore, certe tendenze affiorano in qualsiasi ceto, essendo legate ai modi di interpretare la realtà proprie di specifiche fasi dello sviluppo. Nel caso che qui ci interessa è facile preconcizzare che in ambienti meno favoriti economicamente le idee sulle fonti provvidenziali di denaro potranno attecchire con minore facilità; ma tanto più interessanti allora risulteranno risposte di tal genere che dovessero manifestarsi « a dispetto », per così dire, dell'ambiente. Dati in tal senso ci sono offerti da due repliche dell'indagine sulla provenienza dei soldi, condotte con figli di operai Fiat l'una, con figli di commercianti e artigiani di un paesino di montagna l'altra; anche la ricerca sulle nozioni di « ricco » e « povero », su cui ci diffonderemo nel prossimo paragrafo, fornisce alcune conferme.

Per le prime due ricerche sarà sufficiente un breve cenno. In una di esse sono stati esaminati 30 bambini torinesi, figli di operai Fiat e casalinghe<sup>4</sup>. Il colloquio clinico ha preso avvio da domande sulla fonte di guadagno del padre (« Come fa tuo papà ad avere i soldi? ») e si è poi esteso ad altre tre attività lavorative, quella del contadino, del negoziante e del guidatore di autobus. In questa fase si cercava innanzi tutto di vedere se le attività nominate erano note,

<sup>4</sup> Soggetti: un gruppo di 15 bambini dai 4;6 ai 5;6 anni e un gruppo altrettanto numeroso di bambini dai 7;6 agli 8;6 anni; entrambi i gruppi erano divisi approssimativamente a metà tra maschi e femmine (dati raccolti da Angela Fiora).

quindi se erano considerate una fonte di guadagno; infine, si confrontavano le modalità del pagamento indicate a questo proposito con quelle emerse a proposito del lavoro paterno.

I risultati mostrano che, mentre i bambini più grandi affermano che la fonte dei soldi è il lavoro, applicando questo criterio a tutte o almeno ad alcune delle attività considerate, solo uno dei bambini più piccoli è pervenuto a questa risposta. Gli altri presentano una gamma di risposte assai simile a quella emersa nella ricerca svolta a Padova: si va infatti da chi non ha alcuna idea né della fonte dei soldi né del lavoro paterno e altrui (1 soggetto) a chi identifica la fonte con il lavoro del proprio padre, negando che altre attività consentano di guadagnare, e ricorrendo a fonti extralavorative (6 soggetti). Oltre a queste sono emerse poi risposte qualitativamente diverse, ma che nella sostanza si richiamano ad una visione del mondo assai simile a quella manifestata dai soggetti del ceto medio: si tratta di 7 casi in cui la fonte dei soldi è — sia per chi vi lavora, sia per gli altri — unicamente la Fiat. Qui l'industria torinese non è vista come una impresa in cui si può essere assunti, lavorare, e infine essere retribuiti, ma una sorta di ente benefico, molto simile alla Banca o al Comune, più volentieri chiamati in causa dai bambini del ceto medio da noi intervistati a Padova.

M. CRISTINA (4;6): « Tu lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? — No. — Come fa tuo papà per avere i soldi per comprare da mangiare? — Va alla Fiat. — Perché ci va? — ... Lavora. — Alla Fiat c'è qualcuno che gli dà dei soldi o se li prende da solo? — Da solo. — Dove? — ... alla Fiat. — Sai come mai i soldi sono lì? — ... non lo so. — Può prendere tutti i soldi che vuole o no? — ... no. — Come mai? — Non lo so. — [...] A tuo papà, alla Fiat, i soldi glieli danno tutti i giorni o no? — Sì, tutti i giorni. — Perché? — Perché se no non possiamo vivere. — [...] L'hai già visto l'uomo che guida il pullman? — Sì. — Lui lavora? — Sì. — Cosa fa mentre lavora? — ... non lo so. — E ne ha dei soldi? — Sì. — Come ha fatto per averli? — È andato a prenderli alla Fiat. — Tutti possono prendere soldi alla Fiat? — Sì. — Perché? — ... non lo so ».

DANIELA (4;6): « Lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? — ... No. — Sai dov'è adesso tuo papà? — A lavorare. — Perché ci va? — Per prendere i soldi. — Come mai prende soldi a lavorare? — (Se non glieli danno)... Non può comprare. — Ci sono altre persone che fanno lo stesso lavoro di tuo papà? — Sì. — Prendono soldi anche loro? — Sì. — Tu lo sai dove si prendono i soldi? — Da lavorare. — C'è qualcuno che li dà o se li possono prendere loro? — Se li possono prendere loro. — Quanti vogliono o no? — ... Non lo so. — I soldi che papà prende al lavoro sono sempre stati lì o li ha portati qualcuno? — Li ha portati qualcuno. — Chi? — Mio papà. — [...] — Tu lo sai cosa fa il contadino? — ... Fa il latte... — Quando fa quello, lavora? — Sì. — Ne

ha dei soldi? — Sì. — Come ha fatto per averli? — È andato a lavorare. — Cosa fa quando va a lavorare? — Lavora. — Che lavoro fa? — Vicino alle macchine». Anche il negoziante, secondo Daniela, ha dei soldi perché li ha presi « — Da lavorare. — Cosa fa quando lavora? — ... le macchine». Il guidatore del pullman, infine, prende anch'egli i suoi soldi « a fare le macchine ».

MIMMO (5:6) invece nega che il contadino o il negoziante possano guadagnare dalle loro attività, che pure egli conosce e sa descrivere; è sempre « un signore », come nel caso del padre, che li paga. Per farsi riguarda l'autista del pullman, Mimmo oscilla tra il considerare un lavoro l'attività stessa del guidare, che però non è retribuita, e l'assimilarla all'attività paterna: « — Quello che guida il pullman lavora? — Sì. — Cosa fa mentre lavora? — Aggiusta le macchine. — Ma guidare il pullman è un lavoro o no? — Sì. — E quando guida il pullman prende soldi? — No... li porta per fare un piacere ».

FABIO (4:6) infine ci dà alcuni spunti per capire cosa succede quando « si lavora alla Fiat » e « si prendono i soldi »: « — Tu lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? ... A lavorare... — E lì c'è qualcuno che glieli dà oppure se li prende da solo? ... Da solo... — E come? ... Eh... alla Fiat... la Fiat non è solo lavorare... ci sono anche i soldi... Com'è che sono lì? ... C'è una "radio"... i soldi... mio papà prende la "radio" mette 10 lire, preme un bottone e vengono giù i soldi di carta... tanti... — Perché? — Perché se metti 10 lire ti vengono tanti soldi... Basta mettere le 10 lire? ... Sì, le metti e poi premi il bottone. — Ci sono altri modi per avere i soldi? — No. — Tutti fanno così per averli o no? — Sì... tutti così. — Se io voglio avere i soldi come devo fare? ... Andare alla Fiat... poi prendi la "radio"... — E se tu vuoi avere soldi? — Devo avere le 10 lire da mettere... ».

Dagli esempi riportati si vede come la familiarità con l'esistenza di qualcosa che si chiama FIAT, dove il padre va ogni giorno e da cui attinge soldi, non consente di per sé una chiarificazione del nesso tra lavoro e guadagno; al contrario, è la mentalità del bambino il fattore dominante, che gli fa assimilare elementi di per sé oscuri entro quella visione del mondo che è caratteristica della sua età. Questi dati sembrano dunque indicare che la credenza in « enti benefici » non è tanto il riflesso di un tenore di vita più o meno agiato, quanto il modo in cui il bambino risolve con gli strumenti cognitivi di cui dispone il problema della provenienza del denaro.

In questo senso vanno anche i dati della seconda ricerca, svolta con un piccolo gruppo di bambini della Val di Peio, tutti figli di artigiani e commercianti<sup>5</sup>, su una traccia di colloquio identica a

<sup>5</sup> I soggetti intervistati, che rappresentano l'intera popolazione della zona con i requisiti indicati (=genitori addetti al commercio), sono 18 femmine e 22

quella descritta per la ricerca precedente. L'interesse di questo secondo gruppo di colloqui sta nel fatto che, per livelli di reddito confrontabili nell'insieme a quelli di impiegati e professionisti, i genitori di questi bambini svolgono un'attività palesemente diversa per le modalità della retribuzione: vendendo le proprie merci ai clienti, essi ricevono infatti del denaro dalle mani di questi ultimi, e tutto ciò avviene in situazioni constatabili dai bambini.

Il numero dei soggetti sotto i sei anni intervistati nel corso di questa ricerca è troppo esiguo per consentire confronti minuziosi e argomentazioni definitive. Tuttavia è interessante notare che:

1) a dispetto della constatazione che i genitori ricevono i soldi dai clienti, qualche soggetto ha chiamato in causa la banca, come fonte di guadagno, estendendo questa modalità anche alle altre attività nominate (operai e contadini);

2) già a 5/6 anni ci sono bambini che riescono a capire che i genitori sono pagati dalla gente che ne acquista le merci ed esiste la tendenza ad attribuire la stessa modalità di retribuzione alle altre attività nominate;

3) la miglior comprensione dell'attività dei genitori, favorita senz'altro dall'esperienza, si riflette nella maggior cautela con cui i bambini considerano le altre attività lavorative; alle risposte che assimilano operai e contadini ai commercianti si affiancano parecchi « non so », quasi ad indicare una visione meno fantastica del mondo lavorativo nel suo insieme.

Va ripetuto comunque che si tratta solo di spunti; la comprensione del mestiere di negoziante non può essere del resto attestata solo con domande sulla provenienza dei soldi. Occorre anche verificare in che modo il bambino si rappresenti l'uso specifico del denaro, i vari passaggi delle merci e la differenza tra ricavo e profitto per poter discriminare il senso delle risposte per cui « il negoziante guadagna dai clienti ». Questi argomenti, lo si è detto, verranno approfonditi nel terzo capitolo.

### 3. Le nozioni di « ricco » e « povero »

Un discorso un po' più ampio merita la ricerca sull'origine delle idee di ricchezza e povertà<sup>6</sup>. In essa è stato ripreso, con un maggior

maschi, dai 4 ai 10 anni, così suddivisi: 4/5=4, 5/6=3, 6/7=7, 7/8=9, 8/9=8, 9/10=9 (dati raccolti da Maria Mignazzi).

<sup>6</sup> 100 bambini da 4 a 13 anni, 10 maschi e 10 femmine per ciascun livello di età (4/5, 6/7, 8/9, 10/11, 12/13 annj). I dati sono stati raccolti da Chiara Charel.

numero di soggetti ed una gamma di età più ampia, uno dei tre temi affrontati da Danziger<sup>7</sup>, col proposito sia di approfondire e completare i suoi risultati, sia di considerare da un diverso punto di vista le concezioni sul denaro e la sua provenienza emerse nel corso delle nostre precedenti indagini.

Il colloquio aveva inizio con delle domande tese ad appurare cosa i bambini intendessero per « ricco » e « povero »: « Sai cosa vuol dire essere ricco? (o povero) »; « La tua famiglia è ricca o povera? ». Si proseguiva poi chiedendo come si fa a diventare ricchi e poveri, ed esaminando fino a che punto i bambini consideravano possibili i cambiamenti nella condizione economica. Cinque sono i tipi di risposte che lo spoglio dei dati ha messo in luce. Al più primitivo (livello 0) il bambino non sa neppure cosa vogliono dire le parole ricco e povero. Successivamente (livello 1) ricchezza e povertà vengono identificate rispettivamente con la disponibilità e la mancanza di denaro; i bambini però credono che chiunque possa procurarsi dei soldi da banche o negozi e la povertà è quindi una condizione eccezionale. Al livello 2 i bambini ritengono che i soldi si possano ottenere solo lavorando: perciò chi lavora è ricco, mentre è povero chi non vuole o non può lavorare. Nel terzo livello alla distinzione ricco-povero i bambini aggiungono la condizione di chi è « normale » (né ricco né povero) considerando per l'appunto tale la propria famiglia, che nei livelli precedenti era per lo più qualificata come ricca; diversi gradi di ricchezza derivano poi da diverse intensità o quantità di lavoro. Infine, nel quarto livello, i bambini affermano che la retribuzione di un lavoro non dipende solo dalla fatica e dal tempo impiegato e negano che basti lavorare duramente per diventare ricchi.

*Livello 0.* « Non so ». Cominciamo con l'esempio di un bambino per il quale le parole « ricco » e « povero » sono prive di significato:

ALBERTO (4;8): « — Sai cosa vuol dire essere ricco? — Sì. — Chi sono i ricchi? — I bambini. — I bambini sono ricchi? — ... — Sai cosa vuol dire essere povero? — No. — Chi sono i poveri? — I bambini. — La tua famiglia è ricca o povera secondo te? — Sì. — Sai cosa? — Povera. — Avete tanti soldi o pochi? — Tanti soldi. — Potere comprare tutto? — Sì. — Come mai ci sono persone povere e persone ricche? — Perché sono brave. — Chi è che sono brave? — La famiglia ».

*Livello 1.* Quasi tutti sono ricchi. Risposte come quelle di Alber-

<sup>7</sup> K. Danziger, *Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia)* cit.

to sono risultate piuttosto rare; già a 4/5 anni la maggior parte dei bambini appartiene al livello 1, avendo qualche idea di cosa si intenda per « ricco » e per « povero »: ricco è *chi ha tanti soldi; quelli che tengono i soldi; quelli che hanno bracciali e orologi*. Povero è *chi non ha soldi, è senza soldi, non ha niente*; molto spesso il povero è identificato nel *vecchietto*.

Il complesso delle risposte fornite nel corso dell'intero colloquio indica però che mentre per « povero » il bambino intende chi non possiede affatto denaro o beni, o ne ha meno degli altri, il termine « ricco » non designa affatto chi ne possiede in sovrabbondanza o in quantità superiore alla media, ma piuttosto chi è in grado di soddisfare i propri bisogni più elementari. Questo è messo in evidenza sia dalla descrizione del « ricco », sia dal fatto che i bambini, figli di operai, affermano quasi sempre che la loro famiglia è ricca. Nei pochi casi in cui ciò non avviene, è perché la ricchezza viene definita come possesso attuale di denaro: se i soldi si sono depositati in banca, o se ne sono appena spesi, non si è più ricchi.

ELSA (4;5): « — Essere poveri cosa vuol dire? — *Che non ha niente, non ha soldi, non può mangiare, così*. — I ricchi e i poveri possono fare le stesse cose oppure no? — No. — Perché? — *Perché i ricchi hanno tanti soldi e possono mangiare, i poveri non hanno soldi e non possono mangiare*. — La tua famiglia com'è? — Ricca. — Ci sono persone più ricche di voi o siete i più ricchi del mondo? — *Mia mamma è ricca, mio fratello è ricco, mio padre è ricco*. — Fuori della vostra famiglia ci sono persone più ricche di voi oppure no? — *Solo una vicina che è povera* ».

L'idea che la propria famiglia (e la stragrande maggioranza dell'altra gente) sia ricca si accompagna a quella di una incondizionata accessibilità al denaro, che viene ottenuto ritirandolo dalla banca, oppure grazie ai resti dati dai negozianti:

MARIO (5;2): « — Se un signore vuole diventare ricco cosa deve fare? — *Deve andare in tanti negozi e allora gli danno i soldi*. — Chi è che gli dà i soldi? — *Quelli che comandano e dicono: "vuole il pane? Tenga, 50 lire" e glieli dà e riviene e poi diventa ricco*. — [...] E facile o difficile diventare ricco? — *Facile*. — Tutti possono diventare ricchi oppure no? — *Certi no*. — Chi è che non può diventare ricco? — *La mia vicina che si chiama signora Gemma, non è ricca*. — Come mai? — *Perché non esce mai*. — Un signore ricco può diventare povero? — *Sì, se li ridà dove li ha presi e riviene povero*. — A chi li deve ridare? — *Ad esempio è andato in negozio, ha preso tanti soldi e glieli riporta e così diviene di nuovo povero* ». Interrogato sul lavoro del padre Mario afferma: « — *Va in fabbrica la notte e ritiene a mezzogiorno*. — Come mai il tuo papà va

a lavorare? — *Perché lui è abituato ad andare a lavorare e vuole pure andare in fabbrica».*

Come si spiega l'esistenza dei poveri se è così facile procurarsi il denaro? Nelle risposte di questi bambini la povertà appare come una condizione transitoria, per cui è povero chi ha appena speso i soldi, ma quando se ne procura degli altri ritorna ricco; oppure è causata da impedimenti che limitano la possibilità di accedere alle fonti di soldi (si ricordi la signora Gemma che non si muove di casa e non va in negozio).

CLAUDIA (5;5): « — I ricchi possono diventare poveri? — *Sì, perché comprano tante cose da mangiare.* — E non possono avere ancora soldi? — *Sì, vanno in banca.* — È facile o difficile diventare ricchi? — *Facile* ».

Più di rado, l'identificazione del « povero » con il « vecchietto » porta ad identificare le condizioni che determinano la ricchezza o la povertà con quelle che, secondo il bambino, regolano il ciclo della vita:

IRIS (4;8): « — Come mai ci sono persone povere e persone ricche? — *Perché la gente povera è vecchia e quella giovane vuol dire che son ricchi.* — Tutte le persone giovani sono ricche oppure no? — *Sì, tutte.* — Se un signore vuole diventare ricco cosa deve fare? — *Non deve fare niente perché se è vecchietto non può diventare giovane.* — I signori giovani come hanno fatto a diventare ricchi? — *Perché sono nati da una pancia di una signora e sono diventati ricchi poi.* — Un signore che è povero può diventare ricco o no? — *No.* — Perché? — *Perché è già stato giovane e ricco e allora può diventare vecchietto e povero.* — E un signore ricco può diventare povero? — *Sì, perché è già stato giovane e povero e può diventare vecchietto.* — Se un signore vuole diventare proprio ricchissimo cosa deve fare? — *Deve restare sempre giovane e non diventare mai vecchietto.* — Come si fa a restare sempre giovani? — *Mangiando solo una volta* ».

Livello 2. Sono ricchi tutti quelli che lavorano. Al livello 2 i bambini continuano a pensare che la loro famiglia sia ricca, identificando la ricchezza in un modesto benessere. Essi però non credono più che basti andare in negozio o alla banca per avere dei soldi, ma sostengono invece che l'unico modo per guadagnare è quello di lavorare. Quando si insiste per sapere se oltre al lavoro esistono altri modi, vengono nominati eventi eccezionali, quali le vincite alla lotteria o i doni di qualche benefattore, o attività illegali come il furto o l'imbroglione.

MARCO (6;8): « — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — *Perché non ci hanno soldi, i poveri.* — E perché i poveri non hanno i soldi? — *Perché non hanno lavorato.* — E i ricchi invece? — *Vanno a lavorare* ».

Se i poveri non lavorano, è perché non ne hanno voglia, o perché ne sono impediti per vari motivi:

GRAZIELLA (8;4): « — Come mai ci sono persone che hanno tanti soldi e persone che ne hanno pochi? — *Perché vanno a lavorare quelle che hanno tanti soldi.* — E quelle che ne hanno pochi? — *Non vanno a lavorare.* — Perché? — *Un signore che è povero se va a lavorare non ha i soldi per prendersi il lavoro.* — Ci vogliono i soldi per prendere il lavoro? — *Sì.* — Come mai? — *...* ».

Per EMILIO (6;4) i poveri sono « vecchietti »: « — Cosa vuol dire essere povero? — *Che è un vecchietto così, normale, che non ha i soldi, che non ha niente.* — Chi sono le persone che hanno tanti soldi? — *Le persone giovani* ».

MARCO (6;8) afferma che i poveri non lavorano « perché non hanno voglia ». Come mai? — *...* — I ricchi hanno sempre voglia di lavorare? — *Sì.* — Se un signore vuole diventare ricco come deve fare? — *Lavorare.* — Se lavora è sicuro di diventare ricco o no? — *Sì.* — Tutti quelli che lavorano sono ricchi o no? — *Sì.* — Ma hanno tutti tanti soldi uguali o no? — *Uguale* ».

Si vede da questo esempio come l'unico progresso rispetto al livello precedente stia nella solida convinzione che il denaro non piove dal cielo e che occorre lavorare per guadagnarselo, mentre non c'è alcuna discriminazione tra diversi livelli di reddito. Ad esempio, Marco, di cui abbiamo già riportato qualche risposta, afferma poi che la sua famiglia è ricca e che può comprare tutto ciò che vuole; più avanti sostiene che lavorando non si diventa solo ricchi ma « ricchi ricchissimi pure » e che anche il papà e gli altri operai potrebbero diventare ricchissimi. Tuttavia non si deve credere che questa mancanza di finezza nel differenziare i vari gradi di ricchezza dipenda da una sopravvalutazione del tenore di vita della propria famiglia; analogamente a quanto si è visto a proposito del livello precedente, si tratta invece dell'incapacità di raffigurarsi il modo di vita degli strati più privilegiati.

TERESA (6;1): « — Sai cosa vuol dire essere ricco? — *Sì, che ha tanti soldi.* — E poi? — *Che ha tante cose da mangiare.* — Secondo te la tua famiglia è ricca o povera? — *Ricca.* — Come mai? — *Perché comprano tante cose da mangiare con i soldi.* — Voi potete comprare tutto? — *Sì.* — Siete i più ricchi del mondo? — *Sì.* — Tutto quello che volete potete

comprarlo? — Sì. — Ci sono persone più ricche di voi o no? — No. — E più povere? — No. — Come mai non ci sono persone più povere? — Perché sono tutte ricche, hanno cose da mangiare. — Ma i ricchi si comprano solo cose da mangiare o anche altre cose? — Carne, pasta, carote, uova. — Ma solo da mangiare o anche altro? — Latte, pane ».

L'intervista prosegue ancora un po' su questo tono, con Teresa che continua a ribadire la ricchezza della propria famiglia, pur affermando che i soldi sono quelli che il padre ottiene lavorando, e indicando nelle spese che si possono fare solo quelle di prima o addirittura primissima necessità.

**Livello 3. I ricchi sono quelli che lavorano di più.** Nel terzo livello alla polarità ricco-povero si aggiunge una condizione intermedia, che i bambini denominano con termini come « normale » o « né ricco né povero ». Essi collocano appunto in questa fascia la loro famiglia mostrando così di aver allargato l'ambito della propria esperienza a gradi di benessere leggermente superiori a quelli di cui essi possono godere in casa propria. Questo allargamento di vedute è però ancora molto limitato, come si può vedere dagli esempi che i bambini fanno di ricchezza e di attività lavorative ben remunerate: ben pagato, essi dicono, è il lavoro dell'operaio oppure quello dell'artigiano; inoltre, lavorando molto, rinunciando alle ferie, ecc., si può guadagnare di più: ma non tutte le attività consentono questo surplus di lavoro.

**MARTINO (7,1):** « — La gente ha tutta altrettanti soldi o no? — No, perché i papà vanno al lavoro, ma certe volte gliene dà pochi, certe volte tanti, dipende dal lavoro che ha, pesante oppure leggero. — Sai cosa vuol dire essere ricco? — No. — Chi sono le persone ricche? — Quelli che hanno i soldi, case, ville, macchine. — E essere povero cosa vuol dire? — Che è vestito di stracci e tante cose. — La tua famiglia è ricca o povera, secondo te? — Non è poi tanto ricca, è un po' povera, perché abbiamo la casa tanto vecchia; mio papà ha fatto tante volte la domanda per avere la casa, poi ha fatto tante volte la domanda per avere il telefono, perché noi non abbiamo il telefono. — Potete comprare tutto quello che volete? — No, certe volte mio fratello vuole dei giocattoli e mia mamma dice sì, ma poi non glieli compra perché con i soldi compriamo da mangiare. — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — Perché i ricchi prima di essere ricchi sono poveri, poi tronano un lavoro che è pesante e gli danno i soldi, e con i soldi si comprano villette come quelle dei film. — E i poveri? — Se non cercano un lavoro pesante non possono diventare ricchi e rimangono tutta la vita poveri. — Come mai non trovano un lavoro pesante? — Perché nessuno li vuole. — Perché? — Perché li vedono e dipende dai muscoli come ce li hanno,

se hanno forza allora li prendono, se no rimangono tutta la vita poveri. — Tutti i lavori vanno bene per diventare ricchi? — No, ci sono certi che si guadagna pochi soldi e quelli che ti danno tanti soldi. — Quali vanno meglio per diventare ricchi? — I più pesanti. — Se un signore fa un lavoro pesante, è sicuro di diventare ricco? — No, certe volte gli vengono gli affanni e non ci resiste più, perché quando si lavora non ci si può fermare un minuto, non è come a scuola che ti puoi fermare e i compiti li fai a casa. — Facendo un lavoro pesante si può anche diventare ricchissimi? — Sì, dipende dal padrone, quanti soldi ce ne dà, e non è che si può bisticciare, devi prendere i soldi che ti danno ».

Nel corso del colloquio sembra per un momento che Martino riesca a capire che la quantità del guadagno non è legata solo alla buona volontà ma dipende anche da quanto il padrone è disposto a pagare (cosa che dovrebbe portarlo a riflettere sulla possibilità di divenire ricchi o addirittura ricchissimi svolgendo un'attività subalterna); ma alla fin fine la sua idea rimane quella che i lavori ben remunerati sono quelli pesanti e rischiosi. Questa visione della ricchezza come proporzionale al lavoro è caratteristica dei bambini di questo livello, e viene ribadita in molti protocolli.

Dal momento che ciò che conta è lavorare molto e risparmiare, diventare ricchi o ricchissimi è difficile ma non impossibile: chi non lo fa, è perché non vuole, o perché ormai è troppo vecchio.

**RENATA (8,9):** « — Se un signore vuole diventare ricco come deve fare? — Deve lavorare tanto e non spendere tante cose, non deve comprare sempre le merende per i bambini, i quaderni. — È facile o difficile diventare ricco? — Difficile, perché bisogna lavorare sempre secco e non perdere mai tempo. — Tutti possono diventare ricchi o no? — Sì, tutti, basta che si diano da fare a lavorare. — E come mai non tutti lo fanno? — Perché vogliono farsi vedere dagli amici e spendono tanti soldi invece di tenerli ».

Per quanto riguarda la possibilità che un ricco diventi povero, ecco il rovescio della medaglia: non basta lavorare molto, occorre anche non spendere troppo.

**VITTORIO (10,8):** « — Cosa si deve fare per essere ricchi? — Si deve risparmiare, spendere meno soldi e guadagnare tanto. — I ricchi potrebbero diventare poveri? — A poco a poco diminuiscono se comprano cose che costano tanto ».

**Livello 4. I ricchi fanno un lavoro speciale.** Al quarto livello infine i bambini cominciano a riconoscere l'esistenza di una stratificazione economica più complessa, in cui maggior guadagno, e quindi

maggiore ricchezza, non si identificano più con maggior intensità o durata del lavoro, dato che viene riconosciuta l'esistenza di un ventaglio retributivo dovuto a varie ragioni.

RITA (8;10): « Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — I ricchi lavorano, cioè i ricchi trovano un lavoro che gli danno molti soldi, invece i poveri non ne trovano. — [...] — Quali lavori vanno meglio per diventare ricchi? — Fare il giudice, oppure l'avvocato, i poliziotti. — E come mai questi lavori vanno meglio? — Perché questi lavori si devono rischiare, i poliziotti rischiano la vita mentre i giudici sono quelli che portano la gente in un'aula e dicono se è innocente e colpevole ».

GUIDO (8;4): « Quali sono i lavori che vanno meglio per diventare ricchi? — Non so, avere qualcosa in proprio, non essere operai o essere sotto padrone ».

DIEGO (10;9): « Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — Non saprei spiegarlo... forse le persone ricche si sono fatte un avvenire, sono andate a studiare, si sono fatte un lavoro comodo, poi da quel lavoro sono andate ancora più in alto, e hanno guadagnato ancora di più. — E i poveri? — I poveri invece non hanno la possibilità di andare a scuola e se trovano un lavoro lo trovano da operai o da manovale. [...] — Quali lavori vanno meglio per diventare ricchi? — Beh, ingegnere, poi ci sarebbe che però non saprei spiegarlo, poi c'è il capufficio che può andare ancora più su se ha fatto degli studi ».

Gli esempi citati dai bambini sembrano identificare il « ricco » nel piccolo-borghese. In alcuni protocolli emerge anche l'idea di una condizione a questa superiore: essa riguarda però un numero molto ridotto di persone e può essere raggiunto, se già non vi si appartiene per nascita, accedendo ai livelli più alti della gestione della cosa pubblica o mediante attività illegali.

LEONARDO (10;6): « — Certe persone ricche hanno più soldi, hanno fatto fortuna, oppure anche rubando, o sono ricche da discendenti, il padre era ricco, il nonno era ricco. — C'è qualche modo per diventare ricco? — Ci sono tanti modi, truffando, e questi sono già modi sporchi, illeciti, oppure vendendo cocaina e tutte quelle droghe lì, oppure facendo fortuna in politica, che da piccoli ministri di provincia si diventa ministri di governo ».

L'idea di una condizione superiore a quella della piccola borghesia si accompagna all'idea, espressa esplicitamente da MARIA LAURA (10;0), che « nessun lavoro porta alla ricchezza ».

« — Ma i ricchi come hanno fatto a diventare ricchi? — Hanno

ereditato dai loro padri che erano ricchi, e anche loro son diventati ricchi. — E i loro padri come hanno fatto? — Questo non lo so. — Tu conosci delle persone ricche? — No, finora non ne ho ancora conosciute. — Ma anche per sentito dire... — Ah, per sentito dire... ho sentito come Leone e i ministri ».

Con la conoscenza di condizioni socio-economiche superiori a quella operaia, quest'ultima viene ridimensionata. Nel livello 3 essa era considerata, come si ricorderà, un possibile punto di partenza verso la ricchezza; ora invece l'operaio non ha speranza di poter migliorare le proprie condizioni.

SIMONE (10;5): « — Se uno lavora può diventare ricco o no? — Secondo che lavoro fa. — Quali sono i lavori che vanno meglio? — Gli attori comici, i bancari. — E i lavori che vanno peggio? — Fonderia, operai, tutta quella roba là ».

RICCARDO (10;7): « — È facile o difficile diventare ricchi? — Molto difficile. — Tutti possono diventare ricchi oppure no? — No. Chi è che non può diventare ricco? — Gli operai, gli insegnanti e altri ». —  
 USO (10;9): « — Tutte le persone possono diventare ricche oppure no? — No, perché certe persone hanno il lavoro da operai, non hanno la scuola adatta per andare più su ».

Tab. 2. Cosa vuol dire essere ricchi.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
0) Non so	4	1	/	/	5
1) Quasi tutti son ricchi	8	3	/	/	11
2) Son ricchi tutti quelli che lavorano	7	11	9	4	31
3) I ricchi son quelli che lavorano di più	1	5	8	6	20
4) I ricchi fanno un lavoro speciale	/	/	3	10	13
Totale	20	20	20	20	80

$r_s = .70, p < .001$ .

Questi risultati presentano numerose affinità con quelli delle ricerche già descritte. Ancora una volta infatti abbiamo trovato nei bambini di età prescolare l'idea che sia facile procurarsi del denaro;

anzi, tutti o quasi tutti possono essere ricchi (livello 1), ed è questa un'affermazione sorprendente, dal momento che tutti i bambini, nel parlare della propria famiglia, delineano una condizione tanto modesta da venir minacciata perfino dall'acquisto di quaderni e merendine. A partire dai 6/7 anni si afferma il nesso tra denaro e lavoro (livello 2): riappare qui per altra via un dato messo in luce nella ricerca sulla provenienza dei soldi. L'idea che il guadagno sia proporzionale alla fatica e alla quantità di tempo impiegato si affaccia già a questa età per affermarsi (livello 3) tra i bambini dagli 8 ai 10 anni; anche se in maniera più sporadica idee analoghe sono state espresse da bambini di ceto medio intervistati sulla retribuzione del lavoro (capitolo I).

Questi elementi di concordanza con le risposte fornite da bambini di altri ambienti sociali fa ritenere che la linea di sviluppo dell'idea di ricchezza e povertà rispecchi alcune caratteristiche generali del pensiero infantile; ad esempio, l'ottimismo dei bambini di 4/5 anni circa la disponibilità di denaro si ricollega al finalismo, come già abbiamo messo in luce nel primo paragrafo di questo capitolo; la corrispondenza tra denaro e lavoro, soprattutto quando si afferma la proporzionalità del guadagno alla fatica o al tempo speso, va di pari passo con lo sviluppo della nozione di giustizia e l'emergere dell'idea di « giustizia retributiva ».

Ci pare plausibile che nei bambini molto piccoli si sviluppino delle concezioni in cui il fattore determinante è costituito dalle tendenze tipiche della mentalità infantile, proprio perché essi mancano di strumenti cognitivi adeguati sia a comprendere la realtà che li circonda sia a recepire le interpretazioni che ne danno gli adulti. In sostanza, possiamo pensare che i bambini più piccoli, per quanto esposti al pari dei più grandi al proprio particolare ambiente, risultino (per così dire) meno permeabili alla sua specificità; non abbiamo perciò ragione di aspettarci differenze di rilievo tra bambini piccoli di classi sociali diverse. Man mano che l'intelligenza si sviluppa, però, il bambino diviene capace di formarsi una visione sempre più adeguata della realtà e di recepire le interpretazioni che ne danno differenti gruppi sociali: sarà allora ben difficile che il figlio dell'industriale, dell'impiegato, del contadino o dell'operaio la pensino allo stesso modo su qualsiasi questione. Piuttosto, le concezioni di ciascuno di essi rispecchieranno sia il modo di ragionare peculiare della sua età, sia le valutazioni, le informazioni e gli elementi di osservazione accessibili nel suo ambiente.

Nel caso che qui ci interessa, abbiamo visto già alcuni aspetti che sembrano riflettere maggiormente i caratteri del pensiero infantile che non le idee derivanti dall'ambiente familiare (finalismo, sviluppo dell'idea di giustizia). Anche il passaggio da una valutazione della

ricchezza e della povertà in termini egocentrici (livelli 1 e 2) al riconoscimento di fasce di reddito ben diverse da quelle a cui si appartiene, rispecchia un progresso di carattere generale com'è appunto la capacità di decentrarsi nel valutare la propria posizione. Analoghe considerazioni si possono fare circa il passaggio da una contrapposizione bipolare tra ricchezza e povertà, ad una serie a tre termini che include la condizione di medio benessere; oppure circa la comprensione delle difficoltà che si frappongono a chi vuol diventare ricco.

Le affinità strutturali di ragionamento che è lecito attendersi tra bambini della medesima fascia d'età anche se appartenenti a diversi ceti sociali, e che in parte noi stesse abbiamo avuto modo di constatare, non debbono ovviamente tradursi in identici contenuti delle risposte. Ad esempio, parlando della retribuzione del lavoro, i bambini di ceto medio indicavano a volte criteri diversi dalla fatica fisica, come la maggiore o minore utilità del lavoro o il grado di abilità intellettuale richiesto per svolgerlo. Ciò che è comune alle varie risposte è in ogni caso la contrazione su una caratteristica dell'attività considerata, su cui poi si fonda il criterio che ne regola la retribuzione. Approfondire queste differenze di contenuto può essere in alcuni casi una mera curiosità, mentre in altri — e ciò vale a nostro avviso per la nozione di ricchezza e di povertà — può rivestire un notevole interesse per la sociologia e per la psicologia sociale. La valutazione della propria posizione nella scala socio-economica e la definizione di ricchezza che vi si accompagna ha certamente a che fare con le esperienze del bambino nell'uso del denaro e con l'ideologia della famiglia in campo politico e sociale; altrettanto ci si può attendere per la percezione della stratificazione economica e la maggiore o minore aspettativa di occasioni di mobilità sociale. Lo studio approfondito di queste variabili è però un compito che esulava dagli intenti del presente lavoro e che non potrà essere affrontato se non con un'ampia serie di indagini condotte in ambienti diversi.

#### 4. La banca

Cercheremo ora di approfondire che cosa sia per i bambini la banca, quali funzioni ne conoscano e come le connettano, sia per vedere se riappare la caratteristica di ente benefico con cui è stata spontaneamente raffigurata dai bambini più piccoli nel corso delle indagini precedenti, sia per vedere più a fondo come si realizzi questa funzione di dispensare soldi. Oltre a permettere di contestua-

lizzare e decodificare più chiaramente le risposte emerse nelle precedenti ricerche, studiare come i bambini si rappresentano la banca riveste di per sé un notevole interesse: potremo vedere infatti se essi conoscono le funzioni del deposito e del prestito, come se ne immaginano il funzionamento; se hanno qualche nozione sull'esistenza degli interessi e come pensano che la banca possa pagarli; infine, per i più grandi, si potrà porre il problema di cosa fa la banca con i soldi depositati, per vedere se emerge l'idea che la banca realizza un profitto dal maneggio del denaro depositato.

Il colloquio<sup>8</sup> iniziava chiedendo a ciascun soggetto se era mai stato in banca e se sapeva a cosa serve: si è così potuto osservare qual è la prima idea che si affaccia alla mente del bambino circa le funzioni della banca stessa. Varie risposte erano possibili, da quella che la banca serve per dare soldi a chi li chiede, a quella che la banca serve per metterci il proprio denaro. Dopo aver chiesto, in ogni caso, perché ciò avviene, l'intervista prendeva strade diverse: se la banca era stata presentata dal bambino come fonte, si verificava se si trattava di una elargizione, di una restituzione di denaro depositato o del pagamento di qualche attività, chiedendo perché la banca dà quel denaro e come fa per averlo a disposizione. Se la banca era stata individuata come deposito, si chiedeva se si può anche prendere dei soldi, e a quali condizioni. Se i bambini parlavano del ritiro di risparmi precedentemente depositati, oppure della richiesta di prestiti, si cercava di appurare se conoscevano l'esistenza di interessi, in che modo li motivavano e come ne spiegavano la provenienza. Si chiedeva perciò se i soldi da rendere o i risparmi da ritirare sono uguali, di più o di meno, di quelli ricevuti in prestito o di quelli depositati, e come fa la banca a procurarsi i soldi che paga come interessi sui depositi.

Le risposte fornite dai bambini si possono distribuire in una sequenza di sei livelli, a partire da una totale assenza di conoscenza sulla banca (livello 0), fino ad una comprensione schematica ma completa delle sue principali funzioni (livello 6). Nel livello 1 compare l'idea che la banca sia una sorgente di denaro, mentre sono ancora ignote le sue funzioni di « deposito ». Nel secondo livello si assiste ad un rovesciamento di prospettiva: la banca serve per mettere i soldi al sicuro dai ladri, e li si può ritirare in quanto se ne è

<sup>8</sup> Soggetti: 100 bambini divisi in 5 fasce d'età, composte ciascuna da 10 maschi e 10 femmine: 5/6, 7/8, 9/10, 11/12, 13/14, corrispondenti ai seguenti livelli scolari: scuola materna, II e IV elementare, I e III media. I soggetti erano residenti a Padova e in altre città del Nord Italia ed erano figli di operai, impiegati e commercianti. I dati sono stati raccolti con la collaborazione di un gruppo di studenti che frequentavano un seminario condotto da una delle autrici.

appunto versati prima: la quantità di soldi che si può prendere è uguale a quella dei soldi depositati. Nel terzo livello i bambini sanno che la banca, oltre a custodire i soldi, ne presta; l'idea di deposito e quella di prestito non sono però messe in relazione: i soldi depositati vengono messi dentro ad un cassetto, e lì restano finché il loro proprietario non se li va a riprendere, per poter fare dei prestiti la banca deve perciò ricorrere ad altre banche, Comuni, Governi, o ai « soldi dei bancari ». Depositi e prestiti vengono messi in relazione al livello 4: la banca può prestare soldi perché ne ha ricevuti a sua volta dai risparmiatori; le somme che entrano e quelle che escono si compensano tra loro. A questo livello quasi tutti i bambini sanno che esistono gli interessi (sui depositi o sui prestiti o su entrambi), ma non riescono a capire come la banca possa pagare il « di più » sui depositi, o per mancanza di coordinazione, o perché individuano negli interessi versati da chi rende un prestito una specie di mancia o un pagamento dei « bancari ». Infine, nel quinto livello, anche gli interessi sui depositi e sui prestiti si compensano, mentre si affaccia l'idea che la banca guadagni attraverso queste transazioni.

*Livello 0. Nessuna idea sulla banca.* Passiamo ora agli esempi, cominciando con uno dei più primitivi:

FEDERICA (5;1): « Sai cos'è la banca? — *Va nel mare.* — Io ho chiesto la banca, non la banca. La banca, sai a cosa serve? — *Per i signori.* — Cosa fanno i signori nella banca? — *Vanno via.* — Se io ho tanti soldi e li voglio mettere in qualche posto, sai dove posso metterli? — *Non so.* — Se ho bisogno di tanti soldi per comprare una casa, sai dove posso prenderli? — *Non lo so.* — Sai chi fa i soldi? — *Per comprare.* — Ma io non ho chiesto a cosa servono i soldi; io vorrei sapere chi li fa. — *Non lo so.* »

Federica non è stata l'unica a confondere « banca » con « banca ». Altri bambini del livello 0, meno pittorescamente, hanno invece risposto alle domande con una fila di « non so ».

*Livello 1. La banca è una fonte di soldi.* I bambini sanno indicare nella banca un luogo dove si va a prendere dei soldi, senza alcuna condizione restrittiva.

MARCELLO (5;6): « Sei mai andato in banca? — *Sì, con papà.* — Sai a cosa serve la banca? — *Per dare i soldi ai signori.* — A tutti i signori? — *Sì.* — Se voglio comprare una casa e mi servono tanti soldi, posso andare in banca a prenderli? — *Sì.* — La banca mi dà tutti i soldi che voglio? — *Sì.* »

I soldi che la banca dà, secondo i bambini, hanno diverse provenienze: in alcuni casi si tratta di « un signore »; altre volte sembra trattarsi di un precedente deposito, ma in verità si tratta di una moltiplicazione derivante da uno scambio circolare; altri bambini ancora rispondono « non so ».

ELISABETTA (7;3): « — I soldi che la banca dà, bisogna riportarli? — No. — Non vogliono niente in cambio? — No. — Ma la banca come fa ad avere sempre i soldi che dà? — Se li procura. — Come? — Vanno da un signore e glieli dà. — È questo signore chi è, come mai ha tanti soldi? — Se li procura. — Ma come? — Va da qualche parte, chiede i soldi, glieli danno... ».

CARLO (5;4): « — Sai a cosa serve la banca? — Serve a dare i soldi a quelli che ci hanno poco. — Allora la gente che ha pochi soldi va in banca... — (Interrompendo). Glieli dà pochi, poi loro gliene danno poco anche loro e loro diventano con tanti soldi. — Chi diventa con tanti soldi? — L'uomo che gli ha dato i soldi. — La banca o il signore? — Il signore diventa con tanti soldi, poi si compra una casa nuova. — E poi quei soldi li tiene sempre? — Sì. — Sempre sempre? — Sì. — Non sai se si devono riportare in banca? — Non lo so. — I signori che vanno a chiedere i soldi, ne possono chiedere pochi o tanti? — Così (fa un gesto con la mano). — Cosa vuol dire così? — Che poi diventano con tanti soldini e si comprano tanti mobili, o una casa e poi anche delle cose, così ».

Livello 2. La banca serve a custodire i soldi. A questo livello la banca non dà più i soldi indiscriminatamente a chiunque: può andarli a prendere solo chi in precedenza ve li ha depositati per proteggerli dai ladri.

ORNELLA (7;0) dice che la banca: « — ... serve per mettere i soldi, per lasciarli lì e dopo per andarli a riprendere. — Perché si mettono i soldi in banca? — Perché... per essere sicuri che i ladri non li prendano ».

Che si tratti di una semplice sorveglianza, a cui non si aggiungono altre funzioni, è attestato da vari indizi. Innanzitutto, per la maggior parte dei soggetti di questo livello non esistono gli interessi: si possono ritirare gli stessi soldi depositati, e basta. Per altri addirittura si deve pagare il servizio reso, o anticipatamente o ritardando infine meno soldi di quanti se ne erano versati inizialmente.

ANGIOLA (7;6) dice di essere andata in banca a prendere dei soldi. « — Quindi in banca si possono prendere soldi? — Sì, però nostri. — Come succede? — Tu devi andare in banca a portare i soldi e poi vai a

prenderli quando ti servono. — Se io ho portato in banca 100.000 lire e poi li vado a riprendere, quelli della banca mi ridanno 100.000 lire, di più o di meno? — Quanti ne dici tu; se dici 100.000 ti danno 100.000. — Possono darmene più di centomila? — Non so. — Tutti possono andare a prendere soldi in banca? — Sì, basta che prima li hanno portati. — E se io non ho portato soldi prima, posso farmi dare soldi dalla banca? — No. — [...] — La banca ha tanti soldi? — Sì. — Chi glieli dà? — Chi glieli dà i soldi noi glieli diamo a loro! — E poi loro ce li ridanno? — Sì, però dobbiamo, mi pare, non so, però penso che dobbiamo anche pagarli perché loro ce li tengono, penso... — E poi questi soldi? — Se li tengono loro. — Quelli della banca? — Sì, penso di sì, perché mi pare che stanno anche la notte a guardare, perché se vengono i ladri, che non rubano, devono guardare bene, che non glieli rubino. Perché se noi li teniamo in casa, magari è più facile... così è meglio pagare degli altri soldi che ce li rubino magari tutti ».

Livello 3. La banca dà soldi in prestito. I bambini sanno ora che è possibile rivolgersi alla banca per avere del denaro anche se non si possiede un deposito, ma non riescono a connettere depositi e prestiti, per cui non capiscono da dove la banca si procuri il denaro che presta: a questo problema rispondono « non so », o ricorrono a fonti esterne, come lo Stato, il Comune, o anche ai soldi delle tasse, che secondo loro vengono versate appunto in banca.

DARIO (8;0): « — Dicevamo che la banca dà anche dei soldi... — (Interrompendo). Ma i tuoi, eh! quelli che avevi depositato. — Ah, e se io non ne avevo depositati prima, non ne posso chiedere? — No, perché certamente i soldi degli altri non te li danno. Magari ti danno l'assegno, perché l'assegno è loro. — Non ho capito. — È l'assegno dei bancari. — Ah, sono i bancari che ti prestano i soldi? — I soldi in contanti non sono loro, gli assegni sono loro. — Allora ti possono dare degli assegni e con gli assegni puoi prendere dei soldi? — Sì. — Questi soldi poi te li puoi tenere o li devi restituire alla banca? — Se loro ti hanno prestato i soldi, non so per esempio 50.000 lire, se tu entro un anno... il tempo che ti dicono loro... puoi essere condannato alla prigione o qualche volta alla pena di morte. — I soldi che ti prestano, da dove li prendono, quelli della banca? — Mah, non saprei dire da dove li prendono, o li prendono da altri o li prendono da loro. — Ah, anche i banchieri hanno dei soldi che tengono lì? — Ora ti spiego. Loro prendono i soldi della gente e li chiudono in tanti cassetti chiusi a due serrature; una chiave ce l'hai tu, in modo che i ladri non possono toglierli. Ma anche i soldi che sono lì sono quelli là. Ma certi soldi che hanno in cassa come i panettieri, tutti i negozi, loro li danno in caso che qualcuno che li chiede non avesse depositato niente in banca ».

Abbiamo riportato con una certa ampiezza il protocollo di Dario,

perché mostra molto bene la difficoltà, tipica di questo livello, di comprendere che i soldi prestati sono gli stessi che la gente deposita. Dario dice che basta riportare le 50.000 lire avute in prestito, anche se non sono materialmente le banconote che si erano ricevute; ma per quanto riguarda il deposito, pensa che i soldi vengano chiusi in cassetti dove « i soldi che sono lì sono quelli là » (= quelli depositati e non altri). Di conseguenza, pur ammettendo l'esistenza dei prestiti, Dario non spiega l'origine del denaro prestato, limitandosi a dire semplicemente che esiste. Altri bambini a questo problema rispondono invece con un « non so », e altri, i più numerosi, rispondono ricorrendo a fonti esterne e superiori alla banca, come lo Stato o il Comune o le tasse.

PAOLO (9;10): « Sai a cosa serve la banca? — Per depositare i soldi, o anche per ritirarli, per fare prestiti. — Spiegami un po'. — Depositare vuol dire che quando uno ha un po' di soldi se li mette in banca, così quando gli occorrono se li va a ritirare che sono suoi. — E quando li ritira, gliene ridanno uguali, di meno o di più di quelli che aveva lasciato? — Di meno, mi sembra, perché deve pagare che ce li hanno tenuti. — E i prestiti? — Quando uno deve pagare per esempio la casa e non ha i soldi, allora va in banca. — E glieli danno? — Sì. — I soldi che la banca dà, si devono restituire? — Sì. — Bisogna darne di più, di meno o uguali di quelli che la banca ha dato in prestito? — Di più... no, di meno... quanti ne ha presi, dipende. — La banca come fa ad avere i soldi che presta? — Eh, non so, forse dallo Stato. — Come mai lo Stato glieli dà? — Non so. — La banca poi li deve restituire allo Stato? — Non so, non l'ho mai visto ».

**Livello 4. La banca dà in prestito i soldi depositati.** L'idea di deposito e di prestito, che nel livello 3 abbiamo visto coesistere senza integrarsi, viene coordinata dai bambini del quarto livello:

SHEILA (9;10): « La banca è dove si depositano i soldi e si fanno gli affari. — Perché si depositano? — Perché hanno paura che se lasciano molti soldi in casa, quando vanno i ladri glieli portano via tutti. — Se deposito 100.000 lire in banca, quando vado a ritirarle mi daranno indietro la stessa somma, di meno o di più? — Rimangono sempre uguali. — In banca i soldi si possono solo depositare o anche prendere? — Si possono anche prendere, ma dopo un certo limite si deve restituire. — E quando li restituisci, devi darne tali e quali, oppure di più o di meno? — Di più. — Perché? — Perché quelli che ti hanno prestato i soldi vogliono avere, come si dice, un po' di risparmio. — Cosa se ne fanno di questo risparmio? — Se lo tengono loro. — È il loro stipendio? — No, è una specie di mancia. — E lo stipendio? — Glielo dà il padrone. — [...] — Da dove vengono, secondo te, i soldi che la banca presta alla gente? — Dalle persone che li hanno depositati. — Solamente

da quelli depositati? — Sì ».

PAOLO (10;1) dice che si depositano i soldi per evitare i furti e ammette anche la possibilità di ottenere dei prestiti. « Meriti che una persona depositi 10.000 lire, e poi ne arriva un'altra che vuole un prestito di 20.000; come fanno a dargli questi soldi? — Eh, 10.000 quelle e 10.000 dagli altri ». Paolo non parla però di interessi né per il deposito né per il prestito.

Altri soggetti invece, come CLAUDIO (9;3), parlano spontaneamente di interessi che la banca dà a chi deposita soldi:

« Una banca è un deposito di soldi, una casa che ha molti soldi e dove gli uomini li depositano; e poi ci sono gli interessi, che sono dei soldi che, quando l'uomo che ha depositato viene a ritirare i suoi soldi, loro gli danno anche l'interesse che è un altro po' di soldi, che ha aggiunto la banca ». Poi però, per spiegare da dove la banca si procuri questo denaro in più, afferma: « Ci sono anche le tasse, però queste non c'entrano con la banca... Non credo. Questo non lo so ». A proposito dei prestiti, infatti, egli non crede che si debbano pagare interessi: « Si restituiscia la stessa somma? — La stessa somma, a rate, cioè vuol dire che li paga un po' un giorno, un po' un altro giorno ».

MARIA (11;8): « Perché la gente porta i soldi in banca? — Perché magari a casa potrebbero essere rubati e perché in banca dopo un po' che li hai lì i soldi aumentano; di poco, ma aumentano. — Come mai la banca dà questi soldi in più? — Non saprei. — La banca da dove prende questi soldi da dare in più? — Non so. — Ma come mai i signori della banca tengono i soldi alla gente? — Non è che li tengono, cioè che se porti 10.000 lire loro le tengono lì. Il mucchio dei soldi rimane, ma quelle 10.000 lire non restano in banca. — E dove vanno a finire? — Altra gente che le prende. — Come mai? — Che chiede un prestito ».

**Livello 5. Comprensione degli interessi.** Infine, al quinto livello, anche gli interessi sui prestiti e sui depositi si compensano tra loro:

FABRIZIO (14;2): « La banca serve a depositare dei soldi, a fare prestiti. Se uno si trova senza soldi, la banca gli può andare incontro. Oppure se uno va a depositare dei soldi che in casa... non potrebbe tenerli, la banca aiuta e dà anche degli interessi. — Cosa sarebbero questi interessi? — Che noi li lasciamo lì, e questa banca, secondo quello che capisco io, secondo quanti ne abbiamo ci dà degli interessi sopra questi soldi, cioè dopo un anno abbiamo dei soldi in più e si può andare a prenderli quando si vuole, questi soldi qui. — E i prestiti? — Se uno ha bisogno di soldi va in banca e questa banca lo aiuta. — [...] — Come mai la banca tiene i soldi della gente? — Non è che li tengono lì, li fanno girare, no? Se torno in banca non è che mi prendo di nuovo le mie 10.000 lire: questi soldi girano nella banca. — Girano? cosa vuol dire? — Ad esempio, quelle 10.000 li vanno in mano ad un altro, non restano

li i soldi. — Ma la banca in questo ci guadagna qualcosa o no? — Secondo me sì. — Come? — Ho sentito dire che quando uno fa un prestito, glielo deve ridare alla banca con un certo interesse e quei soldi lì se li tiene tutti la banca. — Però mi hai detto anche che la banca paga gli interessi. — Così secondo me parifica uno con l'altro».

Tab. 3. A cosa serve la banca.

Livello di risposta	Età				Totale
	5/6	7/8	9/10	11/12 13/14	
0) Nessuna idea sulla banca	6	/	/	/	6
1) La banca è una fonte di soldi	8	4	/	/	12
2) La banca custodisce i soldi	6	10	5	3	24
3) La banca presta soldi	/	6	9	7	28
4) La banca presta i soldi depositati	/	/	4	4	14
5) Comprensione degli interessi	/	/	2	6	16
Totale	20	20	20	20	100

$$r_s = .77, p < .001.$$

Come si vede dalla tabella, la maggior parte dei bambini di 5/6 anni non sa nulla sulla banca, o la raffigura ancora una volta come quella dispensatrice di quattrini che ci è ormai ben nota dalle ricerche precedenti (livello 1). Fin qui dunque nulla di nuovo, se non una ulteriore conferma dell'estensione e diffusione di credenze sulla cui generalità i risultati delle altre indagini non lasciavano già alcun dubbio. Maggiore interesse presentano invece le risposte degli altri livelli che ci fanno conoscere per la prima volta le ulteriori vicende di queste credenze.

Già a 7 anni la maggior parte dei bambini non crede più che la banca costituisca una fonte a cui chiunque può attingere. L'idea dominante è invece quella di un deposito in cui i soldi vengono riposti per difenderli dai ladri, e da dove si può ritirarli appunto perché prima vi si sono messi (livello 2). L'idea che i soldi si possano anche ottenere in prestito (livello 3) è di più tardiva apparizione. Questo ritardo ci pare vada imputato alla minor frequenza con cui hanno luogo le operazioni di prestito e alla conseguente scarsità di occasioni in cui i bambini ne possono sentir parlare, piuttosto che

alla difficoltà intrinseca della nozione<sup>9</sup>. I livelli 2 e 3, a cui appartengono la maggior parte dei bambini tra i 7 e i 10 anni, sottendono in effetti la medesima concezione: che ci debba essere uguaglianza tra ciò che si è preso e ciò che si deve dare (nel caso del prestito) o tra ciò che si è dato e ciò che si prende (nel caso del deposito). In questa concezione possiamo riscontrare alcuni tratti del pensiero operatorio concreto, che è caratteristico proprio di questa fascia di età: le azioni di dare e prendere vengono messe in relazione, di modo che i rispettivi risultati si annullano a vicenda. Connettendo in tal modo le quantità di denaro prese dal cliente con quelle da lui precedentemente versate, il bambino supera le concezioni più primitive, in cui il problema del rapporto tra entrate ed uscite non si poneva neppure; questo però non basta per comprendere in che modo la banca funzioni. Solo a 13/14 anni la maggior parte dei ragazzi capisce che le funzioni di ricevere denaro in deposito e di metterlo in circolazione tramite i prestiti sono reciprocamente connesse (livello 4), arrivando anche in alcuni casi a comprendere in che modo la banca si procura i soldi per pagare gli interessi ai risparmiatori (livello 5). A 11/12 anni invece, metà dei bambini appartiene ancora ai livelli 2 e 3. Mettere in connessione depositi e prestiti sembra insomma un compito tutt'altro che semplice; esso viene attuato quando i bambini, con l'emergere del pensiero operatorio formale, riescono a concepire gli scambi in termini astratti, senza fare riferimento agli individui che li eseguono e al tipo di operazioni di cui si tratta, ma considerando solo il flusso di denaro in entrata e in uscita che tali scambi vengono a determinare.

Come nella ricerca sul pagamento del lavoro, anche qui abbiamo assistito, nei vari livelli, alla costruzione di relazioni sempre più numerose e reciprocamente connesse. Un altro elemento di somiglianza è costituito dalle fonti (Stato, Governo, signori ricchi, altre banche) che in entrambe le ricerche sono state nominate dai bambini dei livelli intermedi: in un caso per spiegare la provenienza dei soldi del « capo », nell'altro dei soldi con cui la banca fa dei prestiti o paga degli interessi. L'immagine della circolazione monetaria, che il bambino manifesta parlando della retribuzione del lavoro, presenta insomma delle evidenti analogie con quella risultante dai discorsi sulla banca.

<sup>9</sup> In una ricerca della nozione di proprietà (Bordet e De Bernardi, tesi di laurea non pubblicata) si è visto che già a tre anni i bambini sapevano distinguere ed usare correttamente le parole « vendere », « prestare », « regalare ». Il prestito di giocattoli e la relativa restituzione è del resto comune tra i bambini, così come i limiti posti dagli adulti nel regalare o prendere indiscriminatamente le cose proprie ed altrui.

## III IL DENARO E LE MERCI

Nei due capitoli precedenti abbiamo parlato degli scambi economici legati al lavoro, focalizzandoci sulla sua organizzazione complessiva e sulla sua retribuzione. In questo capitolo invece l'immagine infantile del sistema economico verrà esaminata a partire dalla circolazione delle merci, riprendendo quindi sotto vari aspetti il tema più largamente trattato dagli autori: quello della compravendita. Rimangono infatti vari punti oscuri o per la genericità dei dati forniti o per le interpretazioni proposte, non sempre del tutto convincenti. Il problema della circolazione delle merci verrà ripreso in due tempi: dapprima solo nei suoi termini più generali, considerando in qual modo i bambini credono che si possa procurare alcuni beni d'uso comune; poi vedendo come essi mettono in connessione il flusso parallelo, ma di opposta direzione, delle merci e del denaro. La relazione tra denaro e prezzi delle merci verrà considerata anche in una ricerca sul valore e l'uso del denaro nella compravendita, e in un'indagine sui criteri che il bambino adotta per spiegare le diversità di prezzo di vari oggetti.

### 1. La provenienza delle merci

Già sappiamo che fin dai 4 anni i bambini comprendono che il denaro si esaurisce a forza di spenderlo; a questa idea se ne accompagna però un'altra, più ottimistica, e cioè che sia assai facile rifornirsi di soldi. Solo a poco a poco il problema della provenienza dei soldi viene compreso nei suoi termini reali, attraverso la costruzione di un nesso tra denaro e lavoro e l'individuazione di criteri che regolano la retribuzione. L'idea che i beni si esauriscono è anch'essa presente nei bambini più piccoli? Se sì, da quali fonti essi credono che provengano le merci con cui si rimpiazza ciò che è stato mangia-

to, rotto o consumato? In qual modo si sviluppano poi le idee sulla produzione e la circolazione delle merci? Rispondere a queste domande è appunto l'obiettivo della presente ricerca.

Sulla provenienza di ciò che si vende in negozio abbiamo trovato qualche cenno solo nella ricerca di Strauss<sup>1</sup>: i bambini sotto i 6/7 anni credono che il negoziante si rifornisca da un altro negoziante, questi da un altro ancora, e così all'infinito; i più grandi invece riconoscono l'esistenza di fabbricanti cui il venditore al minuto deve rivolgersi per avere le merci. Se nella letteratura specifica troviamo ben poco, alcune ipotesi sullo sviluppo della nozione che qui ci interessa possono essere avanzate in base agli studi di Piaget sull'artificialismo. Il problema della provenienza delle merci è palesemente affine a quello dell'origine degli elementi naturali, ampiamente studiato da Piaget<sup>2</sup>: in effetti il bambino non sembra tracciare alcuna netta distinzione tra gli elementi della natura ed i manufatti. Inizialmente egli si pone solo il problema dello scopo per cui le cose esistono, e vi risponde in modo finalistico ed antropocentrico: ogni elemento della natura serve per agevolare qualche aspetto della vita degli uomini e quella del bambino in particolare. Non esiste ancora nessuna idea sul modo in cui le cose hanno iniziato ad esistere e pertanto questo stadio è definito pre-artificialistico. Successivamente si sviluppano delle credenze sull'origine delle cose, che sarebbero state costruite dagli uomini e da Dio in tempi più o meno remoti e in modo del tutto indipendente da processi naturali (artificialismo integrale) oppure unendo la propria azione alle forze naturali (artificialismo mitigato). Verso i 9/10 anni infine l'artificialismo è sostituito dall'idea che i vari elementi naturali hanno avuto un'origine indipendente dall'attività umana.

Piaget ha dedicato solo pochi cenni alle idee infantili sull'origine di materiali come il vetro o la stoffa; per mettere in luce in modo inequivocabile il fenomeno dell'artificialismo meglio si prestano, in effetti, domande su cose che esistono senza alcun intervento del lavoro umano, come gli astri, i monti, le acque. Il problema che noi ci poniamo qui è pertanto diverso e in qualche modo complementare a quello di Piaget: se è vero che il bambino sopravvaluta l'attività fabbricatrice dell'uomo al punto da credere che ne possano derivare monti, laghi e fiumi, riuscirà egli a comprendere in qual modo si producono i beni, oppure no?

Ci si può aspettare sulla base sia di quanto Piaget ha messo in luce sulle fasi di sviluppo dell'artificialismo, sia dei dati di Strauss, che i bambini più piccoli non si pongano neppure il problema

<sup>1</sup> A. Strauss, op. cit.

<sup>2</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit.

dell'origine delle merci, limitandosi a constatarne l'esistenza. Successivamente, in parallelo con l'apparire delle tendenze artificialiste dovrebbe essere identificato un produttore: la sopravvalutazione dell'attività umana dovrebbe manifestarsi qui nell'incapacità di indicare la provenienza naturale delle materie prime. Non c'è del resto motivo di attendersi che il bambino arrivi subito ad una corretta rappresentazione dell'attività industriale, che abbiamo visto affacciarsi solo verso gli 8/9 anni. Infine con lo scomparire dell'artificialismo, l'esistenza di materie prime dovrebbe essere riconosciuta dalla maggioranza dei soggetti.

Per verificare questa ipotesi sono stati intervistati 80 bambini dai 4 agli 11 anni<sup>3</sup>, residenti a Padova e provenienti in prevalenza da famiglie piccolo-borghesi. I colloqui hanno avuto per oggetto tre tipi di beni di consumo, due manufatti ed un prodotto agricolo, tutti assai familiari ai bambini (i vestiti, i bicchieri, le pesche). Per ciascuno di questi oggetti, si iniziava chiedendo: « Sai come si fa ad avere... (un bicchiere, un vestito, una pesca)? ». Le ulteriori domande procedevano in accordo alle risposte del bambino: se questi affermava di avere in casa l'oggetto nominato, gli si chiedeva di spiegarlo come si può avere altri esemplari (quando il vestito si consuma, il bicchiere si rompe, la pesca è mangiata), fino ad accertare se egli avesse o no l'idea che i beni devono essere procurati in qualche modo. Se invece il bambino diceva che gli oggetti volta a volta nominati si possono prendere o comperare in negozio, si procedeva con domande volte ad accertare se egli fosse o no in grado di risalire ad un produttore del bene in questione. A tal punto di cercava di capire come il bambino si rappresentava la produzione stessa, con domande sulle materie prime necessarie.

Per tutti e tre gli oggetti sono emersi 4 tipi di risposte. Nel tipo più primitivo i bambini affermano che le merci nominate sono già in casa, o che basta andare in negozio per averne; il negoziante a sua volta ne possiede una scorta inesauribile o si rivolge ad un altro negoziante, questi ad un altro ancora, e così via, fino a formare una « catena di negozi ». In un livello più progredito si possono collocare le risposte che accennano alla necessità di fabbricare in qualche modo i beni considerati, senza però separare la figura del produttore da quella del negoziante (che ad esempio coltiverebbe da sé l'albero delle pesche o fabbricherebbe i manufatti), per lo più aggiungendo roba vecchia o utilizzando come materiale oggetti dello stesso tipo, rotti o consumati). Ad un terzo livello la figura del produttore viene

<sup>3</sup> I soggetti erano divisi in quattro fasce di età includenti ciascuno 10 maschi e 10 femmine: 4/5, 6/7, 8/9, 10/11 anni. I dati sono stati raccolti da Sonia Fincato e da noi stesse.

separata da quella del negoziante, ma non esiste ancora l'idea dell'industria: il produttore è caratterizzato come un artigiano, che « ricicla » roba vecchia o fabbrica le varie merci con materiali di cui il bambino ignora la provenienza. Infine, ad un quarto livello, il bambino comincia ad accennare al lavoro industriale o agricolo ed a farsi l'idea più o meno precisa dell'esistenza di materie ricavate dalla natura.

Le diverse caratteristiche dei tre oggetti su cui verte l'indagine hanno reso opportuna la categorizzazione separata delle tre parti di protocollo corrispondenti a ciascuno di essi. Non c'è infatti motivo di attendersi che le idee di ciascun bambino sull'origine di un prodotto agricolo (nel nostro caso un frutto) siano del medesimo livello di quelle cose che egli riesce a formulare sulla provenienza dei manufatti; né che sia altrettanto facile per ogni bambino spiegare come si costruiscono bicchieri e vestiti. Si può al contrario supporre che sia generalmente più agevole pervenire all'idea della produzione agricola che non della produzione industriale, dal momento che in nessun modo i bambini hanno occasione di osservare ciò che succede dentro le fabbriche, mentre può capitar loro abbastanza facilmente di attraversare le campagne o di vedere alberi da frutto in orti e giardini.

Le tre tabelle che seguono mostrano la distribuzione delle risposte dei vari livelli età per età a proposito di ciascun oggetto.

Al di là delle differenze quantitative che si possono facilmente rilevare dal confronto tra le tabelle, tutte e tre le sequenze mostrano una buona correlazione tra livelli di risposta ed età; questo attesta la realtà psicologica dei livelli individuati, che descriveremo dando degli esempi dei contenuti relativi alle tre merci considerate, cercan-

Tab. 1. Come si fa ad avere un vestito.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono in casa o in negozio	8	5	2	/	15
2) Il negoziante produttore	9	10	3	/	22
3) Il produttore artigiano	3	5	5	2	15
4) Idee corrette sulla produzione	/	/	10	18	28
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .73, p < .001.$$

Tab. 2. Come si fa ad avere un bicchiere.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono a casa o in negozio	5	3	/	/	8
2) Il negoziante produttore	8	7	8	/	23
3) Il produttore artigiano	7	6	8	2	23
4) Idee corrette sulla produzione	/	4	4	18	26
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .61, p < .001.$$

Tab. 3. Come si fa ad avere una pesca.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono in casa o in negozio	7	1	/	/	8
2) Il negoziante produttore	11	16	11	2	40
3) Il produttore artigiano	2	1	3	/	6
4) Idee corrette sulla produzione	/	2	6	18	26
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .67, p < .001.$$

do anche di commentare le eventuali convergenze tra i contenuti stessi, o tra le sequenze.

*Livello 1. I beni si trovano in casa o in negozio.* Al livello più primitivo troviamo due tipi di risposte: quelle di chi sostiene che l'oggetto considerato si trova o si fa in casa e quelle di chi afferma che si prende o compra in negozio; questi due tipi di risposta non si escludono tra loro come mostra il protocollo di ANTONELLO (4;5):

« — Come si fa ad avere un vestito? — ... — La tua mamma cosa fa quando ha bisogno di un vestito? — Lo prende. — Dove? — Nell'armadio. — Chi l'ha messo là? — Una signorina. — Chi è questa signorina? — Non lo so. — Questo vestitino come ha fatto ad averlo la

tua mamma? — *L'ha fatto*. — Come ha fatto a farlo? — *Con la stoffa*. — E come ha fatto ad avere la stoffa? — *L'ha comprata*. — Dove? — *In un negozio*. — E quello del negozio come ha fatto ad averla? — *L'ha girata e dopo gliel'ha data*. — Ma come mai lui ce l'aveva? — *L'ha comprata*. — Dove? — *In un altro negozio*. — E quello dell'altro negozio? — *L'ha comprata in un altro posto e allora gliela dà a lui*.

Per il bicchiere, stesse risposte; la pesca poi si prende dall'albero. Pur arrivando a dire che la mamma « fa », Antonello non conosce l'origine dei materiali usati e si limita a dire che si comprano, proprio come sostiene la maggior parte dei soggetti a proposito degli oggetti già costruiti. Quanto al modo in cui il negoziante si procura ciò che vende, ci sono idee diverse.

Ad esempio SILVIA (4;6) crede nell'esistenza di scorte inesauribili: « — Come si fa ad avere un bicchiere? — ... vicino a casa mia. — Cosa c'è vicino a casa tua? — *Di bicchiere c'è n'ha tanti*. — Come ha fatto ad averne tanti? — *Li abbiamo comperati con i soldi*. — Dove? — *Qua*. — Cosa c'è qua? — *Un posto dove hanno i bicchieri*. — In questo posto come hanno fatto ad averli? — *Li hanno presi da un armadio*. — Come mai erano nell'armadio? — *Li hanno messi*. — Chi è che li ha messi? — *Quel signore dei bicchieri*. — Come ha fatto ad averli questo signore? — *Erano nell'armadio e lui li ha tirati fuori e glieli ha dati alla mia mamma* ».

Invece ARIANNA (5;10) accenna alla catena di negozi: « — Come si fa ad avere un vestito? — *Si compera in negozio*. — E quello del negozio come fa ad averlo? — *Va all'Upim e glielo danno*. — È l'Upim come fa ad averlo? — *Non so*. — Prova a pensarci. — *Al mercato*. — E quelli del mercato come fanno ad averlo? — *Non lo so*. — Pensaci un pochino. — *In un altro mercato* ».

Per le pesche invece la risposta più frequente è il « non so » quando si chiede come ha fatto il negoziante ad averla.

MICHELE (5;1): « — Come si fa ad avere una pesca? — *Si mangia con le mani*. — Ma come fai ad averla? — *A portarle a casa mia?* — Sì. — *È la mamma che porta la pesca a casa mia, e poi la mangio*. — E la tua mamma come fa ad averla? — *La compera con i soldi*. — Dove la compera? — *Giù nella piazza, si va per una stradina e dopo si comperano le pesche*. — E l'uomo che le vende come fa ad averle? — *Non lo so* ».

Si può infine osservare che le risposte di questo livello più primitivo sono più numerose nel caso del vestito che per gli altri due oggetti.

**Livello 2. Il negoziante-produttore.** A questo livello i bambini hanno compreso la necessità di una fase produttiva all'origine delle merci nominate. Essi vanno quindi oltre la semplice constatazione che vestiti, pesche e bicchieri si possono reperire nei negozi, ma essendo all'oscuro dell'effettivo modo di svolgersi dei processi di produzione, attribuiscono al negoziante stesso il compito di fare le cose che vende.

Ad esempio, CRISTIANO (6;3) pensa che il fruttivendolo produca la frutta: « — Come si fa ad avere una pesca? — *Ti compri la pianta, la pianti e aspetti*. — E se io la voglio subito? — *Oppure la compri dal fruttivendolo*. — Il fruttivendolo come ha fatto ad avere le pesche? — *Le ha piantate* ».

Nel caso del vestito e del bicchiere il problema della produzione si specifica in quello delle materie prime: cosa adopera il negoziante per fare le merci, e dove si procura questi materiali? Analogamente a quanto riscontrato da Piaget nelle sue indagini sull'origine di elementi naturali, molti dei bambini da noi classificati a questo livello risolvono il problema ricorrendo ad una scorta di recupero o « riciclaggio » dei materiali con cui essi sanno o credono che siano costruiti gli oggetti nominati. Così i vestiti verrebbero fatti recuperando stracci o abiti vecchi, i bicchieri mettendo insieme cocci o pezzi di vetro.

MANUELE (6;3): « — Come si fa ad avere un vestito? — *Si compra ai grandi magazzini*. — Quelli dei grandi magazzini come fanno ad averlo? — *Li fanno in una stanza dove non si entra*. — Come fanno a farli? — *Li cuciono e poi hanno la macchina*. — Come si fa a cucire un vestito? — *Con l'ago e il ditale e anche il filo*. — Cos'è che cuciono con l'ago e il filo? — *La stoffa*. — Come fanno ad avere la stoffa? — *Prendono tutti gli stracci e fanno una stoffa e poi diventa un vestito*. — Come fanno ad avere questi stracci? — *Glieli porta uno che ha il camion*. — E quello del camion come fa ad averli? — *Va nelle case della gente e gli dice di dargli gli stracci vecchi vecchi, poi li mette sul camion e glieli porta* ».

Per il bicchiere Manuele afferma pure che è fatto ai grandi magazzini: « — *Con la macchina che si mettono i vetri rotti e dopo aspettano un po' e viene fuori il bicchiere*. — Come fanno ad avere i vetri rotti? — *Li trovano*. — Dove? — *In giro, ce ne sono tanti* ».

Qualche bambino, come STEFANO (6;7), crede che addirittura le pesche siano costruite: « — Come si fa ad avere una pesca? — *Si compra nel negozio*. — Il signore del negozio come fa ad averla? — *Mette tanto sugo sopra un osso, e poi mettono la buccia ed è fatta* ».

Ci sono infine dei soggetti che non ricorrono a queste credenze artificialiste circa le materie prime ma che, interrogati sulla provenienza del vetro o della stoffa, si rifugiano in un prudente « non so ». Altri ancora dicono che il negoziante-produttore acquista i materiali da altri negozianti, ricorrendo così ad una delle concezioni che caratterizzano il livello precedente, quella della « catena di negozi ».

**Livello 3. Il produttore-artigiano.** Nel terzo livello troviamo bambini che iniziano a differenziare la figura del produttore da quella del venditore: essi affermano infatti che il negoziante non costruisce o coltiva nulla da sé, ma acquista le sue merci da qualcun altro, che ha il compito di farle. Questa seconda figura viene solitamente assimilata a quella dell'artigiano: si tratta infatti di una persona che, manualmente o con l'aiuto di macchine, fabbrica da sola gli oggetti nella sua bottega. I materiali che esso usa sono poi recuperati da roba vecchia, come faceva il negoziante-produttore nel livello 2: stracci, abiti smessi, lastre rotte, bottiglie.

ALESSIA (4;8): « — Come si fa ad avere un bicchiere? — Si compra. — Dove? — Nel negozio. — E quello del negozio come fa ad averlo? — Li compra da un signore che li fa. — E questo come fa a farli? — Va in giro con un sacco e mette dentro tutti i vetri, dopo torna a casa e li aggiusta ».

GIANLUCA (6;6) dice che i bicchieri al negoziante glieli porta un camion: « — Il camion come fa ad avere i bicchieri? — C'è una macchina dentro una fabbrica che li fa. — Come fanno ad avere i vetri? — Li trovano per la strada. — Come mai i vetri sono per strada? — Li hanno buttati. — Chi? — La gente perché erano rotti ». Gianluca afferma poi che anche la stoffa viene fatta in una fabbrica con la macchina: « — Ma come si fa a farla? — Non lo so, ci vuole la macchina e gli stracci. — Gli stracci come fanno ad averli? — Con vestiti vecchi ».

Perfino per quanto riguarda la pesca Gianluca è convinto che un camion le porti dal fruttivendolo, dopo averle prelevate in una fabbrica dove: « — Ci sono degli uomini che le fanno dentro la fabbrica e hanno una macchina apposta. — Come fanno a farle? — Mettono una cosa attaccante e viene fuori la pesca ».

Solo raramente però le risposte di questo genere sono apparse nel caso delle pesche: una volta che i bambini hanno riconosciuto che il negoziante se le procura da altri, è infatti assai semplice comprendere che si tratta di contadini, i quali colgono la frutta dai loro alberi.

**Livello 4. Idee corrette sulla produzione delle merci.** Nel caso della pesca è facile pervenire all'idea della coltivazione; nel caso dei manufatti invece, la comprensione della loro fabbricazione richiede di rappresentare dei materiali ben diversi per aspetto dal prodotto finito. Sol tanto al quarto livello i bambini sono capaci di mettere in relazione la stoffa del vestito con materiali come le fibre di cotone, o il pelo delle pecore, oppure i bicchieri con la sabbia o (sebbene più impropriamente) le « rocce » o altro. Le fasi di trasformazione di questi materiali nei prodotti finiti possono poi essere descritte con vari gradi di precisione, ma il passo più rilevante dal punto di vista cognitivo è quello di richiamare simultaneamente oggetti di aspetto così diverso e rendersi conto che attraverso opportuni procedimenti l'uno può mutarsi nell'altro.

ELISA (10;8) non sembra aver ricevuto nessuna informazione sul modo in cui si fabbrica il vetro, ma le concezioni cui approda sono ugualmente abbastanza rispondenti al vero: « — Questa è una cosa che credo proprio di non sapere. — Non ci hai mai pensato? — Sì, ci ho pensato ma poi non ho chiesto alla mamma o alla maestra. — Secondo te cosa potrebbe essere? — Potrebbe venire da un minerale, forse ci sono delle apposite macchine per estrarre il vetro ».

MICHAELE invece (10;6) fa cenno alla sabbia, cosa assai difficile senza l'aiuto di qualche adulto o insegnante: « — C'è la fabbrica, hanno delle forme e viene fuori il bicchiere. — Dove prendono il vetro? — Si può anche fare con la sabbia, si mette sul fuoco e lascia lì, dopo viene fuori, può diventare vetro ».

Ed ecco un esempio di risposta sul vestito:

ANDREA (10;0): « — Quelli dei negozi come fanno ad avere i vestiti? — Dai grossisti. — I grossisti come fanno ad averli? — Li comprano dalle fabbriche. — Quelli delle fabbriche come fanno a fare i vestiti? — Con della stoffa e la cuciscono, poi ci mettono le tasche, tutto. — La stoffa come se la procurano? — La comprano da mercerie, alcune botteghe che vendono esclusivamente stoffa e... — Queste botteghe come fanno ad avere la stoffa? — La comprano dalle fabbriche che la fanno, la producono. — In che modo producono la stoffa? — Non so come si fa... coi tessuti, ci sono le stoffe di cotone, di lana, di lino. — Il cotone cos'è? — Il cotone è una cosa che si prende da una pianta che produce il cotone che è morbido ».

Una replica in Val di Fiemme. Si è visto che i quattro tipi di risposte presenti in questa sequenza emergono tanto a proposito di vestiti e bicchieri quanto delle pesche, manifestandosi a volte in credenze assurde (si vedano i protocolli di Stefano e Gianluca).

Un'ulteriore conferma delle generalità di queste idee ci viene da una replica dell'indagine effettuata con soggetti di ambiente e ceto sociale diverso. Si tratta di un'indagine cui hanno partecipato 80 bambini della Val di Fiemme<sup>4</sup> dei medesimi livelli di età di quelli padovani, figli di operai generici e di addetti alla lavorazione del legno. Un primo elemento interessante di questa ricerca è stato il ripresentarsi dei vari tipi di risposte già descritte, ancora una volta ben correlate con l'età<sup>5</sup>. Confrontando queste sequenze con quelle individuate a Padova, si possono tuttavia notare delle differenze: i livelli delle risposte sul vestito ed il bicchiere sembrano denotare un leggero ritardo nei bambini di montagna; nella sequenza relativa alla pesca troviamo invece sia bambini già grandi che forniscono risposte primitive, sia bambini piccoli che danno risposte avanzate. Il ritardo potrebbe essere ben giustificato dal più basso livello culturale complessivo proprio del milieu in cui vivono i bambini del gruppo montano. La sequenza relativa alla pesca sembra però suggerire che, in contrasto con questo fattore « di cultura generale », esperienze più circoscritte possono portare sia pure sporadicamente a risposte avanzate: in effetti per i bambini della Val di Fiemme, quando non pensano all'orto di casa come fonte della frutta, è assai facile ricorrere ai contadini, di cui vedono i poderi e gli orti.

Ma l'elemento più interessante di questa replica dell'indagine padovana consiste nel minor numero di risposte artificialiste fornite complessivamente: ad esempio, nei livelli 2 e 3 della sequenza relativa alla provenienza del vestito, su 48 risposte solo 7 fanno cenno al riciclaggio di stracci; la maggioranza dei bambini di montagna risponde con un cauto « non so » quando si cerca di risalire all'origine delle materie prime. Due ordini di considerazioni possono essere fatti su questo dato. In primo luogo va sottolineato l'interesse di risposte rare (come i cenni all'artificialismo nei bambini di questo gruppo): pur sfavorite dalle esperienze di cui i bambini dispongono in uno specifico ambiente, non per questo determinate tendenze di pensiero scompaiono del tutto. In secondo luogo occorre puntualizzare, al di là di un generico riferimento all'ambiente, quali elementi di esperienza contribuiscono effettivamente a determinare i contenuti (se non il livello) delle risposte. Va detto a questo proposito che i soggetti della seconda indagine si trovano nella condizione di compiere esperienze piuttosto particolari sulla provenienza dei manufatti e delle materie prime, poiché essi hanno l'opportunità alquanto rara di poter osservare o conoscere relativamente da vicino un intero

<sup>4</sup> Dati raccolti da Isanna Wohlgenmut.

<sup>5</sup> I coefficienti di correlazione ( $r_s$ ) sono, per il vestito, il bicchiere e la pesca, rispettivamente .61, .67 e .65, tutti significativi per  $\alpha < .001$ .

ciclo produttivo, quello del legno: la Val di Fiemme infatti è ricca di boschi, il cui legname viene lavorato nella stessa valle, in grandi segherie; parte del prodotto viene utilizzato anche per oggetti artigianali. Interrogando i bambini di questa zona anche sulla provenienza di un altro oggetto, come la sedia, della cui produzione essi hanno esperienze assai circostanziate, si è visto che le risposte di « riciclaggio » scompaiono del tutto, e si ha una forte concentrazione di risposte al livello due, quello del « negoziante-produttore ». L'artificialismo però si manifesta anche in questo caso, seppure nella forma « mitigata » secondo cui l'uomo avrebbe seminato i boschi<sup>6</sup>. Inoltre la conoscenza del lavoro dei boscaioli, segantini, trasportatori, operai e/o artigiani non è di per sé sufficiente a far superare più in fretta l'idea che il negoziante produce da sé merci come il bicchiere o il vestito. Dall'osservazione del suo ambiente il bambino in effetti ricava solo le idee più accessibili al suo livello di sviluppo: così, ciò che i bambini della Val di Fiemme sembrano meglio conoscere è la figura dell'artigiano, mentre le fabbriche e le mediazioni che le connettono con i consumatori da una parte e con la natura dall'altra restano per questi bambini di montagna altrettanto se non più oscure che per i bambini di città.

Nel commentare questi risultati, occorre in primo luogo render conto di una scelta che avrà forse lasciato perplessi qualche lettore, ossia quella di riunire in un unico livello (livello 1) i bambini che indicano il negozio come il luogo da cui provengono i diversi beni e quelli che accennano a forme di produzione domestica (in particolare il cucito). Non si debbono forse considerare queste ultime risposte come maggiormente simili a quelle del livello 2, dal momento che vi figura l'idea del « fare »? A nostro avviso i dati non giustificano questo tipo di interpretazione. Anche dall'esempio riportato dovrebbe apparire chiaro come l'idea della « mamma che fa i vestiti » non è molto diversa dalla convinzione che « i vestiti ci sono » (nell'armadio o in negozio). Infatti i bambini non sanno dire né come la mamma fa a realizzare i vestiti, né soprattutto da dove deriva la stoffa che usa (se non da una « catena di negozi », idea che è per l'appunto tipica di questo livello). D'altra parte non ci vuol molto a riconoscere una figura domestica come origine di una merce, dal momento che ciò non richiede alcuna connessione tra ruoli economici distinti. L'idea della « mamma che fa » sembra in definitiva il frutto di una semplice constatazione, tanto quanto quella che i beni necessari sono disponibili belli e pronti in casa o in negozio. Il primo livello, insomma, è caratterizzato non tanto dallo specifico contenuto delle

<sup>6</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit., pp. 338-341.

risposte quanto dalla scarsa problematizzazione dell'origine delle merci, che si accompagna alla fiducia nella loro disponibilità. Per i bambini più piccoli dunque i beni si consumano, ma non ci sono difficoltà a procurarsene degli altri. L'artratezza delle concezioni sull'origine dei prodotti, corrispondenti grosso modo a quelle che Piaget definisce come « artificialismo diffuso », va di pari passo con la mancanza di conoscenze sui ruoli economici.

Lo sviluppo che ha luogo dal secondo livello in poi può essere caratterizzato facendo riferimento a due parametri: da un lato la crescente capacità di riconoscere le varie figure economiche implicite nella produzione e distribuzione delle merci, dall'altro il progressivo riconoscimento che i beni sono il frutto di una trasformazione di elementi naturali da parte dell'uomo. Si tratta di processi distinti: mentre il primo consiste nell'articolazione di rapporti economici, già discussa nella ricerca sul pagamento del lavoro, il secondo consiste nello sviluppo e nel superamento dell'artificialismo. Abbiamo quindi caratterizzato i diversi livelli in base a varie combinazioni di questi due aspetti, che solo in parte si sovrappongono.

Il secondo ed il terzo livello possono essere messi in corrispondenza con l'artificialismo « integrale » descritto da Piaget come la tendenza prevalente fino ai 7/8 anni; solo pochissime risposte artificialistiche sono infatti apparse nei bambini più grandi. La differenza tra il secondo ed il terzo livello viene invece tracciata sulla base del diverso grado di articolazione dei nessi economici che stanno tra la produzione e la vendita; nel secondo livello le figure del negoziante e del produttore non sono differenziate, mentre nel terzo appare una prima distinzione, seppure imprecisa: la funzione di costruire le merci, inizialmente attribuita al personaggio più vicino e più noto, ossia il negoziante, viene infatti riferita ad una nuova figura, una sorta di artigiano, nel quale si assumono le funzioni che di fatto, nella fabbrica, vengono svolte da diverse persone. Sia l'idea del negoziante-produttore sia quella dell'artigiano ben si conciliano del resto con le tendenze artificialistiche. Ripensando alle ricerche presentate nel primo capitolo, il lettore ricorderà che molti bambini, soprattutto verso i 6/7 anni, hanno espresso l'idea che si possa diventare padroni di qualcosa (ad esempio la fabbrica e la scuola) costruendola. Con un ragionamento complementare a quello, è facile che venga identificato come produttore colui che il bambino sa essere proprietario; il negoziante appunto, che possiede la merce prima che diventi del cliente. In effetti nella nostra società non è così: costruzione e proprietà non si sovrappongono affatto; le merci non sono dei lavoratori che le fanno. Vedremo nel prossimo capitolo le difficoltà che si frappongono per i bambini più piccoli alla comprensione di questo importante elemento del nostro sistema

economico; qui basti notare che ancora nel livello 3 i bambini sembrano considerare come proprietario un produttore (l'artigiano), da cui la merce passa al negoziante.

L'elemento principale che caratterizza il quarto livello è la scomparsa delle idee artificialistiche, sostituite da una individuazione più o meno corretta delle materie prime; questo sviluppo va di pari passo con una migliore discriminazione dei ruoli, in senso qualitativo (comparsa di idee sulla fabbrica in luogo delle antecedenti concezioni sull'artigiano) e quantitativo (introduzione di trasportatori e grossisti tra il produttore e il dettagliante).

Sotto il profilo dello sviluppo di una visione articolata degli scambi economici, questi dati sembrano in parte confermare e in parte contraddire quelli forniti dall'indagine sul pagamento del lavoro (capitolo I). Da un lato in entrambe le ricerche si sono dovuti attendere gli 8/9 anni perché venissero individuate alcune figure la cui attività si svolge a monte del negozio: nell'età che qui vede apparire la figura sincretica del negoziante-produttore, trovavamo la rappresentazione solo porzioni limitate degli scambi. Ci si potrebbe d'altro canto domandare come mai ci sia qui un buon numero di bambini di 8/9 anni i quali riconoscono che i negozianti si rivolgono a degli industriali per acquistare le merci, mentre interrogando i soggetti sul modo in cui « capi » e « padroni » si riforniscono di denaro occorreva attendere i 10, o addirittura gli 11 anni, perché venisse menzionata la vendita dei prodotti. Con ogni verosimiglianza la contraddizione è solo apparente, poiché i due problemi che vengono risolti ad età diverse, sebbene abbiano a che fare entrambi con gli scambi di merci e/ denaro, presentano diverse difficoltà. Mentre nell'indagine qui esposta si tratta di risalire lungo una catena di mediazioni, da quella che avviene tra negoziante e cliente a quella che connette più o meno direttamente negoziante e produttore, nell'altro caso si trattava di chiudere un circolo, che comprendeva cliente, prestatore d'opera e industriale: un problema dunque ben più complesso, e che verrà approfondito nella ricerca che conclude questo capitolo, attraverso la formulazione di questioni più puntuali sulla circolazione del denaro e delle merci.

## 2. Il valore e l'uso del denaro nella compravendita

La maggior parte dei bambini intervistati sulla provenienza delle merci ha nominato il negozio come il luogo dove ci si può procurare quanto serve, talora indicando anche altre transazioni commerciali a monte di esso. Non v'è da meravigliarsi di ciò: la vendita delle

merci al dettaglio è infatti per il bambino una delle esperienze più accessibili in campo economico, e non a caso è stata scelta come punto di partenza per quasi tutte le indagini sulla rappresentazione infantile dell'economia. Come abbiamo visto nell'Introduzione, ci sono elementi di concordanza tra i dati ottenuti da vari autori circa alcuni aspetti della compravendita: ad esempio, credenze erronee sui resti sono emerse tanto nel lavoro di Strauss che in quelli di Danziger, Furth e Jahoda. La generalità di queste credenze è poi attestata dalle nostre indagini in cui molti bambini hanno indicato nei resti ricevuti in negozio delle vere e proprie fonti di guadagno. Si tratta di concezioni interessanti perché, se da un lato confermano la precocità e familiarità delle idee sul negozio, dall'altro lato ci mettono in guardia dal prendere alla lettera i discorsi dei bambini più piccoli sul vendere e sul comprare.

La compravendita ha fornito lo spunto per affrontare temi di varia ampiezza: Strauss e Furth hanno inteso dare una descrizione generale delle concezioni economiche infantili; Danziger e Jahoda si sono soffermati sul problema del profitto del negoziante e, almeno il secondo, anche del pagamento dei commessi. Abbiamo espresso l'opinione che questi obiettivi siano meglio raggiungibili attraverso indagini separate; anche qui, lungi dal voler trattare tutti i problemi che il commercio solleva, rinvieremo la questione dei prezzi a due successive ricerche e ci limiteremo per il momento a studiare l'uso del denaro in negozio. Da quale età in avanti i bambini riconoscono che per comprare qualcosa bisogna pagare? E quando ciò è compreso, come viene individuata la corresponsenza tra merci e denaro? Qual è, nelle diverse età, la funzione attribuita al resto?

Per rispondere a questi interrogativi abbiamo ripreso alcuni dei problemi già affrontati da Strauss, scegliendo però un gruppo di soggetti di età inferiore rispetto a quelli da lui considerati<sup>7</sup>. Ci interessava infatti vedere quale relazione intercorre tra merce e denaro anche in quelle età in cui si può supporre una incompleta comprensione dell'atto di compravendita, cui pure i bambini piccoli fanno cenno così spesso. Sia i dati (confermati da più parti) relativi alle credenze sui « resti » che le ricerche piagetiane sullo sviluppo delle nozioni aritmetiche inducono infatti ad ipotizzare che prima dei 7/8 anni non ci sia la capacità di comprendere correttamente l'uso e il valore del denaro. Tale comprensione richiede infatti che si possa stabilire una relazione quantitativa precisa tra il valore del denaro usato per pagare e il prezzo dell'oggetto che si compra. Per far ciò il

<sup>7</sup> 100 bambini dai 3 agli 8 anni, di ceto piccolo e medio-borghese, divisi in 5 fasce d'età, ciascuna includente 10 maschi e 10 femmine (3/4, 4/5, 5/6, 6/7, 7/8 anni).

bambino deve ad esempio sommare il valore di una banconota e di alcune monete affinché corrispondano al prezzo indicato; oppure sottrarre dal valore di una banconota quello del resto, e così via. Come Piaget ha mostrato<sup>8</sup> le nozioni aritmetiche hanno alla base operazioni logiche, quali la seriazione, la classificazione e la corrispondenza biunivoca raggiunte con lo stadio delle operazioni concrete verso l'età di 7/8 anni. È questa dunque l'epoca in cui ci dobbiamo attendere un uso appropriato del denaro, e i dati di Strauss e Danziger vanno proprio in questo senso.

Tuttavia non abbiamo ancora una visione soddisfacente delle idee presenti nei bambini più piccoli. La sequenza di Strauss, per quanto assai ricca di informazioni, manca di dati sui bambini di età inferiore ai 4 anni e mezzo; sembra inoltre discutibile la successione tra le credenze classificate dall'autore nei livelli 2 e 3, che (come si è visto nell'Introduzione) consistono l'una nell'idea che occorre sempre pagare oggetti di un dato prezzo con un dato tipo di moneta, l'altra nell'idea che i soldi possano non essere « abbastanza » per pagare certe merci. Può darsi che Strauss classifichi questa seconda idea ad un livello più alto, perché — prendendola alla lettera e isolatamente — appare più corretta della precedente. A noi sembra però che una considerazione più attenta dell'insieme di credenze manifestate dal bambino induca a rovesciare l'ordine dei due livelli. Infatti l'affermazione che occorre usare proprio un certo tipo di soldi per comprare una certa cosa comporta l'istituzione di una corrispondenza precisa tra ciascun taglio monetario e il prezzo degli oggetti: e proprio perché errata, questa concezione sembra il risultato di uno sforzo autonomo di ragionamento da parte del bambino. Invece il fatto che non si può pagare con soldi di valore inferiore al prezzo della merce, può essere afferrato sulla base di una semplice constatazione, e, unendosi a concezioni del tutto errate sulla funzione del resto, non testimonia ancora una reale comprensione del rapporto tra denaro e prezzo.

Abbiamo ripreso in esame questi problemi integrando il colloquio clinico con un diverso tipo di procedura, quello che Piaget<sup>9</sup> definisce « metodo critico ». Veniva introdotto del materiale-stimolo concreto, costituito da monete e banconote, e da oggetti come caramelle, cioccolatini e giornali, con cui si poteva simulare una situazione di compravendita. Le domande potevano quindi prendere avvio da una situazione concreta. I soldi usati erano una moneta da

<sup>8</sup> J. Piaget e A. Szeminska, *La genesi del numero nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1976<sup>a</sup>.

<sup>9</sup> J. Piaget, Introduzione alla terza edizione del volume *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

L. 100 e tre banconote di diverso taglio (L. 500, 10.000 e 100.000) scelte tra quelle di una stessa emissione in modo che ci fosse corrispondenza tra il valore e la dimensione di ciascuna banconota. La prova si svolgeva in tre fasi:

1. La sperimentatrice mostrava al bambino i quattro tipi di soldi sparsi sul tavolo chiedendogli: « Sai cosa sono questi? » e dopo che il bambino li aveva riconosciuti come soldi aggiungeva: « Sai dirmi a cosa servono? » e « Servono solo per questo oppure anche per qualcos'altro? ». Se il bambino non nominava un uso appropriato, si chiedeva: « Sei mai stato in negozio con la mamma? »; « Hai visto cosa faceva? »; « Come ha fatto per farsi dare la roba dal negoziante? » e altre domande tendenti ad appurare se il soggetto aveva idea di ciò che si fa in negozio col denaro.

2. Venivano poi prese in considerazione una dopo l'altra le monete da L. 100 e le banconote da 500, 10.000 e 100.000, chiedendo: « Sai come si chiama questo? » e « Se vado in negozio con questo soldo, posso comperare un cioccolatino? »; « Perché? ». Le stesse domande venivano poi riproposte per « un giornalino a fumetti come Topolino », « una Barbie » (oppure « un Big Jim » per i maschietti), « un'automobile vera ». Il bambino veniva così invitato a distinguere i vari tipi di soldi sia di nome che di fatto, dovendo giudicare se il valore di ciascun taglio era adeguato, insufficiente o eccessivo rispetto all'oggetto da acquistare; nell'ultimo caso si poteva anche vedere se il bambino menzionava o no la possibilità di ottenere un resto.

3. Infine la sperimentatrice suggeriva al bambino di far finta di essere un negoziante, mentre lei simulava l'acquisto di un cioccolatino e talvolta di un giornalino; titolando la merce essa si fermava un momento e diceva: « Cosa devo fare adesso? », per vedere se il bambino esigeva il pagamento o no. Ripetendo il gioco la sperimentatrice aveva cura di utilizzare sia i soldi che il bambino aveva precedentemente ritenuto adeguati per quell'oggetto, sia i soldi di maggior valore; si appurava così se il bambino dava o no il resto e perché. Successivamente era il bambino ad impersonare il cliente, e si verificava se in questa veste pagava o meno, con quali soldi e se prendeva il resto o no.

Le risposte si possono raggruppare in 5 livelli, preceduti da una fase (livello 0) in cui i bambini non sanno neppure cosa sono i soldi e non li usano per pagare. I livelli da 1 a 5 si caratterizzano per l'acquisizione di regole sempre più precise sull'uso e il valore del denaro, dal semplice riconoscimento che occorre pagare (livello 1), alla comprensione che i soldi sono diversi tra loro e che si deve tenere conto quando si paga (livelli 2 e 3), alla individuazione di un criterio preciso per far corrispondere ad ogni prezzo un taglio

monetario adeguato (livello 4). Infine, al quinto livello, i bambini hanno ormai raggiunto la capacità di usare correttamente il denaro, indicando in modo plausibile il prezzo dei diversi oggetti e, in veste di negozianti, dando il resto adeguato quando il valore della banconota pagata eccede il prezzo.

*Livello 0. Nessuna conoscenza del denaro.* Il tipo più primitivo di risposte è quello che denota un'assenza pressoché completa di conoscenze sul denaro.

È questo ad esempio il caso di CIRCCO (3;7), il quale, vedendo i soldi sparpagliati sul tavolo, dice di non averne mai visti e di non sapere cosa siano. Gli si chiede allora se è mai stato in negozio con la mamma, ed egli risponde di no, ma di aver giocato a negozio. Si prova allora a fare questo gioco con lui, ed egli non usa i soldi né in veste di cliente né di negoziante.

Altri bambini invece, pur non riconoscendo il denaro quando è stato loro mostrato, hanno saputo indicarne l'uso, una volta che la parola « soldi » è stata pronunciata dalla sperimentatrice. Ad esempio, DAVIDE (3;6), quando vede i soldi sul tavolo afferma di non averne mai visti prima. La sperimentatrice allora gli spiega:

« — Sono soldi, sai a cosa servono? — Per pagare. — Quando? — Quando si va via. — Via dove? — ... — Hai mai visto tua mamma o tuo papà pagare? — Sì, ci vado anch'io. — Dove? — Con mio papà, mio papà paga e io gli dò la manina ».

Le risposte di questo bambino fanno pensare a delle idee molto imprecise e confuse a proposito di cosa voglia dire « pagare ». La prova della compravendita è decisiva per stabilire la fondatezza di questa impressione. Infatti DAVIDE, in veste di cliente, non paga. Quando è lui ad impersonare il negoziante la sperimentatrice gli chiede:

« — Devo darti qualcosa anch'io? — Il cioccolatino. — Ma io devo darti qualcosa in cambio della caramella che mi hai dato? — Io non voglio più niente. — Non devo darti un soldo? — Sì. — Sei mai andato a fare la spesa? — Sì. — Con che cosa si fa? — Con le borse ».

Alcuni bambini infine affermano che i soldi servono per comprare, ma a questa affermazione non sembra corrispondere alcuna conoscenza effettiva. Ad esempio MICHELA (4;0) e FILIPPO (3;7), pur avendo affermato che i soldi servono per comprare, non li usano mai durante il gioco del negozio, né quando vendono, né quando comprano.

**Livello 1.** *I soldi servono per pagare quando si compra.* A partire da questo livello, i bambini non si limitano più solo ad affermare che i soldi servono per comprare, ma li usano effettivamente quando nel gioco della compravendita assumono il ruolo del cliente. Essi inoltre riconoscono l'obbligatorietà di tale pagamento, anche se non ne sanno fornire delle giustificazioni corrette. Spesso, impersonando il ruolo del negoziante, danno a loro volta dei soldi alla sperimentatrice che fa la parte del cliente. Si tratta di un comportamento derivante dalla constatazione che il negoziante a volte dà il resto, non accompagnata però dalla comprensione del perché ciò avviene. Alcuni bambini ritengono perciò che negoziante e cliente si debbano obbligatoriamente pagare a vicenda; essi considerano i « resti » come una consuetudine di cui non sanno darsi ragione o come un espediente per consentire che il cliente non resti mai al verde e sia sempre in grado di fare nuovi acquisti.

FILIPPO (4;7) dà come resto L. 1000 alla sperimentatrice che ha acquistato un cioccolatino con 100 lire: « — Come mai lei mi ha dato questo soldone? — ... — Lo dà sempre a tutti quelli che vengono a fare la spesa da lei oppure no? — No. — Quand'è che lo dà? — *Al venerdì.* — Come mai? — *Allora do altri soldi.* — Come mai i signori del negozio danno dei soldi alla gente che va a comprare? — *Perché bisogna pagare.* — Li danno sempre? — Sì. — Cosa succede se quello del negozio fa a meno di dare i soldi? — *Lo mettono in prigione.* — Se una signora che va a fare la spesa fa a meno di dare i soldi cosa succede? — *La mettono in prigione.* ».

STEFANIA (5;8) porge invece 500 lire dopo averne ricevute, su propria richiesta, 100 dalla sperimentatrice che ha acquistato un cioccolatino. « — Come mai me li hai dati? — *Eh, perché in questo bar si danno i soldi.* — Ogni volta che viene qualcuno a comprare? — Sì. — Siete gentili! — *Eh, in tutti i bar si fa così.* — Come mai? — *Non lo so.* ».

L'ammissione dell'obbligatorietà del pagamento e in molti casi anche le idee sui « resti » sono presenti anche nei livelli successivi. Ciò che contraddistingue le risposte classificate nel livello 1 è il fatto che i bambini non discriminano affatto i diversi tipi di monete e banconote: qualunque tipo consente di acquistare qualsiasi tipo di oggetti, oppure essi discriminano un unico tipo (di solito un « mucchio » di banconote) che va bene in qualsiasi occasione. In sintesi: quando si va in negozio occorre dare dei soldi, ma non importa quale tipo si usa.

ALESSIA (3;6) afferma che con ciascuno dei soldi da noi mostrati si possono comprare indifferentemente bambola, automobile e cioccolatino. La sperimentatrice allora le indica la moneta da 100 e la banconota da 100.000 lire chiedendo: « — Con questo soldo possono comprare le

stesse cose precise che con questo? — Sì. — Come mai li hanno fatti uno di ferro e uno di carta? — *Li hanno fatti così.* ».

STEFANIA (5;8), di cui abbiamo visto il comportamento al gioco del negozio, afferma a sua volta che con ogni tipo di soldi si possono comperare le varie cose da noi elencate. « — Ti sei mai chiesta come mai fanno i soldi uno diverso dall'altro? — *Me lo son chiesta sì, ma non lo so neanche!* ».

**Livello 2.** *Non tutti i soldi comperano tutti.* I bambini iniziano ora a compiere una differenziazione, sia pure fondata su criteri molto grossolani e primitivi, tra i diversi tipi di denaro. Alcuni, come MARIA CRISTINA (4;0) si limitano a distinguere tra monete e soldi di carta:

« — Sai come si chiama questo soldo? (L. 100). — *Moneta.* — Con questa moneta si può comperare un cioccolatino? — *Non so.* — Una Barbie? — *No, perché se ce n'è uno che la vuole comperare deve prendere i soldi di carta.* — Un'auto vera si può comperare? — *No.* — Con L. 500 la bambina pensa che non si possa comperare né una Barbie né un cioccolatino. « — E l'automobile? — *No! Perché non ci sono negozi, io non li ho mai visti.* — Come hanno fatto le persone che hanno le automobili per averle? — *Le ha date Gesù.* — Veramente no, ci sono i negozi che vendono le auto. — *Allora sì.* — Con queste (10.000) puoi comperare l'auto? — *Non so.* — E la Barbie? — *Non so.* — Quali soldi vanno bene per la Barbie? — *Quelli di carta.* ».

Altri bambini invece forniscono risposte che sembrano casuali, poiché non si riesce a comprendere i criteri di differenziazione ed uso del denaro ad esse sottostanti. ANDREA (4;5) afferma ad esempio che con 100 lire si possono acquistare tutti gli oggetti del nostro elenco. Con L. 500 invece non si acquista nulla, e con 100.000 solo l'automobile.

**Livello 3.** *Talora i soldi non bastano.* I bambini riconoscono che ci sono cose che costano di meno e altre che costano di più, e che perciò certi tipi di soldi (da essi distinti in base alle dimensioni o, meno spesso, al numero di zeri stampati o al nome) a volte non possono essere usati per pagare perché non sono abbastanza. Non importa invece se il valore dei soldi eccede quello dell'oggetto: con 100.000 lire si possono acquistare sia il cioccolatino che la bambola. Tale credenza, di per sé, non sarebbe sbagliata; potrebbe anzi essere indice di una effettiva comprensione del modo in cui il denaro viene usato, se essa si accompagnasse a delle idee corrette sulla funzione del resto. Questi bambini invece non comprendono affatto perché i negozianti a volte diano il resto, e forniscono a questo riguardo

risposte simili a quelle che abbiamo già incontrato nei livelli precedenti.

Rispetto a quelle del livello 2 le risposte di questi bambini si distinguono per l'esplicito e coerente richiamo a criteri quantitativi: i soldi non si possono usare quando « sono pochi » o « non sono abbastanza »; la considerazione delle dimensioni consente inoltre una discriminazione dei tagli monetari più fine di quella basata sulla forma o sul materiale (tondi-dritti, moneta-cartra). Tuttavia ci troviamo ancora di fronte ad una conoscenza del denaro molto grossolana e primitiva: i bambini si limitano a riconoscere che con 100 lire si può acquistare ben poco, e che il prezzo dell'automobile è esorbitante rispetto al valore del denaro che viene loro mostrato.

Ad esempio secondo CARLA (5,5) con 100 lire non si può comperare neppure un cioccolatino, perché « sono troppo pochi »; 500 lire invece vanno bene per il cioccolatino e Barbie, per l'automobile « no perché è poco ». Con 10.000 e 100.000 lire si può comperare tutto.

PER LEO (5,6) con 100 lire non si può comperare neppure il cioccolatino « perché ce ne vogliono di più ». Con 500 lire si compra sia il cioccolatino che il Big Jim, l'auto no « perché costa troppi soldi »; idem per le 10.000 lire; con 100.000 lire invece si può comperare anche l'auto: « Questi allora (100.000) sono più di questi (10.000)? — Sì. — Da cosa lo capisci? — Perché ci sono più numeri ».

**Livello 4. Corrispondenza rigida soldi-oggetti.** Il livello 4 è caratterizzato dalla credenza che per comperare un oggetto siano necessari « i soldi giusti », vale a dire quelli il cui valore è esattamente uguale al prezzo dell'oggetto.

ALESSANDRO (6,6) afferma che con 100 lire si può acquistare soltanto un cioccolatino o un giornalino, mentre per gli altri oggetti questi soldi sono troppo pochi. « Con 500 lire? — Si può comperare due cioccolatini. — Il giornalino si può comperare? — Si può comperare due giornalini. — Se io ne voglio uno solo? — Ci vuole questo (100 lire) ». Per il Big Jim invece le 500 lire vanno bene e per l'auto sono troppo pochi; con 10.000 lire si possono acquistare 3 cioccolatini o 3 giornalini o 3 Big Jim, ma per l'auto non bastano; con le 100.000 lire il numero degli oggetti acquistabili sale a quattro.

In alcuni bambini l'idea che si debba pagare proprio con i soldi giusti si alterna durante il colloquio con quella che si possono dare anche soldi di ammontare superiore, ricevendo il resto dai negozianti; la prima idea ha però il sopravvento sulla seconda (in caso contrario le risposte sarebbero state classificate al livello 5). Questo miscuglio di concezioni presenta per noi un particolare interesse.

Abbiamo infatti ipotizzato che la « corrispondenza rigida » costituisca un tipo di risposta più avanzata della semplice affermazione che talora i soldi non bastano. I bambini in cui la corrispondenza rigida si accompagna ai primi cenni di comprensione sulla funzione effettiva dei resti indicano che in effetti è proprio questo tipo di credenze a costituire l'antecedente immediato di quelle, corrette, del livello 5.

STELLA (6,3): « Con questi soldi qua (500) posso comperare un cioccolatino? — Costa di meno! — Se io non ho 100 lire posso pagare un cioccolatino con questi soldi qua? — Se ne compera due. — E uno solo? — Sì, ti danno il resto ». Sulla possibilità di comperare un cioccolatino con 10.000 lire è più incerta: « — Eh, costa (=vale) ancora più di questo (L. 500). Non so se te lo puoi comperare... ti danno ancora più di resto », e così via anche per le 100.000 lire. Stella sembrerebbe dunque aver compreso la funzione dei resti, ma il suo comportamento al gioco del negozio ci fa cambiare idea. In veste di acquirente, la bambina paga un cioccolatino con L. 100. La sperimentatrice le chiede: « — Devo fare qualcosa adesso? — Sì mi devi dare il resto. — Va bene se ti do questo? (1000). — Sì. — Quanti soldi sono? — Mille lire. — Tu quanto mi hai dato? — C...cinquantà? — Sono di più questi o quelli? — ... Sono di più quelli che hai dato tu, o quelli che ti ho dato io? — (Indica le 1000 lire del resto). — Va bene? — ... oppure di meno. — Come fanno quelli dei negozi: danno di più o di meno? — Di meno ».

Quando è Stella ad impersonare il negoziante, la sperimentatrice paga un cioccolatino con L. 100; Stella ride e dà come resto 500 lire. « — Perché mi hai dato 500 lire? — (Ride). Forse ho sbagliato con quelli di carta... ma si danno solo quelli di carta? — Ma vorrei che mi spiegassi tu quand'è che si dà il resto. — Ma io non compro mai certe robe da sola. — Però vedi la mamma no? Secondo te perché danno il resto? — Non lo so. — Io danno sempre? — Certe volte sì e certe volte no. — E perché certe volte no? — Questo proprio non lo so. — E perché la mamma dà i soldi al signore del negozio? — Perché deve comperare la roba. — Non può fare a meno dei soldi? — No. — Cosa succede senno? — Se no arriva la polizia e la mette in prigione ».

**Livello 5. Concezioni corrette.** A questo livello troviamo i bambini che hanno compreso come il resto serve appunto a compensare il disavanzo che si crea quando il valore del denaro pagato supera il prezzo della merce. Abbiamo appena visto il caso di Stella che, in diversi momenti della prova, ha espresso concezioni tipiche ora del livello 4 ora del livello 5. La continuità tra questi due livelli è indicata anche dalle risposte dei bambini che, pur potendo essere collocati nel livello più evoluto, conservano ancora dei residui di quello precedente.

VALERIA (7,2), ad esempio, comincia affermando che il resto è uguale

al prezzo, ma al gioco della compravendita giunge a calcolarlo in modo esatto: « — Si può comperare un cioccolatino con questo? — Sì. — Un giornalino? — Certi costano anche 200 lire. — E una Barbie? — No, costa di più. — Con 500 lire si può avere un cioccolatino? — Sì, tanti, più di uno. — Ma uno solo si può? — Sì; perché dopo le danno il resto. — Il giornalino? — Sì. — La Barbie? — Quella no. — E con 10.000 lire? — Sì. — L'auto? — No. — E un giornalino? — Sì tanti, perché costa 200, 300 lire. — Ma se ne volessi uno solo — Sì, perché dopo le danno il resto. — Cosa sarebbe? — Sarebbe che... siccome che uno dà più soldi, allora vengono gli altri soldi di resto che sarebbero i soldi che doveva dare prima ». Stesso comportamento di fronte alle 100.000 lire. Nel gioco del negozio la sperimentatrice compera una caramella con 50 lire: « — Va bene? — Non le viene il resto perché la caramella costa 50! — Ne compero un'altra con 100 lire. — Resto di 50! — Ne compero due con 500 lire: mi dai il resto? — Aspetti che devo ragionare. — Ti dovrei dare 100 lire e invece te ne ho date 500. — 300 di resto... però mi sono sbagliata, 400 ».

Tab. 4. Le concezioni sull'uso del denaro.

Livello di risposta	Età					Totale
	3/4	4/5	5/6	6/7	7/8	
0) Nessuna conoscenza	11	3	3	/	/	17
1) I soldi servono per pagare	8	8	4	2	/	22
2) Non tutti i soldi comprano tutto	1	6	1	/	/	8
3) Talora i soldi non bastano	/	3	6	5	2	16
4) Corrispondenza rigida	/	/	5	10	5	20
5) Concezioni corrette	/	/	1	3	13	17
Totale	20	20	20	20	20	100

$r_s = .91, p < .001.$

Questi dati ci sembrano dare utili precisazioni e ampliamenti rispetto a quelli di Strauss, permettendoci da un lato di chiarire il senso che hanno denaro, vendita e pagamento per i bambini molto piccoli, dall'altro di determinare l'effettivo ordine di comparsa delle idee classificate da Strauss nei livelli 2 e 3 della sua sequenza.

Per quanto riguarda un primo e più generale bilancio di questa ricerca, essa ci ha permesso di osservare la genesi di alcune idee « economiche » emerse a più riprese, come ad esempio quelle sui « resti ». Sembra in effetti che i bambini abbiano a che fare con i soldi assai presto, visto che già nel livello 0 la maggior parte dei

soggetti ne conosce per lo meno il nome o li mette in relazione con il « comperare »; dai 4/5 anni in poi la gran parte dei bambini usa (a suo modo) i soldi nella prova critica. Andando in negozio con i genitori e osservando ciò che fanno, i bambini hanno numerose occasioni di esperienza sull'uso del denaro; ma ciò evidentemente non basta se non si dispone degli strumenti cognitivi necessari per capire ciò che accade tra negoziante e cliente. Le idee che i bambini allora si formano rappresentano lo sforzo di dare un senso alle azioni constatate: dare e/o prendere delle banconote e monete diverse; uscire dal negozio con un oggetto e talora anche degli altri soldi; e così via. Ma i fatti stessi su cui il bambino centrerà la sua attenzione sono quelli a cui riesce a dare un senso, giusto o sbagliato che sia: così, per i bambini sotto i 4 anni è già difficile notare che quando si ritira una merce occorre sempre « contraccambiare » col gesto di dare del denaro; pressoché nessun oggetto di questa età sembra poi aver notato le differenze tra i diversi soldi. Dai 4 anni in poi la reciprocità tra dare la merce e prendere il denaro sembra afferrata: ma a ciò non si accompagna inizialmente alcuna idea precisa di come ciò avvenga. I primi tentativi di spiegazione sono quelli dei bambini che negano la possibilità di comperare qualsiasi cosa con qualsiasi somma. Si tratta dapprima di una distinzione rozza e confusa, che si fa più precisa a partire dai 5 anni, con l'emergere dell'idea che « talora i soldi non bastano ».

Si inserisce qui il secondo motivo di interesse di questi dati, che ci sembra risolvano in modo più soddisfacente la questione dei livelli 2 e 3 di Strauss. Abbiamo infatti appurato come l'idea che i soldi « talora non bastano » (livello 3 della nostra sequenza) sia presente in bambini più piccoli di quelli che hanno affermato la « corrispondenza rigida » tra soldi e merci. Abbiamo poi visto che in diversi casi questo tipo di risposte convive con quelle, corrette, del livello 5. Si può quindi concludere, diversamente da quanto sostenuto da Strauss, che l'idea di pagare solo con i soldi giusti rappresenta un progresso rispetto a quella di poter pagare (rimettendoci) anche con soldi che valgono di più, poiché la prima e non quest'ultima costituisce l'antecedente immediato delle concezioni corrette, in cui i bambini comprendono finalmente la funzione del resto.

Le operazioni mentali che il bambino compie per giungere all'idea che per ogni merce esistano dei « soldi giusti » sono piuttosto complesse. Egli deve innanzitutto comprendere che gli oggetti hanno prezzi diversi e che i vari tagli monetari corrispondono a loro volta a valori diversi; deve quindi mettere in coppia i vari prezzi con i soldi di valore corrispondente. Si tratta di operazioni logiche, non ancora di operazioni aritmetiche: anche se spesso questi bambini sanno dire il nome di qualche banconota, ciò non corrisponde ancora alla com-

pressione del suo significato numerico. Se così fosse, essi comprenderebbero anche la possibilità di sottrarre dalla cifra che il cliente paga quanto eccede il prezzo della merce: ciò che appunto si fa nel dare il resto. Ma questa comprensione è raggiunta solo nel quinto livello, quando il funzionamento del denaro è finalmente compreso. Nel quarto invece il bambino si limita a riconoscere l'esistenza di grandezze diverse, sia nei prezzi che nel valore dei tagli monetari, ad ordinarle dalla più piccola alla più grande e a metterle in corrispondenza tra loro. Per quanto scorrette, le concezioni che si formano sulla base delle sole operazioni di seriazione e corrispondenza binivoca corrispondono tuttavia a una grande conquista. Esse infatti consentono al bambino di stabilire una connessione tra denaro e merci acquistate, mentre prima il pagamento era una sorta di rituale che si accompagnava alla situazione globale della compravendita; una volta integrate con le conoscenze aritmetiche, queste concezioni si trasformano nella comprensione piena dell'uso del denaro, che caratterizza i bambini dai 7 anni in poi.

### 3. Le differenze di prezzo tra le merci

A partire dai 6 anni, età in cui appare l'idea che esista una « corrispondenza rigida » tra soldi e oggetti, i bambini si rendono chiaramente conto che le varie merci hanno prezzi diversi. Si tratta di un fatto su cui probabilmente anche gli adulti richiamano spesso l'attenzione del bambino: non si può comperare una cosa che egli desidera perché « costa troppo »; è meglio andare nei negozi dove certe merci « costano meno »; certi oggetti sono « preziosi » altri non valgono nulla; e così via. Tuttavia è altrettanto probabile che, nonostante la frequenza di questi accenti, l'adulto non si soffermi poi a spiegare il motivo delle diversità di prezzo tra le varie merci: si tratta allora di indagare se il bambino si dà o meno una ragione di ciò e in caso affermativo di qual genere.

Questo problema è stato preso in esame nel corso di due indagini: con la prima, più limitata, abbiamo cercato di accertare se e come i bambini dai 6 agli 11 anni spiegano l'esistenza dei diversi prezzi; con la seconda ci siamo invece proposte di ricostruire un panorama complessivo dei temi di questo capitolo: le transazioni delle merci e le variazioni del loro prezzo dalla produzione al consumo.

Nel corso della prima indagine che qui presentiamo sono stati intervistati 60 bambini dai 6 agli 11 anni, divisi in tre fasce di età (6/7; 8/9; 10/11) ciascuna composta da 10 maschi e 10 femmine; i

bambini, residenti in un piccolo paese del Trentino, erano tutti figli di operai<sup>10</sup>. Scopo dell'indagine era vedere come viene giustificata la diversità tra i prezzi di alcune merci, a partire da un'età in cui presumibilmente si è già costituita una precisa corrispondenza tra prezzo e pagamento, o almeno è chiaro che non con tutti i soldi vanno bene per acquistare qualsiasi tipo di oggetto.

Il colloquio, articolato in tre fasi, aveva inizio con la domanda: « Secondo te le cose che vendono nei negozi costano tutte tanti soldi uguali oppure no? ». Ai bambini che ammettevano l'esistenza di prezzi diversi si chiedeva quindi come mai le cose costano diversamente; si faceva poi nominare un oggetto che il bambino giudicava molto costoso e uno dal prezzo molto basso e si chiedeva di indicare le ragioni di tale differenza. Questa parte dell'intervista non veniva ovviamente effettuata con i bambini secondo cui tutte le cose costano uguali. Nella seconda e terza parte del colloquio, svolge invece con tutti i bambini, si faceva riferimento ad alcuni oggetti di prezzo diverso. Innanzitutto si mostrava dalla finestra della scuola l'automobile della sperimentatrice chiedendo se, a parere del bambino, essa costasse tanto o poco (eventualmente quanto) e perché; la medesima questione veniva riproposta per un braccialetto d'oro portato al polso. Successivamente venivano mostrati, a coppie, alcuni oggetti, chiedendo se costano tutti e due uguali oppure no e, in questo caso, pregando il bambino di indicare quale dei due costa di più e perché. Queste le coppie di oggetti presentate: un gran mucchio di insalata e due coscette di pollo; un orologio e un libro; un quadro ad olio di medie dimensioni e un poster. Mentre le domande iniziali avevano lo scopo di sondare le idee presenti nel bambino, i giudizi sugli oggetti e i confronti a coppie servivano a superare la difficoltà di fornire definizioni astratte, richiamando l'attenzione sulle caratteristiche di alcune merci; si cercava inoltre di mettere in conflitto vari criteri a cui i bambini potevano far ricorso per spiegare il prezzo (quali le dimensioni, la rarità, l'utilità, la bellezza).

Le risposte emesse si possono dividere in quattro livelli. Il più primitivo (livello 0) è caratterizzato dal mancato riconoscimento delle differenze tra i prezzi o dall'assenza di qualsiasi tentativo di spiegazione. Al livello 1 si situano i bambini (il gruppo più numeroso) che hanno individuato in alcune caratteristiche degli oggetti la ragione del prezzo. Nel secondo livello invece compaiono risposte che indicano motivi di ordine sociale: il prezzo è stato imposto alle merci da qualcuno (di solito il negoziante) sulla base di considerazioni quali l'utilità degli oggetti e la necessità che tutti possano rifornirsi di cose indispensabili. Infine al quarto livello fanno la loro

<sup>10</sup> Dati raccolti da Marina Lo Scalzo.

comparsa risposte che si richiamano al costo del lavoro e dei materiali impiegati per la produzione dei beni considerati. In ciascun protocollo si è rilevato un sistematico dislivello tra le risposte fornite nelle varie parti del colloquio (domande iniziali, giudizio sul prezzo di oggetti singoli, confronti a coppie): è risultata infatti assai più facile l'ultima parte, nella quale il bambino era indotto a prestare attenzione alle diverse caratteristiche delle merci e a rilevare i confronti nelle sue risposte; anche la seconda parte, che utilizzava dei pari materiali concreti, ha permesso al bambino di dare solitamente risposte più precise. Per classificare i protocolli si è tenuto conto del livello prevalente nel corso del colloquio. Vediamo ora alcuni esempi a partire dalle risposte più primitive.

*Livello 0.* « Non so ». Appartengono a questo livello i bambini che hanno ammesso l'esistenza di differenze tra i prezzi, o che hanno risposto ripetutamente « non so » sia a questa che ad altre domande della intervista, o che si sono limitati a ripetere tautologicamente la descrizione dell'oggetto su cui era stata posta la domanda.

MARICA (6;8): « — Secondo te le cose che si comprano nei negozi costano tutte uguali, tutte gli stessi soldi oppure no? — Sì. — Anche un'automobile vera e un panino? — Sì. — Conosci qualcosa che per comperarla occorre tanti soldi? — ... una macchina. — E poi? — ... Conosci qualcosa che costa solo pochi soldini? — ... Cosa si potrebbe prendere con pochi soldini? — Un braccialetto. — Perché costa poco il braccialetto? — ... Vedi, questo è un braccialetto d'oro. Secondo te costa tanto o poco? — Tanto. — Perché? — Perché è d'oro. — Prima mi hai detto che si può comperare un braccialetto con pochi soldini. — Sì. — Anche questo dovrebbe costare poco? — No. — Come mai? — ... ».

KATIA (6;6) dice che le cose non costano tutte uguali: « — Come mai alcune costano tanto e altre poco? — ... la ruspa. — La ruspa costa tanto o poco? — Tanto. — Perché? — Perché costa tanti soldi. — Quanto secondo te? — 100.000. — Mi sapresti dire qualcosa che costa poco? — La bicicletta. — Perché? — Perché è pochi soldi. — Secondo te quant'è che costa? — 100.000. — Come la ruspa? — Sì. — Prima hai detto che la ruspa costa tanto e la bici poco: adesso dici che costano tutte e due 100.000. — Perché sono uguali. — Come sono uguali? — Sono precise, hanno le ruote tutte e due. — Costa tanto o poco questo braccialetto? — Tanto. — Perché? — Perché è d'oro. — Perché l'oro costa tanto? — Perché ci vogliono tanti soldi, sono cose che fanno spendere tanti soldi ». Il resto dell'intervista prosegue sul medesimo tono.

Anche se può sembrare che sia un richiamo alle qualità materia-

li come giustificazione del prezzo, si vede come ben presto queste pseudo spiegazioni si riducono alla constatazione: il braccialetto costa perché è d'oro, l'oro costa perché ci vogliono tanti soldi. Di fatto Katia, come Marica, sembra fondarsi semplicemente sulla constatazione che gli adulti dicono di aver speso « poco » o « tanto » per le cose che hanno comperato.

*Livello 1.* Il prezzo dipende dalle caratteristiche degli oggetti. In questo livello invece i bambini affermano che i prezzi delle varie merci sono tra loro diversi e tentano di giustificare questo fatto richiamando qualche caratteristica saliente dell'oggetto volta a volta considerato. Il legame così istituito tra una qualità dell'oggetto e il suo prezzo è a volte fragile e inconsistente: la medesima qualità può essere nominata dallo stesso bambino per giustificare tanto i prezzi alti che quelli bassi. Negli esempi che ora presentiamo invece i bambini si attengono con una certa coerenza ai principali criteri da essi nominati:

WALTER (8;11) spiega i diversi prezzi delle merci dicendo che « Ci sono quelle grandi e quelle piccole » e porta come esempio di cosa costosa l'automobile: « — Perché costa tanto? — Perché è grande. — Cosa vuol dire? — Che ci si sta dentro in tanti. — C'è qualcosa che costa più di un'auto? — Sì, l'aereo. — Perché? — Perché è più grandioso. — Cioè? — Porta più persone ancora ». Fin qui dunque mantiene il criterio dimensione; ma poi ne aggiunge un altro quando spiega che « — Una macchina costa poco. — Perché? — È solo per giocare, ed è piccola. — Tutte le cose che servono per giocare costano poco? — Sì. — Perché? — ... perché servono per giocare. — Vedi Tanto. — Perché? — Eh, perché è bello, è lucido. — E le macchine per giocare non sono belle? — Sì. — Tu mi hai detto che quelle costano poco come mai? — ... non lo so. — Tra questa insalata e questa carne, quale costa di più? — L'insalata perché è più tanta. — E se avessi comperato solo questa insalata qui? (togliendone una parte), avrei speso più per l'insalata o per la carne? — La carne. — Come mai? — Perché è di più la carne... (accorgendosi che non è vero) no, no, ancora l'insalata, perché è ancora di più della carne ».

IVAN (9;1) pensa invece che i prezzi delle merci varino in funzione della loro utilità: tra la carne e l'insalata, dice che costa di più la carne perché nutre di più, tra l'orologio e il libro sceglie il primo. « — Perché l'orologio serve, perché vedi l'ora e se hai un appuntamento e non hai l'orologio come fai? E poi anche perché l'orologio è un lusso. — Ma se ci pensi bene anche il libro è utile! — Sì. — E allora? — Sì, con il libro impari tante cose e con l'orologio si impara a vedere le ore, quando devi andare, ma per me conta di più l'orologio, che serve di più in una giornata ».

**Livello 2.** Il prezzo dipende da considerazioni sociali. Vediamo ora l'esempio di un bambino convinto che il prezzo venga deciso dal negoziante tenendo conto delle necessità degli acquirenti e della utilità che essi possono ricavare dal bene in questione:

DENIS (8;11) cita come per esempio di cose che costano poco « — il da mangiare. — Fammì capire meglio. — Eh, le cose da mangiare e i giocattoli. — Perché? — Perché li fanno costar poco, perché ci sono i poveri che non li possono comprare allora come fanno a vivere? Allora le fanno pagare poco. — E i giocattoli? — I giocattoli costano poco perché i grandi non glieli possono comprare, che non hanno soldi, allora loro li comperano con quelli che hanno e allora costano poco. — Ma chi è che fa costare poco queste cose? — Il negoziante quando le vai a comperare. — E lui che stabilisce il prezzo? — Eh, sì! » Il finalismo implicito in queste concezioni si traduce nelle seguenti idee a proposito del prezzo della carne e dell'insalata: « — Cosa di meno l'insalata, perché la mangi così, o anche la cuoci però solo per poco tempo, invece la carne quando la cuoci va via tanto tempo e devi starci sempre dietro perché non si attacchi. Invece l'insalata ci metti su l'olio e via, non devi stare attento che non si bruci. — Ma allora perché l'insalata costa meno? — Perché si spende meno tempo, meno gas e non si attacca ». A proposito del prezzo dell'automobile nasce un paradosso: « — Secondo te per comperare un'automobile ci vogliono tanti soldi o pochi? — Tanti. — Perché? — Perché se no la gente deve camminare tanto »; in questo caso cioè l'utilità e la necessità o la comodità sono invocate per giustificare il prezzo alto, mentre nel caso precedente erano invocate per giustificare i prezzi bassi.

**Livello 3.** Il prezzo dipende dal lavoro impiegato. I bambini affermano infine che il prezzo di un oggetto dipende dal tipo o dalla qualità di lavoro necessario per costruirlo, e nominano a volte anche altri costi di produzione, come quelli per l'acquisto di macchinari e materie prime. Il lavoro era stato sporadicamente nominato da qualche bambino del livello precedente nel confronto tra quadro e poster (gli oggetti che più direttamente richiamano il contrasto tra il lavoro svolto interamente dall'uomo e quello eseguito dalla macchina); ora tale affermazione viene generalizzata e applicata anche in questi casi che prima generavano facilmente delle pseudo-spiegazioni: ad esempio Porro, il cui prezzo veniva giustificato nel livello precedente solo con la sua rarità, viene ora ricollegato alla difficoltà di estrarlo.

LORENZA (10;8) dice che le cose hanno prezzi diversi « — Perché sono cose diverse, alcune hanno più valore. — Perché? — Perché sono fatte meglio. — Cioè? — ... non so. — Conosci qualcosa che costa tanto? — I camion, le macchine. — Perché costano tanto? — Perché vengono lavorati. — Cosa vuoi dire? — Che servono tanti macchinari

per farli e poi devono anche pagare gli operai che li fanno e lavorano su questi macchinari ». Quanto all'oro, costa tanto « — perché è di valore e costa tanti soldi e poi perché è lavorato. — Perché le cose lavorate costano tanto? — Perché quelli che le devono ricavare dai blocchi devono prendere tanti soldi ».

ADRIANO (8;4) spiega le differenze dicendo che « — ... ci mettono più tempo per quelle che costano tanto. — E quelle che costano poco? — ... ci mettono poco tempo. — Cosa vuoi dire che ci mettono tanto o poco tempo? — Eh, che... va via tanto tempo, tanti giorni a farle. — Dimmi una cosa che costa tanto. — Una moto. — Perché? — Perché ci si impiega tanto tempo e poi ci vogliono tanti motori. — Cosa vuol dire? — Tanti pezzi, tanti materiali. — C'è qualcosa che costa di più? — Sì, le case, i terreni. — Come mai? — Perché... le case ci si mette tanto tempo a farle e tanto materiale, i terreni invece sono grandi ». A proposito dell'oro dice che costa perché « — Bisogna farlo. — Cosa vuol dire? — Che bisogna cercarlo, ricavarlo e poi dargli la forma. — Perché costa tanto allora? — Perché c'è tanto lavoro da fare. — Perché braccialotto fosse di ferro sarebbe costato uguale? — No, di meno. — Perché? — Perché il ferro c'è da più tante parti e l'oro invece è più difficile da trovare ».

A volte le idee sul lavoro si colorano più apertamente di motivi soggettivi: il lavoro è allora considerato sotto il profilo della fatica.

FABRIZIO (10;7): « — Costano tanto quelle che si lavorano di più e costano poco quelle che si fa poca fatica a farle. — Conosci qualcosa che costa tanto? — Un aereo piano, una nave. — Perché? — Perché si fa fatica a farle e poi ci vogliono anche anni di lavoro ».

Tab. 5. Le differenze di prezzo tra le merci.

Livello di risposta	Età			Totale
	6/7	8/9	10/11	
0) Non so	5	/	/	5
1) Il prezzo dipende dalle caratteristiche degli oggetti	13	12	1	26
2) Il prezzo dipende da considerazioni sociali	1	4	9	14
3) Il prezzo dipende dal lavoro impiegato	1	4	10	15
Totale	20	20	20	60

Nella ricerca precedente abbiamo visto che intorno ai 6/7 anni la maggior parte dei bambini si sono ormai formati delle regole precise sull'uso del denaro e affermano che quando si vuol comperare un oggetto occorre dare proprio « i soldi giusti »; ciò sottende ovviamente che siano discriminati non solo i diversi tagli monetari ma anche i prezzi degli oggetti. I dati ora emersi confermano innanzitutto questo dato: si può infatti vedere dalla tabella come solo pochi dei bambini di 6/7 anni non siano stati in grado di individuare o spiegare in qualche modo la differenza tra i prezzi.

In secondo luogo, la ricerca presente ha mostrato che i criteri prevalentemente utilizzati per spiegare l'esistenza di prezzi diversi sono quelli che accennano alle diverse caratteristiche delle merci (livello 1); solo a 10/11 anni, con le risposte dei livelli 2 e 3, i bambini fanno cenno a dei processi sociali. Comunque, per la maggioranza dei bambini i prezzi sembrano una proprietà intrinseca delle varie merci, qualcosa che deriva direttamente dalle caratteristiche che esse presentano, e che non viene influenzato da alcuna mediazione sociale; e questo anche per soggetti di un'età in cui sono generalmente conosciute alcune delle tappe salienti percorse dalle merci dalla produzione della compravendita (si vedano i risultati dalla prima ricerca di questo capitolo). Si potrebbe ritenere che la tecnica dell'indagine abbia un certo peso nel prevalere di questo tipo di risposte: il fatto di interrogare i bambini sul motivo delle differenze tra i prezzi proprio in relazione ad oggetti che potevano essere osservate in quel momento e che differivano per alcuni aspetti evidenti spingeva senz'altro a focalizzare l'attenzione su questa qualità. Tuttavia occorre anche tener presente che sotto questo aspetto la situazione di colloquio riproduceva assai da vicino le circostanze in cui il bambino si trova nella vita quotidiana, quando osserva le merci in negozio e scopre o gli vien fatto notare che l'una o l'altra di esse costa una data cifra. La merce, quando viene scambiata con una certa somma di denaro nel negozio, non ha in sé traccia visibile delle vicende che ha attraversato, dal momento in cui qualcuno la produce, a quello in cui qualcun altro la trasporta a nuova destinazione, fino al suo arrivo nelle mani del dettagliante e da questi al cliente. Al bambino dunque non può apparire evidente il complesso delle attività lavorative spese nel corso di queste transazioni, mentre invece sono sotto i suoi occhi le caratteristiche materiali dell'oggetto che compera o la sua appetibilità per l'acquirente; e anche quest'ultima si traduce infine in caratteristiche concrete, visto che gran parte degli acquisti viene fatta per rispondere a qualche bisogno.

Vedremo difatti nella ricerca che segue come questi criteri « realistici » vengano richiamati dal bambino anche nel corso di colloqui diversamente impostati e senza che nessun oggetto venga mostrato

concretamente; anche proponendo esplicitamente al bambino di confrontare i prezzi che le merci hanno per clienti, negozianti, grossisti si dovrà attendere i 10 anni circa perché la connessione rigida tra le qualità più vistose dell'oggetto ed il suo prezzo venga superata ed il bambino riesca a rendersi conto delle differenze di prezzo nelle diverse transazioni commerciali.

#### 4. La formazione dei prezzi

In quest'ultimo paragrafo tratteremo estesamente il problema del commercio, esaminando in qual modo i bambini giungono a coordinare il movimento delle merci con quello del denaro, dal momento della produzione a quello della vendita al minuto. Si tratta di un argomento che, come si è visto nell'Introduzione, tutti gli autori hanno toccato in modo più o meno approfondito pervenendo a risultati convergenti. Danziger ha infatti trovato che verso i 7/8 anni i bambini si rendono conto che il negoziante si serve dei soldi ricevuti dai clienti per acquistare le merci da mettere in vendita. Le ricerche di Strauss, Jahoda e Furth hanno poi indicato le difficoltà che i bambini incontrano per comprendere in che modo il negoziante arriva a realizzare un guadagno.

Noi abbiamo ripreso questo tema in modo più puntuale, richiamando l'attenzione dei bambini sul prezzo di alcuni beni a loro familiari (mele e giornalini) e inducendoli a ricostruire le vicende sia della merce che del prezzo della produzione al consumo. L'intervista aveva inizio chiedendo al bambino se era mai stato dal fruttivendolo (o dal giornalaio) e se ricordava pressappoco quanto costano le mele (o un giornalino a lui familiare). Si chiedeva poi se il prezzo della merce in questione è uguale in tutti i negozi e chi è che lo decide. Il bambino era poi invitato a dire come la persona da lui indicata (il negoziante, il produttore, un intermediario del commercio, a volte anche Stato, Comune, Banca) si regolerebbe per stabilire il prezzo. Si passava quindi a delle domande sulla provenienza della merce, e se il bambino nominava un produttore diverso dal negoziante, si chiedeva se anche quest'ultimo deve pagare e se sì, quanto. L'intervista si concludeva con domande sulle variazioni dei prezzi

<sup>11</sup> 80 bambini di ceto medio, provenienti da una scuola materna, elementare e media di Padova, divisi in quattro fasce di età: 5/6, 7/8, 9/10, 11/12 anni. Metà dei bambini sono stati interrogati prima sul giornalino e poi sulle mele, con l'altra metà si è iniziato con le mele per finire con le domande sul giornalino.

da un anno all'altro e (per le mele) di stagione in stagione.

Si poteva in questo modo vedere se il bambino teneva conto o meno dei vari fattori che concorrono a determinare il prezzo: i costi delle materie prime, degli impianti e del lavoro; il profitto di ciascuno degli operatori economici attraverso i quali la merce passa prima di arrivare a destinazione.

Sia per quanto riguarda il prezzo delle mele che quello dei giornalini sono emersi cinque tipi di risposte. Nei due livelli più primitivi il problema delle variazioni del prezzo non può neppure essere sollevato; i bambini infatti non comprendono ancora che il denaro che si dà in negozio sta in una relazione precisa con gli oggetti acquistati (livello 0) oppure (livello 1) attuano tale conoscenza, ma conservano delle idee molto primitive sulla provenienza delle merci o credono che il negoziante le riceva gratuitamente. Nei livelli successivi i bambini comprendono che il produttore vende le merci al commerciante, e introducono in diversi casi anche figure intermedie del commercio come grossisti e trasportatori: al livello 2 essi sono convinti che il prezzo delle merci rimanga invariato, o addirittura diminuisca, nel corso dei diversi passaggi commerciali; solo negli ultimi due livelli (3 e 4) i bambini comprendono che il prezzo aumenta in ogni transazione, rappresentandosi in modo sempre più completo i fattori che incidono nella sua formazione.

*Livello 0. Mancata comprensione della compravendita.* I bambini del livello 0 non sono ancora giunti a comprendere in che modo viene usato il denaro nella compravendita al minuto. Il pagamento da parte del cliente e la restituzione di un resto da parte del negoziante vengono posti sullo stesso piano e considerati il modo in cui i due partners della compravendita si riforniscono vicendevolmente di denaro; i quantitativi che essi si scambiano dipendono dalla loro disponibilità a dare e dal desiderio di avere, più che dalle caratteristiche delle merci che nel corso di tale transazione passano da una mano all'altra. Per alcuni bambini è il cliente stesso a decidere quanti soldi deve dare, per altri invece è il negoziante a stabilirlo. In entrambi i casi si tratta comunque di una decisione arbitraria, in cui non entra alcuna considerazione sulle caratteristiche delle merci.

SERENA (5;3) descrive l'acquisto delle mele da parte di sua madre: « *Che... che... ha detto "dammi un po' di mele" e poi lei le dà i soldi e anche lei le dà i soldi.* — Chi è che ha dato i soldi? — *Il fruttivendolo.* — E la mamma ha dato anche lei i soldi oppure no? — *Sì.* — Chi decide quanti soldi la mamma deve dare? — *La mamma.* — E come fa a decidere quanti soldi dare? — *Pensa.* »

MARCO (6;0) spiega così il modo in cui il fruttivendolo decide quanti soldi farsi dare delle mele: « *Perché vogliono spend... perché vogliono dare alla gente i soldi che io gli ho dati.* — Non ho mica capito bene. — *Perché bisogna che gli dà i soldi agli altri, perché io do i soldi al fruttivendolo e quando uno viene a comperare glieli dà i soldi a lui.* — Il fruttivendolo come fa a decidere quanti soldi uno gli deve dare? — *Perché vogliono avere tanti soldi.* — E possono chiedere quanti soldi vogliono? — *Sì.* — Mi dicevi che quando vai a comperare le mele tu dai i soldi al fruttivendolo e poi lui li dà... (Interrompendo). *Agli altri.* — Come mai? — *Perché senzò lui non ha neanche un soldo da dartelo.* — Le mele il fruttivendolo come fa ad averle? — *Perché le trova sugli alberi.* — Quegli alberi hanno un padrone oppure no? — *Sì che è un padrone.* — Chi è questo padrone? — *Il signore, il fruttivendolo.* »

*Livello 1. Il negoziante non compra.* Le risposte del livello 1 si differenziano da quelle ora descritte per la visione più corretta della compravendita al minuto; esse continuano tuttavia a rimanere molto primitive. I resti e lo scambio reciproco di soldi tra negoziante e cliente non vengono più nominati ed è il negoziante, secondo il bambino, a decidere quanti soldi farsi dare. Comincia dunque a farsi strada l'idea che i soldi vengano dati in cambio della merce acquistata, ma la connessione tra merce e prezzo rimane molto vaga: la decisione del negoziante resta fondata su criteri arbitrari, e solo tra i bambini più grandicelli c'è il tentativo di trovare una ragione della diversità tra le somme che si devono pagare per merci diverse in alcune caratteristiche salienti delle merci stesse.

CLAUDE (6;0): « *Come si fa a comperare Topolino? — Che c'era un uomo di là che gli dava il Topolino e noi gli davamo i soldi.* — Chi? — *Noi.* — Tu e poi? — *Mio fratello e mia mamma.* — Chi ha dato i soldi? — *Io.* — Ti ricordi quanti soldi hai dovuto dare? — *Due di ferro e uno di carta.* — Chi ha deciso che dovevi dare proprio quei soldi lì? — *Lui ce lo ha detto.* — Lui chi? — *Il cartolaio.* — Lui come faceva a saperlo? — *Perché prima di andare su quella cartoleria è andato a scuola e gli hanno insegnato.* »

Per quanto riguarda la provenienza delle merci, i bambini sono convinti che sia il negoziante stesso a farle, o che siano costruite da un suo amico o socio che gliele regala, o che delega a lui la funzione di venderle dividendo gli utili. Tra i bambini più grandi appare l'idea che il negoziante si procuri le merci grazie ad un trasportatore che glielle porta dall'industria in cui vengono prodotte. Neanche in questo caso occorre che il negoziante paghi: il trasportatore infatti riceve i soldi dal capo dell'azienda.

MONICA (8;0) ritiene che i fruttivendoli si riforniscano di frutta nei magazzini all'ingrosso: « — Quelli del magazzino come fanno ad avere le mele? — *Le prendono dagli alberi.* — Come mai quelli del magazzino danno le mele ai negozianti? — *Perché è il suo lavoro dei negozianti vendere le mele.* — E quelli del magazzino fanno un lavoro? — *Sì, raccolgono le mele.* — Prendono soldi loro? — *Sì.* — Chi è che glieli dà? — *Perché hanno un capo che se hanno fatto il lavoro bene gli dà i soldi, senno' glieli dà di meno.* ».

*Livello 2. I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica.* È solo a partire dal livello 2 che i bambini, oltre a comprendere le transazioni che hanno luogo nella compravendita al minuto, si rappresentano, pur con delle semplificazioni, i movimenti della merce dalla produzione al consumo. Essi infatti distinguono la figura del negoziante da quella del produttore e spesso, soprattutto nel caso delle mele, pongono tra i due degli intermediari (grossisti o trasportatori). Ogni passaggio di merci si accompagna inoltre ad un passaggio di denaro: comincia dunque in questo livello ad avere senso il problema delle relazioni tra i vari prezzi che la merce assume in ciascuna transazione.

Questi passaggi di denaro vengono interpretati dai bambini del livello due in due modi completamente diversi: se ciò nonostante abbiamo raggruppato queste risposte in un unico livello, è perché ciascun modo ci è sembrato costituire il risultato di una centrazione particolare, mentre le risposte dei livelli successivi sono caratterizzate dalla coordinazione di queste due centrazioni.

Nel primo tipo di risposta, presente nella maggior parte dei bambini, i passaggi di denaro che accompagnano il movimento delle merci sono considerati un pagamento delle merci stesse, in analogia a quanto avviene nella compravendita al minuto. Il prezzo è fissato dal negoziante (o, in qualche caso, da organi pubblici) sulla base di una decisione arbitraria o di alcune caratteristiche della merce in questione, in modo analogo a quelli esemplificati nella precedente ricerca. La seconda centrazione invece, un po' meno comune, conduce all'affermazione che i soldi vengono dati come pagamento del lavoro compiuto di volta in volta da colui che cede la merce.

Cominciamo con l'esaminare il primo tipo di risposta, quella dei bambini per cui il prezzo rimane invariato nel corso delle varie transazioni. A giustificazione di questo fatto i bambini adducono motivi di ordine morale, affermando che non è giusto che il negoziante venda ad un prezzo superiore a quello da lui pagato, e dando mostra di credere nell'esistenza di « un prezzo giusto », connesso alle proprietà intrinseche della merce in questione.

LUCA (7;8): « — Le mele che il negoziante vende a 1000 lire il Kg.

lui quanto le avrà pagate quando le ha prese dall'uomo del camion? — *Uguale.* — E quello del camion quanto le avrà pagate al contadino? — *Sempre uguale.* — Allora i soldi che prende il contadino, quelli che prende l'uomo del camion e quelli che prende il fruttivendolo sono uguali? — *Sì.* — In questo modo quello del negozio come fa a guadagnare? — *... il fruttivendolo?* — *Sì.* — *Da noi.* — Come mai il fruttivendolo vende le mele allo stesso prezzo a cui le ha pagate lui? — *Perché se ne paga di più allora anche il contadino... deve dare i soldi di più... invece se ne dà pochi il contadino, allora anche il fruttivendolo deve dare pochi soldi.* — Se il negoziante vuole prendere più soldi, può vendere a 1500 lire le mele che lui ha pagato a 1000 lire il Kg.? — *No!* — Cosa succede se lo fa? — *Succede che i soldi sono troppo pochi.* — Quali sono troppo pochi? — *Quelli che dà il fruttivendolo sono troppo pochi.* — Deve venderle allo stesso prezzo che le ha pagate lui? — *Sì.* — Ma se lui vende a di più cosa succede? — *Non si può fare niente, bisogna che dice quello del camion i soldi giusti, se no non lo sa.* — Quello del camion dice: « Tu mi devi dare 1000 lire per ogni Kg. di mele ». Lui poi alle mamme può venderle a 1500? — *No, è sempre lo stesso prezzo, senno' anche il contadino vuole comperare a 1500 invece che a 1000.* ».

Come si è visto, Luca non ha dubbi sul fatto che il negoziante guadagni (« da noi ») pur rivendendo le mele allo stesso prezzo a cui lui stesso le ha pagate. In che modo avvenga tale guadagno è illustrato da PAOLA (7;8), la quale afferma che il negoziante

« — *Dà i suoi soldi al contadino, vuole essere ancora con i suoi soldi, allora fa, gli ho dato 500 lire, e anche lui vuole 500 lire.* — Rivende le mele allo stesso prezzo che ha pagato lui? — *Sì.* — Il negoziante spende per comperare le mele? — *Sì.* — Poi le rivende e prende gli stessi soldi precisi? — *Sì.* — E allora come fa ad avere i soldi per comperare le cose per i suoi bambini? — *Il negoziante vende e si fa dare i soldi, poi li mette in cassa, poi vengono altre persone, e si fa qualcosa e le dà i soldi, e diventa sempre più grandi i soldi, no? Diventano ancora più numerosi, e compra i vestiti, le scarpe.* — I soldi che ha in cassa gli bastano per comperarsi da vestire, da mangiare e anche le mele da vendere? — *Sì.* ».

Paola dunque perde di vista l'uguaglianza tra la somma pagata dal negoziante e quella da lui complessivamente incassata dai clienti perché la reiterazione degli atti di compravendita al minuto la inganna a proposito della quantità totale; i numerosi incassi, che il negoziante ha quotidianamente modo di fare, sembrano soverchiare il pagamento che egli deve di tanto in tanto sostenere, quando acquista le merci all'ingrosso. Si tratta di un errore di quantificazione analogo a quello dei bambini che, in una classica prova piagetia-

na, affermano che una quantità di liquido aumenta quando viene versata, dal recipiente che la contiene, in diversi altri contenitori più piccoli. Grazie a questo errore, i bambini di questo livello possono sostenere, credendo di non contraddirsi per nulla, che il negoziante guadagna, anche se compra e rivende allo stesso prezzo.

La focalizzazione sulla attività lavorativa svolta dal produttore, dal grossista, dal dettagliante o da altri eventuali operatori commerciali, porta invece alcuni bambini a ritenere che i prezzi delle merci diminuiscono mano a mano che queste procedono dal luogo di produzione al negozio, perché la quantità o la qualità del lavoro necessario in ciascuna fase sembra loro via via minore. Secondo CLAUDIO (7;10) ad esempio, le mele costano di più quando si comprano dal contadino « *Perché il contadino le fa crescere* ». Questi bambini di città si rappresentano però come faticoso e impegnativo soprattutto il lavoro di produzione industriale: la frutta sembra loro più un'opera della natura che del lavoro umano. Risposte di questo tipo appaiono quindi con maggiore frequenza a proposito del giornalino.

GIORGIO (7;8): « — Se il giornalino paga i giornalini a 400 lire, dopo a che prezzo potrebbe venderli? — ... 200. — A meno? — Eh, sì. — Come mai a meno? — Perché glieli dà a 400 quello lì che li fa e costa di più a farla, una roba; glieli fa e glieli dà e dopo lui li vende a meno. — Non ho capito bene, vuoi spiegarmi meglio? — Li vende a meno perché... — Mi dicevi che quello che li fabbrica... — (Interrumpendo). Sì, perché lui fa, scrive, fa la carta, scrive lì e fa le figure, fa tutto quello che deve andare nel giornalino. — E mi dicevi che lui prende più soldi del giornalino? — Sì. — Perché? — Perché lui fa... e... è una roba, è difficile farlo; il giornalino, se glieli dà, non è difficile a venderli ».

ELISA (9;6) invece crede che l'edicolaante compri e rivenda i giornalini sempre allo stesso prezzo, 400 lire, ma anche l'uomo del camion, dal quale egli a propria volta li acquista. Li paghi a 10.000 lire l'uno quando li va a comperare in fabbrica: « — Quello del camion porta i giornalini al signore dell'edicola, il prezzo che fa pagare è di più, di meno o uguale a quello che lui ha pagato alla fabbrica? — ... di più. — Perché? — Perché se no quello che va a prendere i giornalini alle fabbriche... cioè di meno, perché loro faticano per fare i giornalini e quindi gli danno più soldi, invece quando va a dare i giornalini al negoziante, paga meno. — Come mai? — Perché i giornalini non costano tanto, costano poco, cioè quello che va a prendere i giornalini, per esempio, gli dà 10.000 lire a quelli della fabbrica; invece non può decidere quello lì che va dal negoziante e dire "questo giornalino costa 10.000". Non può essere che un giornalino costa 10.000 lire, almeno 350 oppure 500. — Però lui a quello della fabbrica gli dà 10.000 lire? — Sì, o anche 8000, così perché

12 J. Piaget e A. Szeminska, *La genesi del numero nel bambino* cit.

*faticano insomma, non è che sia bello fare i giornalini.* — Allora un Topolino, quello della fabbrica viene pagato 8000 lire, poi quello dell'edicola quanto lo pagherà? — 400. — E i bambini che lo vanno a comperare? — 400. — In questo modo quello del camion non è che ci rimette? — ... — Lui paga i giornalini a 8000 lire e poi li rivende a 400. — ... beh, ci rimette sì. — Ci rimette? — Eh! ».

Come si è visto, Elisa si è resa conto che rivendendo le merci ad un prezzo inferiore a quello a propria volta pagato ci si rimette. Si tratta di un soggetto le cui credenze sono in transizione verso quelle del livello 3. Incalzata dalle obiezioni dell'intervistatrice, la bambina infatti giunge, verso la fine del colloquio, ad ammettere che i prezzi aumentano nel corso delle diverse transazioni. Gli altri bambini di questo livello invece non sono sensibili alle obiezioni loro rivolte e ritengono che anche vendendo la merce sottocosto si possa guadagnare. Le loro spiegazioni a questo riguardo sono uguali a quelle con cui abbiamo già visto descrivere in che modo il negoziante guadagna vendendo e comprando sempre allo stesso prezzo.

CLAUDIO (7;10): « — Il Topolino che tu paghi 500 lire quello dell'edicola quanto lo avrà pagato? — In più. — Come mai lui lo paga di più? — Perché quello che lo fa costa di più. — Quello dell'edicola, se paga i giornalini di più, non rischia mica di rimanere senza soldi? — No. — Come fa ad avere i soldi? — Perché tutti quelli che comprano il giornale glieli danno. — Ma se ogni bambino che compra Topolino gli dà 500 lire, e lui quel Topolino lo ha pagato 800 lire, per esempio, alla fine non rimane senza soldi? — No ».

GIORGIO (7;8) come abbiamo visto è convinto che i giornalini costino di più alla fabbrica; alle prime obiezioni della sperimentatrice sembra scosso nelle sue convinzioni: « — Se lui i giornalini li paga a 400 lire l'uno e li rivende a 300, dopo lui non rimane mica senza soldi? — ... Rimane senza soldi... (meditando) ... a 400 lui li compra, e li dà a 300 allora... rimane senza soldi. — Come fa allora per non rimanere senza soldi? — Perché dà 400 lire, lui li compra a 400, li dà 300, dopo non ha soldi. ... ne ha solo 300, non ne ha 400. — Come fa allora? — ... costa, dove li fa costa di più di dove li vendono, dove che li fa costa 400 e dove che li vende costa 300 ma in base a quelli che li comprano! Bisogna vedere quanti che ne comprano! — Tu dici che se la gente compra i giornalini... (Interrumpendo). Allora ha i soldi per comperarli da lui, da quello che li fa ».

Livello 3. I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica. I due ultimi livelli sono entrambi caratterizzati dalla affermazione che il negoziante rivende le merci ad un prezzo superiore a quello da lui stesso pagato e che in genere i prezzi aumentano nel corso delle varie transazioni. Le vicende che il prezzo attraversa dalla fabbrica al

negozio vengono però ricostruite dai bambini del livello 3 passo per passo e a ritroso, partendo dal prezzo al minuto e arrivando a quello di fabbrica mediante la sottrazione progressiva delle quote aggiunte da ciascun intermediario. Al contrario, nel quarto livello una visione complessiva delle varie transazioni sembra costruita già all'inizio del colloquio: i ragazzi infatti, fin dalla prima risposta, fanno riferimento alla produzione e affermano che il prezzo finale dipende da una serie di addizionali successive.

I bambini del terzo livello iniziano con l'affermare che i prezzi vengono decisi dai negozianti, o in base a criteri che essi non sanno definire, o in base alla qualità e dimensioni della merce venduta. Solo quando viene loro richiesto in che modo il negoziante si procura le merci i bambini ne nominano l'acquisto da produttori e magazzini all'ingrosso e ammettono che il prezzo pagato dal negoziante è inferiore a quello pagato dai consumatori. In alcuni casi giungono anche a capire che tali aumenti sono necessari per consentire ai vari operatori di realizzare un guadagno; più spesso si limitano a considerarlo un dato di fatto, di cui non sanno dar ragione:

MARIANNA (9;5): « — Chi è che decide i prezzi delle mele? — *Quelli che le vendono.* — E come fanno a deciderli? — *Forse guardano le mele come sono, di buona qualità o no, forse le assaggerà se sono buone o cattive.* — I negozianti come fanno ad avere le mele e le verdure che vendono? — *Vanno ai magazzini.* — E lì gli ele regalano o devono dare qualcosa in cambio? — *Le comperano.* — Chi è che decide il prezzo che loro pagano? — *Quelli dei magazzini.* — Questi come fanno per decidere il prezzo? — *Intanto quelli dei magazzini lo fanno sempre a meno...* — Come mai lo fanno a meno? — *Perché è più grande, c'è tanta roba... e va anche tanta gente.* ».

I bambini di questo livello tendono a riproporre, quando interrogati a proposito del modo in cui il produttore decide i prezzi, risposte simili a quelle già date a proposito del negoziante. Ad esempio, secondo PAOLO (9;2), i negozianti decidono il prezzo delle mele sulla base delle qualità, e i contadini « *sapranno dagli alberi che hanno se sono buone, così.* ».

Questo però non sempre avviene: MARIANNA, che abbiamo appena sentito affermare che i negozianti assaggiano le mele per decidere il prezzo, nomina invece il lavoro quando parla dei contadini:

« — I contadini come fanno a decidere il prezzo? — *Decidono loro.* — Quello che gli salta in testa? — *No! per esempio, secondo me, come hanno tirato su l'albero per far che vengano su le mele, anche quello potrebbero guardare, il tempo che sono stati dietro a questi alberi forse,*

*anche delle mele come sono, mele buone secondo loro credo che vendano a più prezzo, non a prezzo più basso.* » E più avanti: « — Le mele hanno lo stesso prezzo in tutte le stagioni? — *Non credo.* — Cambia? — *Secondo me credo di sì, perché per esempio in inverno devono stare più attenti.* — E allora in inverno costano di più o di meno? — *Io direi di più.* ».

Se il bambino prende in considerazione il tempo e la qualità del lavoro come fattori operanti nella formazione dei prezzi, ciò avviene solo nei momenti dell'intervista in cui si sta parlando della produzione, mentre ricorre a decisioni arbitrarie o alla qualità della merce quando si parla del dettaglio.

Infine, come nel livello 2, anche qui si trovano dei bambini i quali nominano vari organismi pubblici come responsabili della formazione dei prezzi. Questo però non differenzia sostanzialmente i protocolli di questi bambini dagli altri del livello 3: gli organismi nominati infatti usano i medesimi criteri che i bambini attribuiscono ai negozianti; la loro autorità è molto scarsa, visto che i prezzi da essi fissati possono essere modificati dai commercianti, o svolgono solo funzioni di orientamento e controllo, limitando la gamma entro cui può variare il prezzo di una determinata merce.

ANDREA (10;0) afferma che il prezzo delle mele varia a seconda dei negozi. « — Come mai? — *Perché in un negozio vogliono prendere un po' di più e allora mettono un po' più su le mele.* — Chi è che decide quanto devono costare le mele? — *Un uomo.* — Chi è: il fruttivendolo o qualcun altro? — *Un'altra persona.* — E questa decide che un negoziante metta un prezzo e un altro un altro prezzo? — *No, magari questo uomo mette per esempio un Kg. di mele a 100 lire, magari il negoziante vuole prendere di più e allora aumenta le mele a 1200, così.* — Ma questo signore cosa fa? — *Decide i prezzi che devono mettere nei negozi.* — E i fruttivendoli fanno a meno di ascoltarlo? — *Sì.* — Ma questo signore come mai può decidere lui? — *Perché è il capo di tutto, non so, del paese, della città.* — C'è un signore che ha come compito... (Interrompendo). *Come compito di dire quanti soldi mettere alle mele, alle arance...* — Ma gli altri non lo ascoltano, mi dicevi... (Interrompendo). *Eh, magari gli altri non lo ascoltano e allora mettono di più o di meno.* — E questo signore come fa a decidere che prezzi mettere? — *Pensa lui che le mele devono costare quei soldi.* ».

Livello 4. I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio. Passiamo ora a considerare alcuni esempi di risposte del quarto livello; in esse appare per la prima volta l'idea che il prezzo al minuto dipende più che dalle qualità evidenti delle merci, dal sommarsi dei costi di produzione con quelli delle varie mediazioni commerciali e con i

guadagni che ciascun operatore economico intende realizzare. Quando affermano che è il negoziante a fissare il prezzo (risposta fornita più frequentemente a proposito delle mele), i ragazzi spiegano che egli lo fa calcolando le spese sostenute e aggiungendovi poi la quota che vuole realizzare come guadagno.

NICOLA (1;6): « Chi è che decide il prezzo delle mele? — Il venditore. — Come fa? — Guarda quanti soldi ha speso per comperare la propria... le mele, la frutta, aggiunge il guadagno che deve trarre lui e poi fa il prezzo. — Lui da chi è che compera le mele? — Dai contadini. — E qua chi è che decide il prezzo? — Il contadino. — Come fa? — Gli mette la sua manodopera e quello che deve guadagnare lui. — Cosa vuol dire manodopera? — Andare a coltivarle, come si dice, coltivate la terra, impiantare gli alberi, irrigarli, i soldi che gli sono serviti per i concimi, quella roba lì ».

ANNA (12;2): « Le mele costano uguale in tutti i negozi oppure no? — No, cambiano, ma non di molto. — Chi è che decide il prezzo? — Forse sono i venditori... dipende da quanto compra il contadino e loro distribuiscono il guadagno che vogliono fare e lo aggiungono ad ogni etto 100 lire. — Il contadino come fa a decidere il prezzo? — Io credo che lui sia libero di vendere il prezzo che vuole, dipende da quanto c'è voluto di spese per produrle, per i concimi, per... non so, il tempo di curare le piante e inoltre se lui ha dovuto faticare molto ».

Nel caso del giornalino è di solito chiamato immediatamente in causa il produttore: è lui a decidere il prezzo sommando costi di produzione e profitto.

PIERO (11;2): « Quanto costa Topolino? — 500 lire. — Costa 500 lire in tutte le edicole oppure no? — Per me in tutte le edicole 500 lire. — Chi è che decide il prezzo? — La casa editrice. — Come fa? — Vede gli aumenti della carta, degli altri materiali, e allora anche lei aumenta. — Per fissare il prezzo allora tengono conto di quanto hanno speso per la carta... — (Interrompendo). E pensano quanto vogliono guadagnare, e dopo allora fanno il prezzo. — Il giornalino quanto costerà a quello della edicola? — Di meno, senz'altro non guadagna; 100, 200 lire penso ».

Questa risposta, che, come abbiamo detto, prevale nel caso del giornalino, viene fornita da alcuni ragazzi anche a proposito delle mele.

STEFANIA (12;0): « Chi è che decide il prezzo delle mele? — Non so... quello che vende... no, il contadino. — Il contadino come fa a decidere il prezzo? — Dipende da quanti quintali ha preso di mele. — E allora: se ne prende molti? — Costano meno. — Perché? — Perché

altrimenti possono marcire. — Ma non può pensare che se le vende care guadagna di più? — No, perché dopo le persone non le vogliono prendere tante ».

Stefania, nell'ultimo esempio riportato, ha fatto cenno ad una dinamica di mercato, affermando che se i prezzi sono alti gli acquirenti comperano un minor quantitativo di mele. Alcune idee sul mercato cominciano ad apparire ora per la prima volta: nei livelli precedenti i bambini ritenevano possibili variazioni del tutto arbitrarie dei prezzi, senza considerare gli effetti che queste avrebbero avuto sulle vendite, oppure ritenevano impossibili i cambiamenti, ma solo per ragioni di ordine morale. Nel livello 4 invece, diversi bambini nominano alcuni fattori che influenzano la domanda delle merci, sia quando cercano di spiegare in che modo i venditori giungono a fissare i prezzi, sia in altri momenti dell'intervista:

ARTURO (12;2): « Come fa il grossista a decidere il prezzo da mettere alle mele? — Basandosi sul prezzo che fanno gli altri, perché se uno vende un Kg. di mele magari a 1000 lire, lui non può venderle a 2000 altrimenti nessuno le comprerebbe da lui perché costano di più, quindi deve basarsi su quello che fanno gli altri ».

MIRIAM (11;9): « Le mele costano uguale in tutte le stagioni? — No, costano di più quando le mele sono delle primizie. — Come mai? — Perché sono le prime, chi le compera le prende anche se hanno un prezzo più alto. E capitato a me con le fragole, era tanto tempo che non le mangiavo, e mi era venuta voglia di prenderle, anche se erano un prezzo alto ».

Si noti la differenza tra questa risposta e quella dei livelli precedenti, in cui i bambini, legando il prezzo solo o prevalentemente alle caratteristiche delle merci, affermavano che le mele fuori stagione costano meno perché non sono ancora mature, oppure sono avvizzite.

NICOLA (11;6): « Quello dell'edicola, se volesse, potrebbe vendere il Topolino a 1000 lire invece che a 500? — Penso che non gli converrebbe. — Ma non guadagnerebbe di più? — No, perché gli altri negozianti lo vendono a poco prezzo e allora conviene prenderlo da loro. Se lui vende a 1000, ci sarebbero pochi che comprano ».

Si noti in questo ultimo esempio come il bambino si richiami alla nozione di « convenienza » e non a quella di giustizia.

Per finire, anche in questo livello si trovano dei bambini che chiamano in causa organismi pubblici. In alcuni casi è evidente il

carattere superficiale di queste risposte: nel corso dell'intervista vengono smentite o non più riprese.

GUIDO (12;3): « — Chi decide il prezzo dei giornalini? — Credo il ministro, non so, oppure gli editori... non so, credo gli editori ma non sono sicuro ». Nessun altro cenno al ministro appare poi nel seguito dell'intervista.

MARCO (12;4): « — Chi decide il prezzo delle mele? — Forse sono i venditori, forse c'è un prezzo uguale per tutti, che lo decide la legge, non so. — Cosa ti pare giusto? — Che ci sia un prezzo uguale per tutti. — Volevo dire, come vanno le cose secondo te? — Ah, decide il venditore, ma sarebbe meglio che ci fosse un prezzo uguale per tutti ».

Osservando le tabelle si può innanzitutto notare come le due distribuzioni di risposte, relative l'una al prezzo delle mele, l'altra al prezzo del giornalino, differiscono in misura minima. Nel commentare i risultati parleremo quindi di merci tout court, tanto più che nella descrizione dei livelli abbiamo già accennato alle peculiarità delle risposte fornite riguardo all'uno o all'altro dei due beni considerati.

I bambini più piccoli da noi intervistati si collocano quasi tutti ai livelli più primitivi della sequenza di sviluppo: essi considerano il negozio come il luogo in cui, oltre che di beni, ci si rifornisce di soldi (livello 0) o, pur rappresentando correttamente la compravendita al minuto, credono che il negoziante sia lui a produrre le cose che

Tab. 6. La formazione del prezzo delle mele.

Livello delle risposte	Età				Totale
	5/6	7/8	9/10	11/12	
0) La compravendita non è compresa	8	1	/	/	9
1) Il negoziante non compra	10	7	2	/	19
2) I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica	2	12	6	1	21
3) I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica	/	/	11	8	19
4) I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio	/	/	1	11	12
Totale	20	20	20	20	80

$r_s = .86, p < .001.$

Tab. 7. La formazione del prezzo dei giornalini.

Livello delle risposte	Età				Totale
	5/6	7/8	9/10	11/12	
0) La compravendita non è compresa	8	1	/	/	9
1) Il negoziante non compra	10	6	2	/	18
2) I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica	2	13	6	1	22
3) I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica	/	/	11	9	20
4) I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio	/	/	1	10	11
Totale	20	20	20	20	80

$r_s = .86, p < .001.$

vende o le riceva gratis (livello 1). A 7/8 anni la maggior parte dei bambini differenzia la figura del negoziante da quella del produttore e di eventuali intermediari e si rappresenta i passaggi di denaro che procedono parallelamente a quelli delle merci. Bisogna però attendere i 9/10 anni perché i bambini comincino a capire che ad ogni passaggio della merce si accompagna un incremento nel suo prezzo e solo a 11/12 anni viene infine compreso pienamente che proprio in questo modo ciascun operatore realizza un guadagno. Questa sequenza concorda con quelle individuate da Furth e Jahoda; c'è però qualche differenza per quanto riguarda l'età in cui i vari tipi di risposta si affermano: i nostri bambini sono infatti in lieve anticipo rispetto a quelli intervistati dai due autori. Non è possibile comprendere il significato di questo dato: Furth fornisce delle informazioni piuttosto generiche sulle domande da lui rivolte, ed esemplifica in modo molto sintetico le risposte ottenute; Jahoda invece non presenta nessuna tabella in cui si possa vedere come si sono distribuite le risposte, ma si limita ad indicare a quale età tende a prevalere un certo tipo di concezioni. In entrambi i casi, poi, l'intervista, pur riguardando la compravendita e il modo in cui il negoziante realizza un guadagno, aveva luogo secondo una falsariga diversa dalla nostra. Non si può dunque stabilire se la differenza tra i nostri dati e quelli di questi autori va ricondotta al diverso modo di condurre l'intervista o di classificare le risposte o se invece i bambini da noi intervistati sono effettivamente più precoci. Si tratta comunque di una questione di secondaria importanza; il dato di rilievo è

invece costituito dalla concordanza tra i tipi di risposte e il loro ordine di successione, che costituisce una convalida della sequenza di livelli di individualità.

Come si integrano questi dati con quelli finora raccolti, cosa ci dicono di nuovo e quanto, di già noto, ci consentono di affermare con maggiore certezza? Abbiamo trovato, ancora una volta, tra i bambini più piccoli, le credenze sui « resti » già emerse in diverse circostanze; per quanto riguarda la provenienza delle merci e i criteri per la formazione dei prezzi, sono stati confermati i risultati di ricerche descritte in altri paragrafi di questo capitolo. La questione che più specificamente ci interessava affrontare con questa ricerca, cioè le variazioni dei prezzi, ci ha consentito di riconsiderare il problema della circolazione del denaro, che nel primo o nel secondo capitolo avevamo studiato soprattutto dal punto di vista della retribuzione del lavoro. Nel commentare questi risultati terremo dunque conto di quelli emersi nelle altre ricerche, tentando un primo, parziale, bilancio dell'argomento del libro. Abbiamo visto che solo a 7/8 anni ha effettivamente senso per il bambino il problema della variazione dei prezzi, dato che a questa età per la prima volta viene presentato sia il passaggio delle merci che il parallelo flusso di denaro. Per la maggior parte di questi bambini esiste un nesso molto stabile tra prezzo e merci, testimoniato sia dalla convinzione che il prezzo non possa cambiare nelle varie transazioni, sia dal fatto che in diversi casi i bambini affermano esplicitamente che esiste un prezzo « giusto », connesso alle proprietà delle merci, e che sarebbe possibile, ma ingiusto, che il negoziante o qualche intermediario lo cambiasse. Il lettore si ricorderà che i 7/8 anni sono anche l'età in cui i bambini arrivano a commettere stabilmente e solidamente denaro e lavoro. Le ricerche sulla provenienza dei soldi e sulle idee di « ricco » e « povero » ci hanno mostrato che appunto a 7/8 anni i bambini giustificano tale pagamento con l'attività svolta e non più, finalisticamente, con i bisogni del lavoratore, e cercano infine di mettere in relazione varie caratteristiche della prestazione (come il tempo impiegato o la fatica) con l'aumentare della retribuzione. Questo tipo di concezioni sono affiorate anche in questa ricerca, nei bambini che hanno affermato che le merci costano di più se acquistate direttamente dal produttore, perché questi fatica più del negoziante. Possiamo perciò concludere che a 7/8 anni i bambini individualano due tipi di relazioni economiche: nell'uno il denaro viene dato in cambio di oggetti, nell'altro in cambio del lavoro svolto. A questa età quindi le credenze finalistiche, proprie dei livelli più primitivi, lasciano il posto al riconoscimento di alcuni atti di scambio che possono venir propriamente definiti economici.

Si tratta però di un riconoscimento che avviene entro ambiti

molto delimitati; le relazioni che il bambino individuala hanno luogo entro due universi ben distinti, quello della compravendita e quello del lavoro, che non vengono a loro volta integrati. Per dirla con Jahoda, i bambini a questa età costruiscono il sistema del profitto<sup>13</sup> e il sistema del lavoro, ma senza connetterli in un unico sistema d'insieme. Questa mancanza di integrazione è evidente nelle risposte del secondo livello, fornite appunto dai bambini di 7/8 anni: affermando che il prezzo rimane sempre uguale, essi si focalizzano sulla compravendita; affermando che esso diminuisce, si focalizzano invece sul lavoro, senza mai coordinare queste due diverse centralizzazioni. Tale coordinazione comincia a stabilirsi a 9/10 anni, ed è pienamente attuata dai bambini di 11/12 anni, i quali affermano che i prezzi al minuto sono determinati dalle varie spese sostenute per la produzione e la commercializzazione dei prodotti: il pagamento delle merci e quello del lavoro non sono più due azioni di natura diversa, poiché acquistando una merce si pagano le varie quote di lavoro in essa incorporate; l'industriale, nel decidere il prezzo da proporre ai grossisti, tiene conto delle spese di produzione, tra cui è compreso il costo del lavoro. Questi risultati ci aiutano a comprendere l'apparente incongruenza tra le risposte dei bambini sotto i 10 anni sulla retribuzione del lavoro e sulla provenienza delle merci, cui abbiamo accennato nella conclusione del primo paragrafo di questo capitolo. Richiesti di spiegare in che modo il « capo » si procura i soldi per pagare i dipendenti, i bambini sono indotti a focalizzare il « sistema di lavoro »; il « capo », che costituisce il vertice di questo sistema, non potrà ottenere i soldi che grazie ad un altro lavoro o ricorrendo a quelle fonti che qualche anno prima i bambini indicavano come fornitrici di soldi per tutta la gente<sup>14</sup>. Richiesti di precisare da dove vengono le merci, i bambini sono invece indotti a focalizzare il sistema della compravendita, rappresentandosi i vari passaggi che portano la merce dalla fabbrica al negozio; anche al vertice di questo sistema troviamo la figura dell'industriale (nelle diverse rappresentazioni che i bambini ne danno) ma essa appare qui solo nella veste di chi dà inizio alla catena che porterà i prodotti a disposizione dei consumatori. Le due facce dell'imprenditore (« pagatore del lavoro » e produttore di merci) restano quindi separate e non coordinate.

Nella ricerca sulla retribuzione del lavoro si era osservato che la visione di un unico sistema in cui il denaro fluisce circolarmente cominciava a presentarsi verso i 10 anni, quando i bambini affermavano che il capo si procura i soldi attraverso le vendite; il capo veniva

<sup>13</sup> A noi sembra più appropriato chiamarlo « della compravendita ».

<sup>14</sup> Si tratta evidentemente di un *décalage* provocato dalla difficoltà della domanda.

quindi rappresentato nel duplice aspetto di vertice del sistema del lavoro e di origine di quello della « compravendita » assumendo così la funzione di cerniera tra i due sistemi, in precedenza sconnessi. Anche qui, con la diversa focalizzazione indotta dall'argomento della compravendita, abbiamo riscontrato un decorso analogo: dapprima l'editore o l'agricoltore sono soltanto coloro che danno inizio al movimento delle merci producendole, assegnando loro un prezzo e vendendolo ai grossisti o direttamente ai dettaglianti. A 9/10 anni i bambini cominciano a comprendere il duplice ruolo di fornitore di merci e di lavoratore, rivestito dal negoziante e da figure intermedie; in alcuni casi giungono anche ad affermare che il prezzo a cui il produttore vende i prodotti viene calcolato tenendo conto delle spese sostenute, costo del lavoro incluso. Questa affermazione si ritrova poi nella quasi totalità dei bambini di 11/12 anni.

Varie difficoltà di ordine aritmetico si frappongono alla comprensione del modo in cui i diversi operatori guadagnano e, a maggior ragione, del modo in cui vengono ripartiti nei singoli prodotti i costi di produzione e il profitto; gli esempi che abbiamo riportato descrivendo il livello 2 ne sono la prova. Ci pare però che queste difficoltà non siano la causa principale delle bizzarre credenze che abbiamo trovato. In effetti i bambini insistono a spiegare in che modo un negoziante possa guadagnare, quando le singole entrate sono pari o addirittura inferiori alle uscite, in età e livelli scolari (II e IV elementare) in cui non solo essi sanno certamente operare sulla quantità in prove piagetiane di tipo concreto, ma in cui l'insegnamento scolastico dovrebbe averli familiarizzati anche con problemi di quantificazione espressi in forma verbale. A nostro avviso è invece la mancata integrazione tra il sistema del lavoro e il sistema della compravendita che, impedendo di giungere ad una comprensione corretta della formazione dei prezzi, induce i bambini a giustificare il guadagno ricorrendo a forme di ragionamento che essi hanno ormai superato.

Ma perché è così difficile integrare questi due sistemi? Si può a questo proposito partire dalla considerazione che le conoscenze infantili sulla compravendita e sul lavoro sono diverse non solo per la loro origine (esperienza diretta nel primo caso, notizie verbali nel secondo) ma anche per il tipo di interrogativi spontanei a cui possono rispondere. Abbiamo visto nelle ricerche sulla provenienza del denaro (primo e secondo capitolo) che i bambini giungono molto presto a comprendere che i soldi sono necessari se si vuole acquistare qualcosa, e formulano varie credenze per spiegare il modo in cui la gente se li procura. Il negozio viene fin dall'inizio considerato il luogo in cui ci si rifornisce di beni; il lavoro il mezzo attraverso cui si entra in possesso di soldi. Man mano che lo sviluppo intellettuale

tende accessibile al bambino una conoscenza sempre più adeguata e precisa dei diversi processi economici, le credenze più primitive sul funzionamento della compravendita e sulla retribuzione del lavoro lasciano il posto a delle conoscenze sempre più corrette; il lavoro continua però a rimanere per lungo tempo il mezzo attraverso cui la gente si rifornisce di beni. Agli albori del pensiero operatorio formale, verso gli undici anni<sup>15</sup>, il bambino è in grado di prescindere dalla propria personale esperienza, ragionando a proposito di eventi puramente possibili e collocando sul medesimo piano conoscenze che gli derivano da esperienze diverse, e che venivano originariamente connesse a problemi diversi. Facendo astrazione dagli aspetti soggettivi dell'esperienza, che lo inducevano a tenere separato il « sistema della compravendita » da quello « del lavoro », il bambino è allora in grado di attuare una integrazione in cui produzione e vendita, lavoro e acquisto sono momenti diversi e coordinati di un unico processo.

<sup>15</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

## I MEZZI DI PRODUZIONE E LA LORO PROPRIETA

IV

Il problema della conoscenza infantile dell'industria e della attività produttiva in generale è uno di quelli su cui la letteratura esistente getta poca luce; come abbiamo accennato in precedenza, qualche spunto si può trarre dalle ricerche di Danziger e Straus a proposito del « capo » delle imprese e della provenienza delle merci. Quanto alle ricerche da noi stesse svolte, si può dire che ognuna di esse ha toccato in misura maggiore o minore l'argomento che qui ci interessa. Nel primo capitolo abbiamo così riscontrato la scarsità di conoscenze sulla produzione agricola e industriale che accomuna fino agli 8 anni circa bambini di diversa estrazione sociale; la difficoltà, nel medesimo periodo, di afferrare l'esistenza di ruoli gerarchicamente ordinati nel mondo del lavoro; inoltre, fino a 10/11 anni, le lacune nella rappresentazione dei rapporti tra industriali, operai e commercianti. I più piccoli tra i figli degli operai intervistati in alcune ricerche del secondo capitolo ci hanno testimoniato poi l'esistenza di concezioni in cui la fabbrica è vista come luogo in cui si va semplicemente a ritirare il denaro, diventando così « ricchi » senza difficoltà. Nel terzo capitolo infine abbiamo trovato bambini che confondono negoziante e produttore, altri che identificano quest'ultimo in un artigiano, per non parlare di quelli che non si pongono neppure il problema della sua esistenza; tra quelli poi che riconoscono delle fasi produttive anteriori alla vendita molti, e già grandicelli, sono i bambini che non comprendono come possa realizzarsi il profitto. Concezioni artificialistiche sul modo in cui sono prodotte le merci e sull'origine dei mezzi di lavoro sono emerse in modo esplicito in parecchie ricerche.

Tutti questi dati concordano nel suggerire che la conoscenza del mondo produttivo sia quasi nulla fino ai 7/8 anni e resti piuttosto lacunosa ed imprecisa fino ai 10/11 anni. Si tratta però di una ricostruzione a mosaico di dati emersi in indagini disparate, nessuna delle quali direttamente focalizzata sui mezzi di produzione, poiché

conveniva dapprima partire da elementi periferici ma familiari, come il negozio o il lavoro dei genitori, per indurre i bambini a ricostruire un'immagine più ampia dell'economia. In questo capitolo invece ci proponiamo di indagare direttamente le idee che i bambini si formano a proposito di alcuni mezzi con cui vengono prodotte merci o erogati servizi. Esamineremo prima il modo in cui i bambini si rappresentano la proprietà di tali mezzi e dei prodotti eventualmente realizzati; vedremo poi quali finalità essi consentono di raggiungere al loro proprietario.

Oltre a verificare da un diverso punto di vista i dati già raccolti, si tratta quindi di affrontare un nuovo tema, quello della proprietà. Nonostante l'evidente importanza di questo argomento, nessuna delle ricerche esistenti lo ha preso esplicitamente in esame, forse a causa della sua complessità; rappresentazioni particolari della proprietà sono comunque affiorate a varie riprese nelle nostre indagini. Nel primo capitolo abbiamo già discusso l'idea di « capo-padrone », un concetto sincretico in cui si uniscono proprietà della fabbrica ed esercizio del comando. A varie riprese è stata poi espressa l'idea ancor più primitiva che il proprietario di un mezzo di lavoro sia colui che lo usa; si ricordi ad esempio la risposta di Davide: « a proposito del modo in cui i macchinisti guadagnano <sup>1</sup>: « *Se uno non guadagna non può guidare il treno... non hai visto quei treni lunghi lunghi? Per comprare quei treni bisogna avere tanti soldi* ». Emerge qui chiaramente l'idea che il macchinista debba essere il padrone del treno. Altrettanto sembra pensare Silvia a proposito degli spazzini, i quali « *banno comprato il camion, gli danno il resto e guadagnano i soldi anche loro* »<sup>2</sup>. Sembra quindi che per i bambini più piccoli l'uso di un oggetto e la sua proprietà coincidano.

Esaminando il nucleo concettuale del termine « proprietà », Miller e Johnson-Laird<sup>3</sup> indicano in effetti nel diritto di uso uno degli elementi fondanti della proprietà stessa, unitamente al diritto di concedere o meno ad altri l'uso di ciò che si possiede e a quello di trasferire ad altri questi diritti, ad esempio tramite la vendita, il regalo o altre forme di cessione. Il termine « uso » va inteso in un senso assai largo, coincidente — al limite — con la semplice vicinanza spaziale. Gli autori citati osservano a tal proposito che il linguaggio con cui si parla delle relazioni di proprietà è assai simile a quello con cui si esprimono altre relazioni, tra cui appunto la collocazione, ma anche la parentela e le parti del proprio corpo. Una

<sup>1</sup> Si veda p. 69.

<sup>2</sup> Si veda p. 69.

<sup>3</sup> G. A. Miller e P. Johnson-Laird, *Language and Perception*, Cambridge (Massachusetts), The Belknap Press of Harvard University, 1976.

breve analisi del concetto di proprietà fornito da Piaget mette d'altra parte in luce come i bambini non siano inizialmente in grado di differenziare tra alcuni tipi di relazioni, come quelle partitive, quelle esprimimenti la parentela e la proprietà, appunto.

La stretta relazione fra uso, vicinanza e possesso che contraddistingue le prime idee sulla proprietà emerge anche dai dati di una ricerca pilota sullo sviluppo di questa nozione in bambini dai 3 agli 11 anni<sup>4</sup>. In una fase preliminare di questa indagine si era appurato che fin dai 3 anni i bambini erano in grado di usare i termini « mio », « tuo » e « padrone » parlando di oggetti familiari; essi inoltre differenziavano correttamente prestiti, regali, furti. Nel colloquio veniva chiesto ai bambini di dire se il sole, il cielo, i monti visibili all'orizzonte, il prato davanti alla scuola, un albero al centro di esso e il fiume che scorreva poco distante erano « di qualcuno oppure no », se avevano un « padrone » e in caso affermativo, chi era e perché; si cercava anche di stabilire quali « diritti » i bambini attribuissero all'eventuale padrone. I risultati hanno mostrato che le risposte più primitive sono quelle fondate sull'uso o sulla vicinanza, o su un'idea sincretica che fonde entrambe le componenti. I bambini tra i 3 e i 5 anni attribuiscono infatti un proprietario a tutti gli oggetti, che, a torto o a ragione, considerano raggiungibili e utilizzabili: il sole può essere così « degli aerei » i quali ne sono i padroni perché « volano vicino », il fiume dei pescatori perché pescano e vanno in barca su di esso, quando non addirittura dei pesci perché vi nuotano dentro. Le risposte fondate sull'uso tendono comunque a divenire meno generiche ed improprie man mano che l'età cresce. Verso i 5/6 anni, a questo tipo di spiegazioni si aggiungono risposte artificialistiche, simili a quelle già note al lettore fin dal primo capitolo, per cui la proprietà viene giustificata con la fabbricazione o con azioni di trasformazione degli oggetti. Sempre verso i 5/6 anni comincia ad apparire la risposta « *comprando* » per definire il modo in cui il padrone vero o presunto dell'oggetto nominato ne è divenuto proprietario. Durante l'età scolare le risposte si distinguono a seconda che gli oggetti siano considerati beni privati, come accade spesso per l'albero o il prato (e il padrone allora è qualcuno che li ha comperati o seminati), oppure beni collettivi (nel qual caso si nega che esista un proprietario), o si afferma che sono cose « *di tutti* », o ancora se ne attribuisce la

<sup>4</sup> I soggetti erano 48 bambini di scuola materna, 16 per ciascun livello di età (3/4, 4/5, 5/6 anni) e 60 bambini di scuola elementare, 20 per ciascun livello di età (6/7, 8/9, 10/11 anni). Tutti i bambini erano di ceto piccolo-borghese e frequentavano scuole gestite da religiosi, sebbene in due diverse città. I dati sono stati raccolti, per la scuola materna da Elvira Bordet e Flora De Bernardi, per la scuola elementare da Alessandro Frezzato.

proprietà a Dio, in quanto « fabbricatore ».

Tenendo conto di questi risultati e degli spunti reperiti in letteratura, abbiamo intervistato sulla proprietà di fabbriche, campi coltivati ed autobus un gruppo di 120 soggetti di Marghera<sup>5</sup>, un centro ricco di insediamenti industriali e circondato da zone agricole; i bambini intervistati avevano quindi modo di vedere non solo gli autobus e i campi — come qualsiasi bambino ha prima o poi modo di fare — ma anche i grandi stabilimenti che costellano l'entroterra veneziano. A questa conoscenza diretta ma del tutto esteriore delle fabbriche si aggiungevano le notizie che i bambini, figli di operai e casalinghe, potevano ricavare dai discorsi degli adulti sul lavoro paterno. Ciascuno dei tre mezzi produttivi scelti rappresenta così un argomento di colloquio rilevante sia dal punto di vista economico che da quello psicologico; le peculiarità di ciascun mezzo sono poi interessanti per esaminare in qual modo i vari tipi di esperienza accessibili ai bambini influenzino le loro risposte.

Le tre aree di ricerca concernenti rispettivamente la fabbrica, la campagna e l'autobus si articolavano ciascuna nei seguenti argomenti: chi è il proprietario del mezzo in questione e degli eventuali prodotti, e come ha fatto a diventare padrone; a cosa serve al padrone possedere il mezzo e — nel caso di fabbriche e campi — i prodotti eventualmente considerati suoi. Il colloquio iniziava con delle domande volte ad accettare quale conoscenza avesse il bambino del mezzo in questione; ad esempio, nella parte della ricerca riguardante la fabbrica si chiedeva: « Sai cos'è una fabbrica? »; « Hai mai visto una fabbrica? ». Se domande di questo genere ottenevano una risposta negativa, si richiamava l'attenzione del bambino sul lavoro del padre: « Che lavoro fa il tuo papà? »; « Dove va a lavorare? »; « Cosa fa quando lavora? », ecc. In modo analogo iniziavano anche le aree di colloquio dedicate ai campi e all'autobus: « Hai mai visto i campi con le pannocchie? »; oppure: « Sei mai salito sull'autobus? »; « Hai visto qualche volta gli autobus che passano per Marghera? », ecc. Accertato che il bambino avesse almeno qualche idea del mezzo in questione, si proseguiva con le domande sulla proprietà: « La fabbrica (la campagna, l'autobus) è di qualcuno oppure no? »; « Di chi? »; « È proprio lui il padrone? »; « Come ha fatto a diventare il padrone? »; « A cosa serve al padrone avere la fabbrica (la campagna l'autobus)? ». Se il bambino nominava i prodotti industriali o agricoli, si facevano delle domande anche sulla proprietà di questi ultimi: « Di chi sono le pannocchie (o le magliette, o altro)? »; « Perché sono di...? »; « Cosa se ne fa? ». Le interviste non

<sup>5</sup> I soggetti erano divisi in 5 fasce d'età, con 12 maschi e 12 femmine ciascuna: 4/5, 6/7, 8/9, 10/11 e 12/13 anni.

precedevano ovviamente in modo rigido e schematico e una idea più precisa del loro svolgimento potrà venire dalla lettura dei numerosi brani riportati.

Data la complessità dell'argomento, ogni protocollo è stato diviso in tre parti, corrispondenti ciascuna ad uno dei tre mezzi considerati; per ognuna di queste parti sono state delineate due sequenze di livelli, relative l'una alla proprietà del mezzo e degli eventuali prodotti, l'altra alla finalità economica e ai vantaggi che dal mezzo (e dai prodotti) trae il loro proprietario. Questi dati vengono descritti nei paragrafi che seguono (paragrafi 1-5) richiamando l'attenzione del lettore sulle conferme e le precisazioni che essi apportano rispetto alle ricerche esposte nei capitoli precedenti; un bilancio sullo sviluppo della nozione di proprietà verrà invece tratto nel paragrafo 6, che conclude il capitolo.

### 1. La fabbrica e i suoi prodotti: di chi è e come è diventata sua

La sequenza individuata a questo riguardo è composta di cinque livelli. Al livello 0 troviamo i bambini che non sanno assolutamente niente sulla fabbrica. Nel primo livello appaiono delle concezioni molto generiche sulla fabbrica e non c'è ancora alcuna idea precisa sul padrone; nel secondo le descrizioni delle attività che si svolgono dentro alla fabbrica si fanno più specifiche e il padrone viene individuato negli operai, o in un signore che svolge le loro stesse mansioni; nel terzo la fabbrica è del « capo-padrone »; nel quarto infine il proprietario viene differenziato sia dagli operai che dal capo, e identificato in un signore che non è a contatto diretto con gli operai, ma amministra, e tiene rapporti con i commercianti.

*Luelli 0 e 1. Le prime idee sulla fabbrica.* Sul livello 0 c'è ben poco da dire: si tratta di risposte con cui i bambini mostrano di non avere alcuna idea di cosa sia una fabbrica, né del fatto che al suo interno si svolge qualcosa che si chiama « lavoro »:

MARA (4;9): « — Hai mai visto una fabbrica? — No. — Sai cosa vuol dire la parola "fabbrica"? — No. — Che lavoro fa tuo papà? — Va a Venezia. — E quando è là cosa fa? — Lavora coi suoi amici. — Cosa fa quando lavora? — Mia mamma gli dà i soldi. — Gli servono i soldi per lavorare? — Sì. — Cosa se ne fa? — Perché dopo c'è l'acqua e pesca ».

MASSIMILIANO (5;0): « — Hai mai visto una fabbrica? — Sì. —

Come è fatta? — *Con tutti gli animali.* — E uno stabilimento? — *Con l'acqua.* — Cosa si fa nello stabilimento? — *Si lavora.* — Sai che lavoro fa tuo papà? — *No.*

Le prime vaghe concezioni sulla fabbrica, che cominciano ad apparire al livello 1, si compongono di due tipi di elementi: immagini in cui vengono fissati alcuni tratti salienti che i bambini possono direttamente constatare, quali le grandi dimensioni degli edifici o il fumo che esce dalle ciminiere, e la conoscenza che quello è il posto dove i papà fanno qualcosa che si chiama « lavoro », il cui risultato tangibile è fargli portare a casa dei soldi:

MIRIAM (5;4): « Hai mai visto le fabbriche? — Sì. — Come sono? — *Non mi ricordo.* — Piccole o grandi? — *Grandi.* — C'è dentro gente? — Sì. — Cosa fa? — *Fa venire fuori il fumo.* — Perché la gente va nelle fabbriche? — *Per lavorare.* — Perché lavora? — *Per mantenere i soldi.* — Come fa la gente a prendere i soldi in fabbrica? — *Mettono dentro biglietti e viene fuori soldi.* »

CINZIA (6;4): « Hai mai visto delle fabbriche? — Sì, quando vado da mio zio vedo quella di mio papà. — Com'è fatta? — *Tutto ferro, tutta fumo.* — In quella fabbrica c'è solo tuo papà o anche altra gente? — *Altra gente: mio zio Mino e dopo i suoi amici.* — Cosa fanno in fabbrica? — *Lavorano.* — Che lavoro fanno? — ... — È di qualcuno quella fabbrica? — *Non so.* »

Sul padrone della fabbrica i bambini di questo livello sanno poco o nulla: come Cinzia, rispondono per lo più « non so » quando li si interroga a questo riguardo, o si limitano a dire che esiste un padrone, senza aggiungere altro che consenta di stabilire in quale figura viene identificato.

*Livello 2. La fabbrica è degli operai o di un padrone che svolge le loro stesse mansioni.* Le conoscenze sulla fabbrica rimangono per lo più analoghe a quelle del livello precedente: essa continua ad essere quel posto in cui i genitori vanno a « lavorare », il che è sinonimo di « prendere soldi ». Un'idea più specifica di cosa si faccia nelle fabbriche comincia a formarsi solo in pochi bambini i quali parlano di oggetti che vengono « aggiustati » o « costruiti ». Ciò che differenzia questo livello dal precedente sono le idee sul padrone: i bambini affermano che la fabbrica è degli operai, o di un « padrone » che non si differenzia da essi per le attività che svolge.

Per GIANNI (8;1) le fabbriche « Sono di quei che lavorava. — A che cosa gli serve la fabbrica? — *Sa perché? ... dove che fa le cose, i*

bicchieri. — I bicchieri che si fanno nella fabbrica sono di qualcuno? — Sì, degli uomini. — Come mai? — *Perché i (=essi) fa lavoro.* »

ROBERTO (10;0): « — Di chi sono le fabbriche? — *Di chi le ha costruite.* — Chi le ha costruite? — *Gli operai.* — A loro a cosa serve avere la fabbrica? — *Per prendere i soldi.* — Come? — *Lavorando.* — Che lavoro fanno quando sono in fabbrica? — *Non lo so bene.* — Nella fabbrica ci sono solo gli operai? — *Gli operai.* »

GIORGIA (6;6): « — Cosa si fa nella fabbrica? — *Si lavora.* — Chi è che lavora in fabbrica? — *Tutti... no proprio tutti, i papà.* — E che cosa fanno? — *Stanno attenti di non fare scoppiare la fabbrica (il padre lavora alla Montedison).* — Cos'è che potrebbe scoppiare? — *Non lo so.* — Ci sono dei macchinari? — Sì. — Perché lavorano i papà? — *Perché devono prendere i soldi.* — C'è qualcuno che glieli dà? — Sì. — Chi? — *Il padrone.* — La fabbrica è dei papà oppure del padrone? — *Del padrone.* — Lui fa qualcosa in fabbrica? — *Lavora anche lui.* — Fa lo stesso lavoro dei papà o un lavoro diverso? — *Uguale.* »

Varie sono le credenze circa il modo in cui si diventa padroni di una fabbrica: esse vanno dal « non so » all'idea che basti essere grandi, essere vicini alla fabbrica o usarla, a miti di tipo artificialista, in cui gli operai o il « padrone » con un gruppo di amici hanno costruito la fabbrica con le proprie mani. Si tratta di risposte già familiari al lettore, di cui è superfluo fornire ulteriori esempi. Queste idee si ripropongono poi per la proprietà dei prodotti nei pochi casi in cui i bambini ne hanno ammesso l'esistenza, descrivendo la fabbrica come luogo in cui si aggiustano o si costruiscono delle cose. Questi bambini sono convinti che gli oggetti così realizzati siano degli operai, proprio perché li hanno fatti ed anche perché essendo a stretto contatto con essi hanno facilmente occasione di prenderli e portarseli a casa.

CRISTINA (6;9): « — Cosa fanno gli uomini in fabbrica? — *Uccellini, scatole...* (il padre di Cristina lavora in una vetreria a Murano). — E nelle fabbriche di Marghera? — *Anche altro.* — Gli uccellini e le scatole che si fanno in fabbrica di chi sono? — *Di quello che le fa.* — Gli uccellini di vetro sono del tuo papà? — Sì, li porta a casa. — Al padrone cosa gli serve la fabbrica? — *Non lo so.* — Lui cosa fa? — È quello che lavora in fabbrica anche lui. — Come gli altri papà? — Sì. »

MONICA (8;6): « — La fabbrica è dove che si fa... ce l'ho vicino a casa mia, ma non so come dirti. — Che tipo di cose si fanno nelle fabbriche? — *Si fa il ferro... così.* — Le fabbriche sono di qualcuno o no? — *Del Comune.* — È il Comune il padrone? — Sì. — A cosa gli servono le fabbriche? — *Per mandare gli uomini a lavorare.* — Come ha fatto la fabbrica a diventare sua? — *L'ha comperata.* — In una fabbrica ci sono tante cose; i capannoni, i macchinari, gli attrezzi. Il Comune è padrone di tutto o solo di qualcosa? — *Del capannoni.* — E i macchinari di chi sono? — *Degli uomini che lavorano.* — A cosa gli servono? —

*Per fare le cose.* — Le cose che si fanno nella fabbrica di chi sono? — *Di quelli là che le hanno fatte.* — Come mai sono di loro? — *Sono sue perché le ha fatte lui, però non è sua la fabbrica.* — Come mai sono sue? — *Perché le ha fatte lui.* — E a che cosa gli servono? — *Perché qualcuno dopo le compra così dopo ha i soldi per mangiare.* — Nella fabbrica ci sono solo gli operai? — *No.* — Chi c'è oltre a loro? — *Beh, non so.* — Il Comune cos'è? — *È un uomo.* — Cosa fa? — *Per me... chiama gli uomini a lavorare, così poi lui gli dà i soldi.* — Come si fa per diventare Comune? — *L'ha comprata, la fabbrica.*

Le risposte di Monica costituiscono l'esempio di una credenza piuttosto insolita, espressa da un esiguo numero di bambini: la fabbrica è del Comune (una specie di « capo ») ma anche gli operai sono in una certa misura proprietari, dato che possiedono le attrezzature. Possiamo perciò considerare queste risposte come una sorta di compromesso tra quelle del livello 2 e quelle del livello 3, in cui la figura del « capo-padrone » viene differenziata da quella degli operai.

*Livello 3. La fabbrica è del « capo-padrone ».* I bambini hanno ora qualche idea delle attività che si svolgono dentro alla fabbrica; per i più piccoli dei soggetti classificati a questo livello si tratta si concezioni ancora permeate, in misura più o meno grande, di artificialismo; i più grandi invece parlano della costruzione di vari oggetti o materiali in modo semplificato ma sostanzialmente corretto.

Tutti i bambini distinguono ora il padrone dagli operai; la maggioranza ritiene che il padrone sia un « capo »; solo tre soggetti hanno identificato il padrone nel Comune o nello Stato, descrivendolo come dei signori ricchi e potenti. L'idea di « capo-padrone » ci è ormai nota per le due ricerche presentate nel primo capitolo; daremo perciò solamente alcuni esempi del modo in cui sono rappresentate le attività che hanno luogo dentro alle fabbriche.

*LEILA (8;8) (il padre è operario alla Montedison):* « — Gli uomini cosa fanno quando sono in fabbrica? — *Lavorano tante robe: le macchine, i tubi, le tende, tante robe.* — Cosa fanno ai tubi, alle tende? — *Li riparano.* — Li portano dentro rotti e fuori aggiustati? — *Sì.* — Le cose che si aggiustano nella fabbrica di chi sono? — *Del padrone.* — Le tende a cosa gli servono? — *Per far stare riparati gli uomini che lavorano, se no prendono freddo.* — E i tubi? — *Li mettono dentro alla fabbrica.* »

*TIZIANO (7;11):* « — La fabbrica è del Commissario. — Come ha fatto a diventare padrone? — *Ha fatto lui da solo, la ha costruita.* — Da solo? — *Con qualcuno.* — Gli operai cosa fanno quando sono in fabbrica? — *Mettono a posto gli oggetti.* — Li fanno o li aggiustano? — *Li aggiustano.* — Perché? — *Per venderli.* »

Sia Leila che Tiziano hanno esplicitamente definito il lavoro che si svolge in fabbrica come la riparazione di cose rotte; altri bambini, invece, iniziano con l'affermare che in fabbrica « fanno » oggetti e materiali, e solo nel seguito dell'intervista si capisce che la costruzione avviene mediante il riciclaggio o la riparazione di oggetti fuori uso. Ritroviamo quindi le concezioni descritte nella ricerca sulla provenienza delle merci.

L'artificialismo continua a manifestarsi anche nelle risposte fornite sul proprietario dei prodotti: alcuni bambini affermano ancora che questi sono degli operai in quanto costruttori, oppure degli operai e del padrone della fabbrica al tempo stesso.

*MAURO (8;6):* « — I giocattoli che si fanno nella fabbrica di chi sono? — *Li portano nei negozi a venderli.* — Chi è che li porta? — *Gli operai.* — Ma le bambole sono degli operai o del capo? — *Del capo, più che mai.* — Non sei tanto convinto? — *Non tanto.* — Come mai non sei tanto convinto? — *Perché sono gli operai che le fanno.* — Perché gli operai non se le tengono? — *Perché devono venderle.* »

*MICHELE (8;0):* « — Il cemento che si produce in fabbrica è di qualcuno oppure no? — *Sì, perché lo hanno fatto loro, allora è del capo, quello che comanda.* — Ma chi ha fatto il cemento, il capo? — *No, l'ha fatto le macchine.* — Nella fabbrica c'è solo il capo o ci sono anche altri? — *Sì, i lavoratori.* — I lavoratori cosa fanno? — *Costruiscono il cemento, la casa.* — Come mai il cemento è del capo e non dei lavoratori? — *Anche dei lavoratori.* »

Più spesso però la proprietà dei prodotti viene attribuita al padrone, a volte come dato di fatto, a volte giustificando ciò con l'osservazione che gli operai hanno sì lavorato, ma hanno già ricevuto una paga in cambio.

*MONICA (7;1) dice che le magliette che si fanno nella fabbrica:* « — Sono del padrone. — Come mai non sono delle donne che le fanno? — *Perché loro lavorano per prendere i soldi, e non per essere sue le magliette.* »

*CRISTINA (12;2) dice che i prodotti della fabbrica sono del padrone* « — perché l'operario non compra il materiale, lui lavora come mandopovera con le cose che gli vengono fornite e sono proprietà del padrone; l'operario non ha capitale per comprare il materiale. »

In questo livello l'artificialismo è già scomparso quasi del tutto dalle spiegazioni concernenti il modo in cui il padrone è entrato in possesso della fabbrica: la maggior parte dei bambini dice infatti che egli l'ha fatta costruire dai muratori o che l'ha comprata; per gli

altri diventa « capo » (e padrone allo stesso tempo) facendo carriera, come già abbiamo visto nella ricerca sul padrone nel primo capitolo.

**Livello 4. Differenziazione tra « capo » e « padrone ».** I bambini di questo livello riconoscono infine che « capo » e « padrone » sono due figure diverse. Anche questo tipo di risposte ci è già noto per le indagini precedenti e ci limiteremo perciò a presentare solo quei dati che apportano qualche precisazione o delle novità. Tra questi, di particolare interesse ci sembrano le risposte dei bambini secondo i quali, soprattutto nelle grandi fabbriche, il proprietario non è uno solo, ma un gruppo di persone. L'idea che, nel caso di più padroni, ciascuno possieda un pezzo di fabbrica, ci mostra il perdurare anche in questo livello di una concezione della proprietà estremamente concreta.

ALESSANDRO (12;11): « — Le fabbriche sono di qualcuno? — Certo sì, le fabbriche piccole però; la Montedison per esempio non è di uno solo. Penso sia di molte persone. — Perché pensi così? — Perché è impossibile che un uomo solo abbia un'industria così grande. Dovrebbero essere molte persone. Invece una fabbrica piccola che fa mobili, scarpe, ha un padrone solo. — Perché non può esserci un padrone solo per una fabbrica così grande? — Perché deve avere moltissimi soldi per mantenere tutti quegli operai. — I padroni cos'è che fanno? — Dovrebbero stare a contatto con i commercianti, se per esempio vogliono questo tipo di scarpe, dovrebbero mandare i rappresentanti in giro a mostrare i loro... penso che potrebbero essere seduti in un ufficio coi telefoni. — Non sorvegliano gli operai? — No. — Le cose che si fanno nella fabbrica di chi sono? — Dovrebbero essere del padrone, poi le vende a dei signori, che poi le vendono ad un commerciante, a uno che ha una bottega. — Come mai queste cose sono del padrone? — Perché lui paga gli operai che fanno questo determinato lavoro. — Il padrone è padrone di tutte le cose che ci sono in una fabbrica, i capannoni, i macchinari? — Se sono soci uno è padrone di metà e metà, se è uno solo è padrone di tutto. — E se sono soci? — Dovrebbe essere diviso, uno ha un pezzo di capannone, l'altro un altro pezzo, un altro un altro ancora ».

FRANCESCA (12;4): « — Le fabbriche sono di qualcuno? — Non proprio di qualcuno, di tante persone deve essere la fabbrica, non è solo di un padrone, di abbastanza. — Questi padroni sono padroni di tutto o solo di qualcosa? — Ci sono certi che sono padroni di tutto e altri di qualcosa. — E questi ultimi di cosa? — Magari una fabbrica è divisa in tanti reparti, dunque un padrone può avere alcuni reparti, cioè alcune cose che si fanno in questi reparti. — Questi signori come hanno fatto a diventare padroni? — Anche loro hanno studiato molto. — E poi? — Bisogna vedere se trovi subito che ti... o magari hai degli amici che ti aiutano a diventare, hai qualcuno che ti conosce e ti fa... se sei ricco, se hai delle possibilità, già con lo studio e poi con le possibilità, puoi

costruire una fabbrica insomma. — Questi padroni cosa fanno? — Cercano di... danno dei progetti. — I capi turno, i capi reparto, sono del gruppo dei padroni? — No ».

In questo livello abbiamo inserito anche le risposte di alcuni bambini che hanno individuato come proprietario delle fabbriche (o di alcune di esse) il Comune o lo Stato; questi organismi hanno ora la funzione di gestire interessi pubblici e derivano il loro potere dal consenso espresso dai cittadini mediante le elezioni. Le concezioni dei bambini sugli organismi politici verranno esemplificate quando parleremo del padrone degli autobus, poiché è questa l'area di colloquio in cui più spesso si è parlato del Comune, dello Stato o del Governo. Rinviamo dunque il lettore al paragrafo 4 per esempi e riflessioni su questo tema, e passiamo a trarre alcune conclusioni sugli altri aspetti salienti di questa parte della ricerca.

Tab. 1. Di chi è la fabbrica.

Livello delle risposte	Età					Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	
0) Non conosce la fabbrica	12	3	1	/	/	16
1) Non sa chi è il padrone	6	4	3	/	/	13
2) Padroni sono gli operai o uno di essi	3	10	4	5	/	22
3) La fabbrica è del « capo-padrone »	3	7	16	15	14	55
4) La fabbrica è di un padrone diverso dal capo	/	/	/	4	10	14
Totale	24	24	24	24	24	120

$r_s = .80, p < .001.$

Le concezioni sulla proprietà della fabbrica sono le medesime che avevamo trovato interrogando i bambini sul « padrone » e sul « capo » nelle ricerche del primo capitolo. È verso i 6/7 anni che cominciano ad apparire le prime idee sulla proprietà: i bambini affermano infatti che la fabbrica ha un padrone, anche se di fatto non lo distinguono dagli operai; in alcuni casi anzi gli operai sono stati esplicitamente indicati come i proprietari, cosa questa che riveste un certo interesse, se si pensa che i bambini intervistati avevano senz'altro occasione di sapere che il loro padre e i suoi compagni di

lavoro sono solo dei dipendenti. Sembra quindi che le idee spontanee sulla proprietà, in cui la vicinanza e l'uso giocano un ruolo predominante, possano prevalere sulle informazioni corrette disponibili per il bambino nel suo stesso ambiente familiare. L'idea sincretica di « capopadrone » si afferma ancora una volta verso gli 8/9 anni e tende a permanere più di quanto i dati raccolti in precedenza potevano far pensare: anche tra i ragazzi di 12/13 anni solo una minoranza arriva a distinguere il padrone dal « capo ».

L'approfondimento delle domande sulla fabbrica ha permesso di vedere come — di pari passo con le diverse concezioni della proprietà — si evolve anche la rappresentazione della fabbrica e del lavoro che vi si svolge; prima di fare delle considerazioni su questi dati conviene però esaminare anche le risposte ottenute parlando delle finalità di questo mezzo di produzione.

## 2. A cosa serve al padrone avere la fabbrica

La domanda « A cosa serve al padrone avere la fabbrica? » ha suscitato, come ci si poteva aspettare, delle risposte che vanno di pari passo con le diverse rappresentazioni della fabbrica e del suo proprietario, descritte al paragrafo precedente. Nei bambini più piccoli, che avevano manifestato delle idee molto generiche sia sulla fabbrica che sul padrone, troviamo anche adesso le concezioni più generiche: la fabbrica non è altro che una fonte da cui gli operai ricavano dei soldi. Le risposte si diversificano a partire dagli 8/9 anni, quando i bambini distinguono chiaramente il padrone dagli operai e cominciano a sapere che nelle fabbriche vengono costruiti vari generi di cose. Da questa età in poi alcuni affermano che la fabbrica serve al padrone per mettere a disposizione dei consumatori automobili, vestiti e vari altri prodotti; altri invece gli attribuiscono come scopo principale quello di guadagnare, altri infine continuano a sostenere che egli si preoccupa di dar da lavorare alla gente, consentendole così di portar a casa dei soldi. È interessante notare che quest'ultimo tipo di risposte in cui si ripresentano, anche se in forma più elaborata, le concezioni che abbiamo trovato più volte nei bambini più piccoli, è stata fornita da un terzo dei soggetti dagli 8/9 anni in su.

Il modo in cui si realizza il guadagno degli operai, del padrone o di entrambi è stato diversamente descritto dai bambini delle varie età. Queste concezioni hanno permesso di individuare una sequenza composta di tre livelli. Nel primo manca qualsiasi idea delle attività produttive e la fabbrica viene raffigurata solo come una fonte di

soldi. Nel secondo livello i bambini accennano alla produzione, e molto spesso anche alla vendita, ma credono che i soldi con cui il padrone paga gli operai o guadagna provengano da banche, « iscrizioni » pagate dagli operai stessi, ecc. Nel terzo livello infine la vendita dei prodotti è il mezzo attraverso cui il capo si procura i soldi. Va tenuto presente che alcuni bambini sono stati esclusi da questa parte dell'indagine: si tratta di quelli che già avevano mostrato di non sapere nulla sulla fabbrica (livello 0 della sequenza precedente) o sul padrone (alcuni bambini del livello 1); essi perciò non sono stati classificati (NC).

*Livello 1. La fabbrica serve a far guadagnare.* Per il primo livello ci limitiamo a fornire un paio di esempi: le concezioni che lo caratterizzano sono già state illustrate nel presentare la sequenza precedente e nelle ricerche sulla provenienza dei soldi.

MASSIMILIANO (6;11): « A cosa gli serve ai capi avere la fabbrica? — Per dar lavoro agli altri. — Cosa fanno i papà quando sono in fabbrica? — Lavoro e fa... lavora. — Il capo cosa fa? — Guarda come che lavorano, se alcuni fanno gli stupidi e giocano invece di lavorare, li mette in prigione. — A lui cosa gli serve la fabbrica? — Guarda, perché dicono a quelli che sono senza lavorare, che sono poveri, gli dicono di andare là, che prendono soldi. — Chi dà i soldi a quelli che lavorano? — Il Comune ».

MARINA (8;9): « Al padrone cosa gli serve avere la Montedison? — A far lavorare gli uomini. — Cosa fanno gli uomini quando sono alla Montedison? — Lavorano. — Questo lavoro a cosa serve? — Perché... perché si guadagnano un po' di soldi. — Gli operai chi è che li paga? — Il padrone — I soldi per pagarli come fa ad averli? — Va in banca, oppure se li ha glieli dà ».

*Livello 2. La fabbrica produce varie cose e fa guadagnare.* Al secondo livello i bambini hanno qualche idea delle attività produttive che si svolgono dentro alla fabbrica; fare vari tipi di cose è anzi uno degli obiettivi che vengono attribuiti al padrone. Far guadagnare gli operai ed eventualmente guadagnare pure lui, sono però gli scopi più spesso nominati. La vendita dei prodotti e il guadagno non sono connessi; in qualche caso il bambino non arriva neppure a rendersi conto che i prodotti vengono venduti, anche se l'intervistatrice cerca di sollecitarlo in questo senso.

Per MICHELE (6;3) proprietari della fabbrica sono gli operai: « — Agli operai la fabbrica cosa gli serve? — Per fare le macchine (automobili) altrimenti le macchine non ci esistono. — Le automobili? —

Si. — Gli operai perché fanno le automobili? — Perché hanno imparato... forse da un libro. — Ma perché vanno in fabbrica a lavorare? — Perché senno non c'è neanche una macchina, e allora io come faccio ad andare a Venezia? ».

Risposte di questo tipo molto primitivo sono state fornite da un numero esiguo di bambini; di solito la vendita è nominata anche se soltanto come mezzo che consente ai prodotti di giungere ai consumatori:

MICHELE (10;3) (Il padre è operaio alla Montedison): « — La fabbrica è forse del Comune oppure dei capi... no, perché anche loro vanno a lavorare, penso che è del Comune. — A cosa gli serve essere padrone della fabbrica? — Intanto a far lavorare gli altri e prendere anche soldi. — Come fa a prendere i soldi con la fabbrica? — Quando gli uomini per andare a lavorare devono pagare... no sempre. — Quando? — Per esempio quando iniziano, e... anche gli operai hanno bisogno di una paga, ogni mese. — Chi è che dà la paga agli operai? — Il Comune oppure il capo. — Come fa il Comune ad avere i soldi per darli agli operai? — Credo che quando gli operai... li pagano al Comune oppure al capo. — Non ho capito bene. — Io credo che quando gli operai iniziano ad andare lavorare danno dei soldi al capo. — E dopo il capo con questi soldi paga gli operai? — Credo, perché... perché non lo so. — Dentro la fabbrica cosa fanno? — Aggiustano macchine. — Aggiustano solo? — O... mio papà per esempio "giusta" i camion e le macchine. — Pensi che tutte le fabbriche aggiustano? — Aggiustano le navi, ci sono anche delle fabbriche che fanno il ferro. — Lo fanno? — Lo fanno, lo fabbricano. — Questo ferro che si fa nella fabbrica è di qualcuno? — Di quelli che lo comprano ».

GABRIELLA (10;1): « — La fabbrica è dei padroni che comandano gli operai. — A cosa gli serve la fabbrica? — A niente, per me... per guadagnare soldi sì, ma anche per spenderli, perché paga gli operai. — Ma allora come mai questo padrone ha comprato la fabbrica? — Non lo so, bisogna vedere quale idea ha lui. — Cosa si fa nella fabbrica? — Si lavora, si fa il ferro, mio papà invece lavora in una fabbrica dove scaricano l'olio, si fa la benzina. — Il ferro che fanno nella fabbrica è di qualcuno o no? — No, perché dopo lo mandano nei magazzini, lo fanno diventare delle staitine, qualcosa, dopo la gente le compra ».

Questi bambini, pur sapendo bene che i prodotti industriali vengono venduti, non ammettono che in questo modo il padrone ricavi dei soldi per sé e per i propri dipendenti: il pagamento del lavoro e il pagamento delle merci rimangono due cose del tutto diverse. Ciò si è visto, ad esempio, dalle risposte di Michele: dal momento che lavorano, sia il « capo » che gli operai dovranno ricevere dei soldi da qualcuno; questo però non sembra aver nulla a

che vedere con i soldi che si pagano quando si compra. Gli scambi che hanno luogo nel mondo del lavoro rimangono confinati all'interno di esso, e troviamo così l'ennesimo esempio di « scambi reciproci » tra padrone e operai.

La difficoltà che i bambini hanno nel connettere il pagamento del lavoro col pagamento delle merci è messa bene in luce nelle risposte di Wilma e Marisa, i cui protocolli meritano di essere citati ampiamente anche perché le due bambine affermano esplicitamente di essersi poste da sé gli interrogativi sollevati dall'intervistatrice, e spiegano le difficoltà incontrate nel trovarvi risposta.

WILMA (12;8). Al padrone la fabbrica « — Serve per chiamare i lavoratori che lavorano, poi gli dà la sua paga, ma anche lui riceve qualche ricompensa. — Come fa a riceverla? — Questo non l'ho mai saputo. — Ci hai già pensato allora? — Sì... ho chiesto anche a mia mamma e mio papà... ma è difficile che capisca, non sanno neanche loro molto spiegarci, e allora certe volte mi dicono: "te lo spiego un'altra volta". — Secondo te come può andare? — Che il padrone ritrasse i soldi dallo Stato o dal Comune. — E per pagare gli operai lui come fa ad avere i soldi? — Non lo so. — Ma sai a cosa gli serve la fabbrica? — Sì, per dare anche... costruire... come la Montedison per esempio, fabbrica le borse di nylon, e... ci sono altre invece che fabbricano il ferro, e altre invece altre cose, per esempio metallo. — Le cose che vengono fabbricate di chi sono? — Cioè le fabbricano questi operai e poi il padrone le fa mandare nel negozio. — Al padrone a cosa gli servono queste cose? — Non per lui, ma per i negozianti. — E per fare un piacere ai negozianti? — No, lui può darsi anche che lo faccia per avere dei soldi. — E come fa ad averli? — Se le vende ai negozianti può darsi che loro gli diano dei soldi. — Ti pare che questo possa spiegare il modo in cui si procura i soldi? — No. — Perché? — Perché anche lui in stabilimento lavora, cioè dà istruzioni, come fare, e può darsi che ci sia qualcun altro che gli dà dei soldi. — Per questo lavoro di dare istruzioni? — Sì. — I soldi che lui prende vendendo le cose sono sufficienti per pagare gli operai? — No... perché le borse per esempio costano poco e... bisogna anche così, coi soldi che ricava... sono pochi, non sono molti per pagare molti operai, le borse di nylon che fa la Montedison costano poco. — La Montedison fa solo borse di nylon? — No, fa... ».

I tentativi di Wilma di comprendere in che modo i padroni guadagnano sembrano arenarsi su due scogli: uno è quello di considerare il pagamento di merci e quello di attività lavorative come due questioni del tutto diverse ed indipendenti; l'altro è quello di disporre di idee molto parziali su ciò che produce la Montedison. Il primo problema è stato già discusso nel capitolo precedente, e Wilma sembra darne una testimonianza particolarmente esplicita (si ricordi la sua riflessione alla domanda se il padrone non potrebbe

procurarsi i soldi grazie alle vendite: « No, perché anche lui in stabilimento lavora, cioè, dà istruzioni, come fare, e può darsi che ci sia qualcun altro che gli dà i soldi ». Quanto al secondo problema, è certamente difficile immaginare che un complesso industriale delle dimensioni della Montedison possa compensare spese e ricavi, se si crede che esso produca solo borsette di nylon. Tuttavia, chiunque capisca che il prezzo di una merce deve necessariamente includere i costi di produzione potrebbe trovare una soluzione: dire ad esempio che la Montedison non può produrre solo quello, oppure pensare che le borsette fabbricate sono in tal quantità da consentire di ripartire i costi in un gran numero di esemplari. Dunque, anche il secondo problema in cui Wilma si imbatte non va considerato come il frutto di circostanze occasionali, come l'aver sentito parlare di questa o quella produzione, ma va ricondotto a sua volta alla incapacità di connettere il sistema della compravendita e quello del lavoro.

Perplexità analoghe a quelle di Wilma sono espresse anche da Marisa la quale però alla fine ammette che, se le vendite vanno bene, il padrone potrà pagare gli operai col ricavato:

MARISA (12;9) è convinta che ci sia un unico padrone solo nelle fabbriche piccole, e diversi padroni nelle fabbriche grandi: « — Perché in una fabbrica piccola ci vogliono meno soldi per comprarla, meno gente da pagare lo stipendio. — Al padrone a cosa serve avere la fabbrica? — Perché ci guadagna anche lui, in più prende su degli uomini che hanno bisogno di lavorare per mantenere le famiglie. — In che modo guadagna? — Me lo son chiesta tante volte anch'io! — Hai anche provato a pensarci sopra? — Ci ho pensato sì, ma non so. — Hai mai provato a chiederti a qualcuno? — No, perché a scuola si parla rare volte, e poi gioco e penso al gioco. — Nelle fabbriche cosa si sa? — Non so, c'è chi scola i ferri, chi porta i sacchi nelle navi, chi fa pezzi di navi. — Le cose che si fanno nelle fabbriche di chi sono? — Di quello che le ha fatte. — Dell'operai? — ... Forse anche di quello che comanda, perché dopo le mette in vendita: per me è del capo. — Cosa se ne fa il capo di queste cose? — Le mette in vendita, le manda in tante altre botteghe, e quello del negozio paga quello della fabbrica. — E con questi soldi il padrone cosa fa? — Può darsi che li dia al Comune, no, può darsi che li metta via per la paga degli operai. — Dicevi che non capivi come fa il padrone a guadagnare i soldi, non ti pare che vendendo... — (Intrompendo). Posta prendere tanti di quei soldi da poterli dare anche agli operai... no, non bastano per me... se dopo non c'è anche il Comune... va bene che tante volte ne vendono tantissimi. — Prova a pensare a quanto costa un'automobile. Una fabbrica, più operai ha più auto fa. — Ah sì... sì, ma tante volte mi domando, in una fabbrica di vetro sono oggetti che vengono venduti, sono andata a vedere in una fabbrica a Murano, le vendevano a 1000 lire, erano oggettini piccoli... ma dopo mi sono chiesta se ottenevano (solo) questi soldi, come facevano a pagare gli operai. — E

allora? — Se vendono tanta roba allora sì che possono dare i soldi agli operai ».

**Livello 3. Si guadagna vendendo i prodotti.** Al livello 3 infine i bambini affermano che il padrone paga gli operai attraverso i soldi ricavati dalle vendite. In alcuni casi essi sostengono anche che una parte di questi soldi viene da lui trattenuta, o come pagamento del lavoro che egli stesso ha svolto, o per il potere che gli deriva dal fatto di essere padrone; in altri casi invece il padrone viene pagato dal Comune o dallo Stato.

FRANCESCA (12;8). Al proprietario la fabbrica serve « — A ricavare di più di quello che ha speso. — Come? — Fabricando alluminio e vendendolo. — Gli operai perché vanno in fabbrica? — Per prendere la paga. — Chi è che glieli dà? — Il padrone. — Lui da dove prende i soldi per pagarli? — Dall'alluminio. — E i soldi per lui? — Forse glieli dà il Comune ».

MICHELE (12;6): « — Le fabbriche al padrone gli fruttano soldi: invece al popolo, alla gente, gli fruttano i mezzi pubblici... costruiscono cose che servono. — Come fa la fabbrica a fruttare soldi? — Per mezzo degli operai che lavorano. — Ma da dove vengono fuori i soldi? — Vendendo le cose costruite ».

ANDREA (8;9): « — Al padrone a cosa gli serve la fabbrica? — Per fabbricare materiale di tutti i tipi. — Per esempio fare la plastica, oppure chi ha una fabbrica di legno fare i mobili; oppure chi fa i metalli. — Di chi sono le cose che si fanno nelle fabbriche di mobili? — Del padrone, dopo li vendono e il cassiere che vende i mobili non è il padrone, e dopo metà dei soldi li dà al padrone. — Se io compro un tavolino in un negozio di mobili, mettiamo che costi 100.000 lire, allora 50.000... — (Intrompendo) ... Vanno al padrone del negozio, e gli altri se li tiene il cassiere. — Lui allora guadagna dei soldi dalle cose che si fanno nella sua fabbrica? — Sì, ma dopo deve dare la paga agli altri, ai suoi lavoratori. Però gliene dà sempre di meno di quelli che lui guadagna. — Se ne tiene una parte? — Sì. — Come mai? — Perché, non so, perché è padrone di questa fabbrica ed è lui che comanda la fabbrica ».

Secondo PIETRUIER (12;0) proprietario delle fabbriche è in alcuni casi lo Stato, in altri un privato: « — Al padrone a cosa gli serve la fabbrica? — Eh, non saprei, aiuta la gente e lo Stato. — A fare cosa? — A produrre delle materie, delle cose. — E poi queste cose a cosa servono? — Scambia con altre merci di altri Stati, li vende a chi ne ha bisogno. — Per esempio? — A chi non ha le materie prime per farli. — Lo Stato come fa ad avere i soldi per pagare gli operai? — Dai soldi avuti dagli altri Stati per gli oggetti. — Se la fabbrica è di un privato, come fa ad avere i soldi per pagare gli operai? — Dai soldi delle cose che vende ».

Tab. 2. A cosa serve la fabbrica.

Livello di risposta	Età						Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13		
Non classificati	17	5	2	/	/		24
1) La fabbrica serve a guadagnare	6	11	5	1	/		23
2) La fabbrica produce varie cose e fa guadagnare	1	7	13	10	6		37
3) Si guadagna vendendo i prodotti	/	1	4	13	18		36
Totale	24	24	24	24	24	24	120

$r_s = .83, p < .001.$

I bambini che abbiamo interrogato sulla fabbrica, sul suo padrone e sulle attività economiche che hanno luogo dentro ed intorno ad essa, ci hanno fornito un'immagine del lavoro industriale in cui trovano posto e si ricompongono vari elementi che le indagini precedenti ci avevano permesso di cogliere isolatamente. I bambini di 4/5 anni ci hanno mostrato di sapere poco o nulla in questo campo; per la maggior parte di essi la fabbrica è del tutto ignota, mentre per gli altri è solo la fonte da cui il papà si rifornisce di soldi: questa idea (ormai familiare al lettore) ci è riproposta anche a 6/7 anni dalla maggior parte dei bambini. A questa età comunque appaiono anche i primi cenni sulle attività produttive, seppur sporadici e impregnati di artificialismo; ed inoltre comincia ad essere individuata l'esistenza del « capo », via via sempre meglio distinto dagli operai. L'attività che si svolge all'interno della fabbrica resta ad ogni modo finalizzata al guadagno degli operai; d'altra parte già sappiamo (si veda la ricerca sulla provenienza delle merci nel III capitolo) che i bambini di questa età ritengono i negozianti e gli artigiani produttori delle merci, senza far parola dell'esistenza delle fabbriche. È a partire dagli 8/9 anni che la fabbrica diventa anche un centro di produzione. Questa nuova funzione è dapprima soltanto giustapposta a quella di far guadagnare operai e padroni; occorre infatti attendere i 10/11 anni perché i bambini integrino il « sistema del lavoro » e quello « della compravendita ». È questa una conclusione a cui siamo pervenute a più riprese e che l'analisi dei dati sulla campagna e sull'autobus ci consentirà di arricchire ulteriormente.

### 3. La campagna: di chi è e a cosa serve

Le risposte dei bambini sulla campagna si discostano notevolmente da quelle fornite a proposito della fabbrica, sia per i criteri con cui è stato individuato il padrone dei campi e dei prodotti, sia per il modo in cui ne è stata indicata la finalità.

Per quanto riguarda l'*individuazione del proprietario*, va notato innanzitutto che, a differenza di quanto si è verificato nel caso della fabbrica, non ci sono soggetti di livello 0: anche i bambini più piccoli hanno infatti mostrato di avere qualche idea dei campi, seppur vaga e parziale. Nel primo livello a queste rappresentazioni primitive si accompagnano, per quanto riguarda il padrone, sia dei « non so » che delle risposte errate o generiche: alcuni bambini si sono limitati ad accennare ad « un signore » senza essere in grado di specificare o giustificare questa risposta; altri hanno parlato di casi particolari, ricordando che certi campi appartengono a parenti od amici; altri ancora hanno individuato il padrone della campagna in persone, come gli zingari, che vi si trovano occasionalmente. Al livello 2 i bambini trovano nella vicinanza spaziale un criterio per identificare il padrone: egli è qualcuno che abita in campagna, senza che compaiano riferimenti precisi alle attività agricole. Questo è invece ciò che caratterizza il livello 3, in cui il padrone è qualificato come un contadino, che è divenuto proprietario della terra comprandola o anche solo coltivandola. Infine, al livello 4, i bambini affermano che il padrone è un « capo », che di solito lavora anche lui la terra con l'aiuto di compagni o dipendenti. Non si è ritenuto opportuno classificare in un ulteriore livello chi ha ammesso che il proprietario potrebbe anche fare a meno di coltivare direttamente i suoi campi, perché questo tipo di risposta è comparso in pochissimi casi.

Per quanto riguarda invece le *finalità* che si realizzano tramite il possesso dei campi, le risposte ottenute sono state classificate in tre livelli. Nel primo sono raggruppate affermazioni diverse, da quelle che i campi servono per giocare, passeggiare ed accamparvisi, a quella che essi forniscono frutta e verdura, che chiunque può prendere. Nel secondo livello i bambini affermano che i prodotti sono consumati dai contadini o dagli abitanti delle fattorie. Solo nel terzo livello si arriva ad ammettere che le rimanenze possono essere vendute o viene riconosciuto chiaramente che la vendita dei prodotti è lo scopo principale dell'attività agricola.

Queste due sequenze precedono quasi di pari passo, anche perché le risposte più primitive nell'una comportano risposte primitive nell'altra, e verranno presentate assieme.

Tab. 3. Di chi sono i campi.

Livello di risposta	Età					Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	
0) Non so, di chi vi passa	8	2	1	/	/	11
1) Di quelli che ci abitano	13	12	5	3	/	33
2) Di chi li coltiva	3	10	16	17	11	57
3) Di un capo.	/	/	2	4	13	19
Totale	24	24	24	24	24	120

$r_s = .75, p < .001.$

Tab. 4. A cosa servono i campi.

Livello di risposta	Età					Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	
1) A giocare, passeggiare, ecc.	10	1	1	/	/	12
2) I contadini mangiano o regalano i prodotti	14	20	12	4	/	50
3) I prodotti vengono venduti.	/	3	11	20	24	58
Totale	24	24	24	24	24	120

$r_s = .79, p < .001.$

Nel livello 1 di entrambe le sequenze sono raggruppate risposte di vario contenuto, alla base delle quali vi è una rappresentazione estremamente primitiva della campagna. Alcuni bambini non fanno distinzione tra prati o terreni incolti e appezzamenti coltivati; essi non hanno idea che esistano i contadini e indicano per i campi delle finalità improprie ed egocentriche, come quelle descritte da ENRICO (4:2):

« — I campi sono dei padroni. — E i padroni chi sono? — I bambini. — A cosa serve ai bambini essere padroni dei campi? — Per giocare. — Sei anche tu padrone di un campo? — No. — E gli altri bambini? — Sì. — Tutti? — Sì ».

Enrico non riconosce l'esistenza dei prodotti, altri bambini invece sembrano avere in mente qualche immagine delle coltivazioni,

seppure confusa; essi negano che esista un padrone o lo individuano in qualche conoscente o parente, forse in base all'esperienza di gite o visite. Risposte di questo tipo di solito si accompagnano ad una totale incomprensione della proprietà dei prodotti e dell'uso a cui sono destinati.

MARA (4:8): « Sei stata in campagna qualche volta? — Sì. — Hai visto i campi? — Sì. — Cosa c'era? — Le mucche... I cavalli... e anche le pecore. — Hai visto anche i campi con le pannocchie? — ... — Quelli con l'uva? — Sì... ho visto anche i cani. — I campi con l'uva sono di qualcuno? — No. — Di nessuno? — Sì. — E l'uva ce l'ha un padrone? — Non è nessuno. — Se i bambini vogliono prendersela possono? — Sì ».

CHIARA (5:1) dice che i campi sono « — Dello zio. — A che serve allo zio avere il campo con le pannocchie? — Quando i bambini li toccano, non dovevano toccarle. — Vuoi dire che lo zio sgrida i bambini? — Eh, sì! — E poi cosa fa con le pannocchie? — Le mangiano gli uccellini ».

Nei livelli successivi, la campagna è sempre descritta come un luogo dove crescono le pannocchie, l'insalata, le viti o altre piante, e dove si allevano o vivono mucche e galline; per lo più si tratta di raffigurazioni parziali e inesatte, ma comunque includenti l'idea che la campagna permette di produrre vari generi di alimenti. Dal momento in cui la campagna comincia ad essere così caratterizzata, i bambini iniziano anche ad indicare il padrone (sia della terra che dei prodotti) in base a criteri via via sempre meno generici (si veda la tabella 3). Pochi soggetti, le cui risposte si possono considerare di transizione tra i livelli 1 e 2, sostengono che il padrone è semplicemente qualcuno che ha voluto essere tale; è questa un'idea che abbiamo già trovato nei bambini più piccoli intervistati sul modo in cui si accede a vari ruoli lavorativi (capitolo I).

FABRIZIO (4:10) descrive i campi come un luogo dove « — C'era le farfalle... i fiori. — Hai visto qualche un campo con le pannocchie? — No. — Con l'uva? — No. — Con l'insalata? — Sì. — Quei campi con l'insalata sono di qualcuno o no? — Sì. — Di chi? — Dei padroni. — Cosa fanno questi padroni? — Guano la terra per vedere se c'è un vermetto, se no mangia tutto il radicchio che c'è sopra. — Come hanno fatto a diventare padroni del campo? — Perché hanno voluto. — Il radicchio di chi è? — Dei padroni. — Come mai è suo? — Perché dopo lo portano dove gli altri uomini vendono i frutti. — Glielo danno a loro? — Glielo regalano ».

In sostanza Fabrizio si limita a constatare che dei padroni esisto-

no, senza comprendere bene cosa fanno, né tanto meno perché. Anche nelle sue risposte traspare una fiduciosa credenza nella disponibilità dei prodotti, simile a quella espressa dai bambini del livello 1. Le risposte più frequenti nel livello 2 sono quelle che individuano il proprietario in chi abita in campagna.

NICOLA (6;9) arriva a questa idea nel corso del colloquio, dopo aver espresso dei dubbi sull'esistenza di un padrone: « — Come sono questi campi vicino a casa tua? — Con le pannocchie, l'erba e dall'altra parte ci sono le spighe. — Sono di qualcuno oppure no? — Non so, non ho mai visto qualcuno là. — Altri campi che sono vicino a casa tua... (Interrompendo) ... Ce n'è uno solo. — Ma quelli che si vedono passando in automobile per l'autostrada? — Sono... di un uomo che ha due o tre casette là. — Allora lui è il padrone? — Sì ».

Nicola non sa come questo signore sarebbe diventato padrone; FRANCESCA (5;5) ce ne dà invece una spiegazione, seppure molto primitiva:

« — I campi sono delle signore. — Quali? — Quelle che abitano là. — Come hanno fatto a diventare padrone? — Sono nate e si sono trovate quella casa ».

Per altri bambini, la casa dev'essere costruita o comprata; in ogni modo, l'accento è posto sulla vicinanza spaziale con i campi e non sul fatto di svolgervi delle specifiche attività.

MASSIMO (5;0): « — I campi sono dei signori. — Quali? — Quelli che abitano là; eh, sì! ».

Il contadino, inteso come lavoratore della terra e non meramente come abitante, è invece presente nelle risposte del terzo e del quarto livello.

MARCO (6;7): « — I campi sono dei padroni. — Cosa fanno questi padroni? — Avrà comprato il seme, poi ha seminato, dopo sono nati tutti i tulipani, le pannocchie e i fiori da fare la camomilla ».

Due sono i modi in cui, secondo i bambini classificati al livello 3, si può diventare padroni di un campo: comprandolo o semplicemente iniziando a coltivarlo. Questa seconda idea è di gran lunga la più diffusa, ed emerge specialmente quando si interrogano i bambini sul modo in cui si può diventare padroni di un terreno incolto;

sembra infatti che questi non siano di nessuno e che basti prenderne possesso recintandoli, coltivandoli, ecc. per diventare padroni. Ecco ad esempio come prosegue il colloquio con Marco:

« — Questi padroni, come hanno fatto a diventare padroni dei campi? — Coltivandoli. — Le terre non coltivate, dove non crescono le pannocchie, ma erbacce e spine, sono di qualcuno oppure no? — No. — Se uno vuole diventare padrone di una di queste terre come può fare? — Ma sono lontane o vicine? — Da chi? — Ho chiesto se sono lontane o vicine. — Vicine a chi? ... penso che ce ne siano dappertutto. — Allora fa così, va là, poi taglia tutta l'erba e semina quella che cresce l'erba buona... ».

Qualche volta all'idea che coltivando un campo se ne diventa proprietario si accompagna anche l'idea che occorra un permesso del Comune o dello Stato per intraprendere questa attività.

LARA (7;11) dice che i contadini sono diventati padroni dei campi perché « — Hanno impiantato tutto loro. — Le terre che non sono coltivate, dove non c'è piantato niente, sono di qualcuno o no? — No. — Se uno vuole diventare padrone cosa deve fare? — Gli dice al Comune e poi va là. — Cos'è il Comune? — Quello che comanda i campi. — Solo i campi o anche altro? — I fiori, gli alberi... — E poi? — ... — Cosa comanda? — Tenerli bene. — Il Comune cos'è? — ... — È un signore? — Sì. — Come si fa a diventare come questo signore? — Si paga. — A chi? — Non so ».

Nel livello 4, infine, il capo-contadino deve sempre pagare per avere la terra; ma, come si è detto, solo pochissimi soggetti arrivano a riconoscere che la proprietà dei campi non è vincolata all'esercizio dell'attività agricola. Le risposte più diffuse sono così esemplificate:

ALBERTO (12;7): « — Il contadino lavora per avere i suoi prodotti, ma non è solo, ha altri che sono suoi compagni. — Altri che lavorano con lui? — Sì. — I suoi compagni sono anche loro padroni della terra oppure no? — Possono essere padroni della terra, o possono essere dei semplici operai che lavorano lì solo per guadagnare... per vivere. — È possibile che il padrone di campi sia uno che non ci lavora per niente? — ... possono essere solo... i lavoratori. — Come hanno fatto a diventare padroni? — Hanno comprati i campi, anche la casa ».

Solo pochissimi bambini, tra quelli che hanno ammesso l'esistenza dei prodotti, hanno negato che vi fosse un proprietario, sostenendo che chiunque potrebbe prenderseli.

CRISTINA (5;2): « — Ai contadini cosa gli serve avere i campi? — Per mettere l'erba... anche la terra. — Mettono loro la terra? — Sì... anche gli alberi e anche i fossati. — E l'uva che cresce negli alberi, cosa se ne fanno? — Se la mangiamo. — Loro o altre gente? — Noi ».

Nella maggior parte dei casi sono stati indicati come *proprietari dei prodotti* i contadini, e le ragioni adotte rispecchiano l'immagine che i bambini hanno fornito di questi ultimi, come abitanti delle fattorie (livello 2) o come coltivatori (livelli 3 e 4): nel primo caso è stata sottolineata la vicinanza con le varie piante che si trovano nei campi, nel secondo la fatica o il tempo speso a coltivarle.

ELISABETTA (5;9) ha descritto dei campi con le pannocchie. « — Di chi sono? — Degli uomini che abitano a casa. — Là vicino? — Sì. — Perché sono sue? — Perché hanno comprato la casa e così erano le pannocchie ancora là ».

SALVATORE (8;0): « — A cosa servono i campi al contadino? — Perché nascono i frutti. — Questi frutti di chi sono? — Del padrone che li ha seminati. — Sarebbe il contadino o un altro? — Il contadino. — Come mai sono suoi? — Perché ha fatto tanta fatica lui ».

Altri bambini, invece, sia del secondo che del terzo e quarto livello, hanno collegato la proprietà dei prodotti con la proprietà del terreno degli arnesi o di altri materiali.

NIVES (6;5): « — Le pannocchie che crescono nel campo di chi sono? — Del contadino, sempre di quello. — Come mai sono sue? — Perché ha pagato il campo ».

LUCA (9;9): « — I frutti sono del contadino perché la terra è sua e ha pagato i semi ».

Quanto alla destinazione dei prodotti (si veda la sequenza illustrata nella tabella 2) dal momento in cui non sono più considerati come un bene a disposizione di tutti, essi sono visti come il cibo dei contadini (*livello 2*): quando la sperimentatrice cercava di mettere in crisi questa idea, ponendo l'accento sulla grande quantità dei prodotti disponibili ed accennando alla possibilità che vi fossero degli avanzzi, i bambini del livello 2 non sono mai arrivati ad ammettere la vendita. Tutt'al più essi sostenevano che i contadini possono regalare ciò che loro non serve, idea questa che è forse l'ultimo residuo della concezione finalistica presente al livello 1, secondo cui non esisterebbe alcun limite a chi volesse prendere dai campi ciò che gli serve.

MARCO (6;7) come si ricorderà, aveva descritto un contadino dedito a

coltivare pannocchie, tulipani e fiori di camomilla. « — Le pannocchie poi a cosa gli servono? — Serve per mangiare. — Mangia tutte quelle che ha coltivato? — Sì. — E se sono tante? — Le mangia un po' al giorno. — Ma se sono proprio tantissime? — Certi se glieli domandano glielo dà, certe se le tiene e se le mangia ».

Alcuni bambini dicono che i prodotti vengono immagazzinati.

NIVES (6;6): « — Al contadino a cosa gli serve avere il campo? — Per fare il grano. — E poi? — Glielo dà alle sue coccodrì. — Tutto? — No, un po' a lei e un po' per fare la polenta. — Ma se ha tanto grano se lo mangia tutto? — No. — Cosa fa con quello che avanza? — Se lo mette via per quando ha voglia ».

GIOVANNI (6;6): « — L'uva che cresce nel campo di chi è? — Dei contadini. — A cosa gli serve? — A fare il vino. — E dopo cosa fanno con il vino? — Lo bevono. — Se ne hanno tanto tanto, lo bevono tutto? — No, lo mettono nelle botti. — E poi cosa fanno del vino che è nelle botti? — Quando è finita una bottiglia, c'è un coso, c'è una cannuccia che mettono là e dopo viene pieno. — Vuoi dire che quando hanno finito una bottiglia ne riempiono un'altra? — Sì ».

In qualche caso la destinazione degli avanzzi è abbastanza sorprendente:

SABRINA (5;0) dice che l'uva è del contadino « — Perché è cresciuta sulla sua terra. — A cosa gli serve? — La mangia. — La mangia tutta? — No, fa anche il vino. — Ma se ne fa tanto, cosa può fare con quello che gli avanza? — Darlo ai vitellini ».

Concludiamo infine con alcuni esempi del *livello 3* in cui l'idea della compravendita si affaccia dapprima solo su sollecitazione della intervistatrice, e come finalità secondaria attribuita al contadino, che si libera così delle eccedenze, per venire poi affermata come lo scopo principale del lavoro agricolo:

ALDO (12;8): « — A cosa servono le pannocchie al contadino? — Le raccolgono... boh! — E poi? — Fanno la polenta. — Mangiano tutte le pannocchie del loro campo? — Forse sì e forse anche ne vendono ». ANNA (12;5): « — Al contadino a cosa servono i campi? — Per fare l'uva. — Cosa fa poi con l'uva? — Gli serve per fare il vino, per mangiarla a pasto, per venderla ai commercianti. — Solo quella che avanza? — No, la maggior parte ».

MICHELE (12;6): « — A cosa gli serve al padrone del campo la verdura che coltiva? — A vendere, come nella fabbrica. Vendendo questa roba gli frutta dei soldi ».

Forse il dato più insolito ed interessante messo in rilievo da questa parte dell'indagine è l'idea, presente in un numero tutt'altro che trascurabile di bambini, che il contadino consumi da solo tutto ciò che ha ricavato dai campi e dagli animali. Si tratta di una convinzione non solo diffusa ma anche ben radicata: dagli esempi riportati si può vedere infatti come i bambini resistessero alle nostre suggestioni quando attiravamo la loro attenzione sul fatto che i quantitativi di granturco o di vino prodotti dai contadini superavano senz'altro le loro capacità di consumo.

Per quanto inusitate, queste risposte combaciano perfettamente con quanto sappiamo dalla ricerca sulla provenienza delle mele (capitolo III): fino ad 8/9 anni i bambini hanno continuato ad affermare che il fruttivendolo stesso coltiva ciò che vende. Parlate della campagna non richiama dunque alla mente la figura del venditore con cui il bambino ha spesso a che fare al mercato o in negozio; l'opposto accade quando si parla del negoziante e il contadino rimane in ombra. D'altra parte abbiamo visto a più riprese che occorre attendere i 10/11 anni perché ci sia una visione abbastanza chiara delle transazioni commerciali dalla produzione al consumo.

#### 4. Di chi è l'autobus

Mentre il tema della produzione industriale e agricola è stato affrontato più volte e da diversi punti di vista nel corso dei precedenti capitoli, quello dei trasporti viene ora trattato per la prima volta. Sull'autobus (senza dubbio il mezzo di trasporto più familiare ai bambini) abbiamo comunque raccolto diversi spunti nel corso delle ricerche sul pagamento del lavoro e sulla provenienza dei soldi (capitoli I e II). Secondo i bambini più piccoli, i guidatori dell'autobus si procurano i soldi, come chiunque altro, grazie a banche o resti. A partire dai 6/7 anni comincia ad affermarsi l'idea che a pagare siano i passeggeri; questa idea tende a permanere anche a 8/9 anni, quando la maggior parte dei bambini afferma, per altre attività lavorative, che sono pagate da vari « capi ». Infine, a partire dai 10/11 anni, il guidatore dell'autobus viene descritto come un dipendente pubblico, pagato dal Comune o dallo Stato. Di questi organismi i bambini hanno concezioni man mano diverse: dapprima si tratta di ricchi signori che provvedono generosamente ai bisogni della gente; successivamente di associazioni che erogano vari servizi e a cui si accede mediante carriera o dopo un iter scolastico adeguato; solo i ragazzi di 13/14 anni cominciano a concepire un controllo popolare esercitato mediante le scelte elettorali. Il tema dei trasporti

sfocia dunque in quello delle istituzioni politiche, e ci fornisce l'occasione di trattare anche questo argomento.

Questi dati trovano conferma in quelli che ora descriveremo. Le risposte sul padrone dell'autobus hanno consentito di individuare cinque livelli. Nel primo abbiamo riunito delle risposte tra loro diverse, ma tutte molto primitive: da quelle dei bambini che non hanno saputo dire nulla, a quelle di chi ha individuato il padrone nelle persone che vi salgono. Al secondo appartengono invece i bambini per i quali il padrone dell'autobus è l'uomo che lo guida. A partire dal terzo livello guidatore e proprietario vengono differenziati; padrone dell'autobus è un signore diverso dall'autista, identificato in un « capo » (livello 3a) o nel Comune o lo Stato (livello 3b), rappresentato però come un « signore », non dissimile dunque, se non per il nome, da un « capo » qualsiasi. Anche nei livelli 4 e 5 il padrone è il Comune (o lo Stato), ma le caratteristiche di questi organismi vengono definite in modo via via più corretto e preciso: dapprima essi vengono distinti dai privati per la maggiore estensione delle loro proprietà e il controllo che esplicano su varie attività; poi i bambini affermano che si entra a far parte di tali organismi mediante le elezioni.

*Livello 1. Gli autobus sono dei passeggeri.* Molti bambini di questo livello si limitano a rispondere « non so » alle domande sul padrone dell'autobus, altri negano che ci sia un padrone o affermano che l'autobus è di tutti quelli che vi salgono:

ROBERTO (4;7): « — Hai visto gli autobus che passano per Marghera? — Sì. — A cosa servono gli autobus? — Andare a fare un giro. — Sono di qualcuno quegli autobus? — No. — Non hanno un padrone? — No »

FRANCESCA (5;5) dice: « — Gli autobus sono di mia mamma e mia nonna. — Sono loro le padrone degli autobus? — Sì. — Sono padrone di un autobus solo o di tutti quelli che passano per Marghera? — Di tutti. — Le altre mamme e le altre nonne sono anche loro padrone degli autobus oppure no? — Anche loro. — E i bambini? — Anche loro. — Come hanno fatto le mamme e le nonne a diventare padrone degli autobus? — Sono nate. — E i bambini? — Quando che andavano via allora montavano. — Se tua mamma e tua nonna vogliono possono prendere un pullman e portarlo a casa? — No. — Perché? — Perché è troppo grande e fa fatica. — Le mamme e le nonne possono dire al guidatore quello che lui deve fare? — Sì. — Quel signore che guida il pullman come mai lo guida? — Perché le mamme devono andare via ».

CHIARA (5;1): « — I pullman sono di mio papà. — E lui il padrone dei pullman? — Sì. — Di uno solo o di tutti quelli che sono a Marghera? — Di tutti i pullman di Marghera. — Come ha fatto a

diventare padrone? — *Col lavoro.* — A cosa gli servono? — *Per andare al lavoro.* — Anche gli altri papà sono padroni dei pullman o solo il papà tuo? — *Anche gli altri.*»

**Livello 2. Gli autobus sono del guidatore.** Come si è visto nei bambini del livello 1 le spiegazioni di come papà e mamma siano diventati padroni degli autobus sono di tipo estremamente primitivo. Con l'idea che il padrone sia l'autista compaiono concezioni più diversificate circa il modo in cui questo è diventato padrone; si va dal puro e semplice richiamo alla volontà, al possesso delle abilità necessarie per esercitare l'uso, all'affermazione che bisogna acquistare il mezzo di trasporto.

MICHELA (6;3): « — *Gli autobus sono del pilota.* — E lui allora il padrone? — *Sì.* — E come ha fatto a diventare padrone? — *Ha imparato a guidare.* — E appena ha imparato è diventato padrone di un autobus? — *Sì.*»

CATERINA (8;7): « — *Gli autobus sono degli uomini che prima hanno imparato a guidare le macchine, e poi hanno cambiato e sono andati a guidare i pullman.* — Cosa hanno fatto per diventare padroni degli autobus? — *L'ha comprato.*»

**Livello 3. L'autobus è di un « capo » o del Comune.** La differenziazione del padrone dal guidatore avviene secondo due linee: la prima (3a) in cui il padrone è individuato in un « capo » viene ben presto abbandonata; la seconda il cui padrone è identificato nel Comune o nello Stato (3b) proseguirà nei livelli successivi, grazie ad una conoscenza sempre più precisa delle istituzioni pubbliche.

CLAUDIO (8;7): « — *L'autobus è della fabbrica.* — Di quello che li costruisce? — *No, di quello che li fa andare, che dice "tu prendi questo numero e va su questa strada", ecc.* — Lui come ha fatto a diventare padrone? — *Studiando.* — E poi? — *Li ha comprati.*»

MARIANGELA (7;1): « — *Gli autobus sono del Comune, perché l'ha costruito, prima la casa, e poi ha anche pensato a costruire gli autobus.* — A cosa gli servono? — *Perché la gente che non ha le macchine va all'autobus.* — Chi è che guida gli autobus? — *Gli uomini di questo padrone.* — Perché non guida lui? — *Perché lui sta sempre seduto come su una fabbrica.* — E poi cosa fa? — *O scrive a macchina o sembro parla coi suoi amici.* — Il Comune che cos'è? — *Sarebbe una casa grande con dentro un padrone.*»

Come si vede dall'esempio di Mariangela, tra i bambini più piccoli appaiono delle concezioni artificialistiche, che non abbiamo invece trovato nei bambini del livello precedente, convinti che l'au-

tobus fosse dell'autista: sia i « capi » che il Comune vengono talvolta rappresentati come coloro che hanno costruito gli autobus. In altri casi, analogamente a quanto abbiamo già visto a proposito della fabbrica, si diventa capo (oppure Comune) facendo carriera o comprando i mezzi necessari per svolgere l'attività.

**Livelli 4 e 5. L'ulteriore sviluppo delle concezioni su Comune e Stato.** Al pari di Mariangela i bambini del livello 3b si raffigurano il Comune come un signore che non è possibile distinguere, se non per il nome, da un padrone qualsiasi. Nelle risposte che abbiamo classificato ai livelli 4 e 5 Comune, Stato e Governo sono invece rappresentati come delle associazioni composte di più individui, i quali esercitano (in ambiti territoriali di diversa dimensione) sia funzioni di comando che varie attività economiche. Oltre a garantire il servizio dei trasporti urbani, essi infatti costruiscono scuole, giardini, ospedali; sono spesso proprietari di fabbriche, e a volte anche di case per le quali riscuotono l'affitto da parte degli inquilini. Le risorse che rendono possibile lo svolgimento di tali attività sono molteplici: il pagamento di tasse e tariffe da parte dei cittadini, i proventi di attività industriali. Stato, Comune e Governo si differenziano dunque da padroni privati per le varie funzioni di interesse pubblico loro attribuite.

I bambini del livello 4 pensano che per entrare in tali organismi occorra far carriera o essere cooptati da chi già ne fa parte. Se viene usata la parola « elezioni », è per indicare la nomina di un sindaco da parte di « governanti » e ministri, o la scelta di un nuovo ministro da parte dei ministri in carica.

EROS (10;9): « — *L'autobus è del Comune.* — Il Comune è padrone degli autobus? — *C'è la ditta, ma il Comune comanda tutto.* — Quale ditta? — *C'è il Comune che dà gli ordini a una ditta.* — E questa cosa fa? — *Li esegue. Il Comune dà gli ordini alla ditta, e il capo della ditta li dà a tutti i... quelli che li eseguono.* — Il Comune cos'è? — *È il capo di tutta la città. Per esempio Mestre, Venezia, Marghera; in piazza a Marghera c'è scritto "Comune di Venezia".* — E questo capo cosa fa? — *Fa le strade, fa i palazzi, fa gli ospedali, i cinema.* — Come si fa per diventare questo capo? — *Bisogna essere eletto.* — Da chi? — *Dai ministri.* — I ministri chi li elegge? — *I ministri che c'erano prima.*»

DAVIDE (13;3): « — *Lo Stato è una specie di regina che governa l'Italia.* — C'è della gente che comanda? — *Sì.* — Come si fa a diventare uno di quelli che comandano? — *Si prende la laurea in scienze politiche, si diventa avvocati e poi ministri e sempre più su, cercando di prendersi la fiducia dei pezzi grossi finché si diventa ministri come Andreotti... mi pare che ci sono delle elezioni ogni sette anni e quello che ha più voti va a capo dello Stato.* — Chi è che vota? — *I ministri.*»

— Per diventare ministri come si fa? — Solo quelli che si specializzano.  
 — Chi è che sceglie i ministri? — I professori della scuola dove studiano ».

ALESSANDRO (12;11) dice che, a comandare i guidatori degli autobus, « — Per me sarà il sindaco, il vicesindaco, tutte le altre persone che si riuniscono. — Cos'è il sindaco? — Dovrebbe essere la prima persona del paese, che viene eletta dai cittadini. — Come fanno i cittadini per eleggerlo? — I cittadini eleggono le persone che sono al Comune, come il vicesindaco e altre persone che sono dentro, non so adesso come si chiamano. Votano perché pensano che sia la persona più intelligente, più umana anche. — Quando ci sono le elezioni, quali sono le persone che vanno a votare? — Delle persone che sono sempre al Comune e sono al corrente con questa persona, la conoscono bene. Non credo che tutti i cittadini di un paese vanno a votare. — Solo un gruppo di persone? — Sì, perché una grande città come Milano, non credo che tutti vadano lì a votare, sai che confusione sennò? — Ma le persone che vanno a votare hanno qualcosa di speciale? — Sono più intelligenti. Non per dire che uno è più sciocco di un altro; perché hanno studiato di più. — Sarebbero le persone che lavorano per il Comune? — Sì. — E come si fa a diventare una di queste persone? — Io penso studiando, e comportandosi da persona civile, non ad esempio come agiscono le Brigate rosse e rompendo tutto, facendo la persona per bene ».

MARCO (13;6): « — Che cos'è lo Stato? — Un insieme di molte persone che fanno le leggi e poi... che chiedono... ogni gruppo di persone che non fanno parte dello Stato mandano un sindacato per vedere se le leggi... se vanno bene le fanno, se non vanno bene le fanno rifare. — Per diventare uno dei signori che fanno le leggi, come si fa? — Bisogna studiare, fare delle interviste, capire come si fa. — E poi? — Bisogna entrare nei partiti, diventare impiegato, da impiegato passerà in un altro posto finché arrivano allo Stato ».

Il termine « elezioni » viene usato propriamente dai bambini che abbiamo classificato al livello 5: essi infatti affermano che sono tutti gli abitanti di una città o di una nazione a scegliere chi andrà a far parte del Comune o dello Stato. Nessuno di essi distingue però tra potere legislativo o potere esecutivo; questo risulta sia dalla descrizione dello Stato e del Comune, che dalle dichiarazioni, spesso fatte spontaneamente, che i cittadini eleggono direttamente il sindaco, oppure il Presidente della repubblica, o il capo del governo, i ministri, ecc.

CRISTINA (11;2): « — Gli autobus sono di qualcuno? — ... È una cosa pubblica, deve essere del Comune, di un insieme di persone, perché il sindaco non può amministrare tutto lui, SIP, luce, ecc. Allora c'è il Comune che è una società, cioè un insieme di persone che devono ricavare dalle tasse che paga il popolo ciò che al popolo serve. Una cosa pubblica è di tutti e si paga con le tasse. — Il Comune come ha fatto a

diventare padrone degli autobus? — All'inizio di Marghera c'erano quelle poche industrie che erano di padroni; poi con l'impiego dei soldi, il Comune ha fatto quello che serve alla gente: all'inizio ha fatto debito, poi, mettendo le tasse il debito è sparito. — Come si fa a far parte del Comune? — Con le elezioni. — Chi è che va a votare quando ci sono le elezioni? — Tutti quelli che abitano a Marghera ».

Tab. 5. Di chi è l'autobus.

Livello di risposta	Età					Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	
1) Dei passeggeri	7	2	3	/	1	13
2) Del guidatore	17	20	14	2	1	54
3a) Del capo	/	1	2	8	5	16
3b) Del Comune	/	1	3	6	2	12
4) Il Comune è un'associazione	/	/	2	7	9	18
5) Fa parte del Comune chi è eletto	/	/	/	1	6	7
Totale	24	24	24	24	24	120

$r_s = .74$ ,  $p < .001$ .

Le concezioni sul padrone dell'autobus si collocano, per così dire, a metà strada tra quelle che abbiamo trovato a proposito della campagna da una parte e della fabbrica dall'altra. Come per la campagna, infatti, i bambini più piccoli (4/5 anni) si sono divisi tra chi ha individuato il padrone del mezzo in qualcuno che ha con esso un rapporto di vicinanza-uso occasionale (i passeggeri) o costante (l'autista). A 6/7 anni poi quasi tutti i bambini, che avevano individuato il padrone dei campi nel contadino, fosse questi caratterizzato solo dal fatto di abitarvi o anche da quello di coltivarli, affermano che il padrone dell'autobus è l'uomo che lo guida. Il parallelismo tra le concezioni sulla campagna e quelle sull'autobus si mantiene fino agli 8/9 anni; poi, mentre per la campagna anche i bambini più grandi hanno continuato in molti casi a individuare il padrone nel contadino, per l'autobus, a partire dai 10/11 anni, si afferma l'idea che il padrone sia qualcuno diverso dal guidatore: si tratta di un « capo » privato, oppure del Comune e, meno spesso, dello Stato.

Le risposte sul Comune (Governo o Stato) sono il dato più nuovo emerso in questa parte dell'indagine; per quanto anche in altre ricerche diversi bambini ne abbiano parlato, l'argomento rima-

neva marginale rispetto a quello che ci si proponeva di investigare. Qui al contrario queste risposte sono servite per discriminare dei livelli e abbiamo perciò avuto occasione di esporle ed esemplificarle con maggior larghezza. Le concezioni dei bambini sulle istituzioni politiche costituiscono un'area di indagine quantomeno altrettanto vasta delle concezioni economiche. Proponendoci di studiare le seconde, abbiamo raccolto sulle prime solo qualche spunto. Si tratta peraltro di spunti largamente convergenti: nel corso delle varie indagini i bambini che hanno spontaneamente chiamato in causa Comune o Stato ce li hanno presentati in una delle versioni prima descritte. Possiamo dunque trarre dai nostri dati alcune considerazioni di ordine generale. Abbiamo visto che Comune o Stato sono rappresentati dapprima come dei signori, successivamente come delle associazioni, infine come degli organi a cui la comunità locale e nazionale affida la gestione dei propri interessi, scegliendo dei governanti mediante le elezioni. Quest'ultima concezione non si è ancora affermata a 12/13 anni: come si può vedere dalla tabella, solo 7 ragazzi in tutto hanno fornito questo tipo di risposte. La sequenza da noi individuata ricalea in linea di massima quella descritta da Connell, e, senza ripeterci, rinviemo alle interpretazioni da lui proposte<sup>6</sup>. Una differenza però merita di essere sottolineata: la maggior parte dei bambini australiani conoscevano le elezioni già a 7 anni; per quanto nominate spesso a sproposito (sarebbero i ministri, e secondo i bambini più piccoli addirittura la regina, ad essere votati) le elezioni venivano descritte correttamente. Connell riferisce infatti che, pur non conoscendo nei dettagli le procedure, i bambini comprendevano fin dall'inizio che si tratta del modo attraverso cui un gruppo di persone giunge a fare delle scelte, e che la maggioranza è decisiva. Questa rapida e precoce comprensione va connessa, secondo Connell, al fatto che nelle scuole elementari australiane i bambini hanno l'opportunità di praticare in prima persona delle votazioni. In alcuni casi ciò li induce ad assimilare le elezioni politiche a quelle scolastiche, che avvengono nell'ambito di piccoli gruppi, e ad affermare perciò che solo alcune persone vanno a votare. Questa eventualità si è comunque verificata piuttosto di rado: la grande maggioranza dei bambini intervistati da Connell ha affermato che tutta la popolazione adulta partecipa alle elezioni. Molti bambini da noi intervistati hanno invece frainteso le modalità e il significato delle elezioni: non solo abbiamo trovato chi ci ha detto che solo alcuni degli abitanti hanno le qualità necessarie per diventare elettori, ma anche chi ci ha descritto l'elezione dei nuovi ministri da parte dei ministri uscenti; ancor più di frequente le elezioni non sono

state neppure nominate. Si potrebbero imputare queste risposte dei bambini italiani ad un costume scolastico diverso da quello australiano. Questo è probabilmente vero, ma di certo parziale. Le concezioni da noi trovate, in cui si diventa sindaco o ministro « *civilizzandosi sempre di più* » o « *cercando di prendersi la fiducia dei pezzi grossi* » costituiscono delle caricature, in cui la selezione e deformazioni operate dal pensiero del bambino accentuano alcuni tratti del senso comune: questo a sua volta costituisce un elemento del costume, e quindi della realtà politica italiana. Questi dati suscitano degli interrogativi e indicano varie direzioni in cui la ricerca potrebbe essere proseguita. Le differenze tra i nostri soggetti e quelli intervistati da Connell e le varie interpretazioni a cui si prestano suggeriscono l'opportunità di confronti tra bambini di diversa nazionalità e di diverse aree socio-economiche del medesimo Paese. Le concezioni primitive ed erronee che abbiamo trovate tra i preadolescenti indicano poi la necessità di estendere indagini di questo tipo a soggetti adolescenti e adulti.

##### 5. A cosa serve l'autobus

Abbiamo visto che secondo i nostri bambini la fabbrica serve soprattutto agli operai, a cui fornisce un lavoro e quindi un guadagno; la campagna invece serve al contadino, che può mangiare e vendere i prodotti della terra. Tra i vari punti di vista da cui possono essere considerate le funzioni dei mezzi di produzione i bambini hanno privilegiato finora quello del dipendente e quello del padrone. Quello del consumatore (in questo caso l'utente) appare ora a proposito dell'autobus: la maggior parte dei bambini ha infatti affermato che questo mezzo serve per portare in giro le persone, adottando nei casi più primitivi il proprio egocentrico punto di vista (*senza come faccio io ad andare a Venezia?*), ma più spesso quello di un'utenza più vasta (*l'autobus serve per trasportare la gente*).

Come per la fabbrica e la campagna, anche qui abbiamo delineato una sequenza sulla base degli scambi economici al cui interno, secondo i bambini, si collocano l'autobus e le persone che a vario titolo hanno a che fare con esso; i livelli che abbiamo così individuato sono quattro. Nel primo la figura del guidatore ha uno scarso rilievo: gli autobus sono delle mamme e dei papà, che se ne servono per i loro spostamenti. Al livello 2 diventa padrone dell'autobus il guidatore, il quale se ne serve per dare il proprio disinteressato contributo al buon andamento del mondo: in alcuni casi i bambini non sanno neppure che occorre pagare il biglietto per salire, in altri

<sup>6</sup> Si veda l'introduzione, pp. 21-25.

lo ammettono, ma pensano che i soldi vadano a finire chissà dove. Nel terzo livello invece i bambini credono che il guidatore si tenga i soldi dei biglietti o, quando è rappresentato come un dipendente, pensano che venga pagato da un « capo » il quale a sua volta si procura il denaro da « fonti » analoghe a quelle di cui si è più volte parlato. Infine, nel quarto livello, i soldi del « capo » (sia questi il Comune, lo Stato o un privato) provengono dall'acquisto dei biglietti; si tratta però di un introito insufficiente, che deve venire integrato in vari modi.

**Livello 1.** *L'autobus serve per andare in giro.* Al livello 1 appartengono i bambini convinti che l'autobus sia dei passeggeri e quelli che, pur individuando il padrone nell'autista, credono che egli si serva dell'autobus per scopi personali, come se non fosse altro che una grossa automobile. Il primo tipo di risposte sono già state esemplificate nella sequenza sul padrone dell'autobus. Per il secondo vediamo l'esempio di MONICA (8;6):

« — *L'autobus è dell'uomo che lo ha comprato.* — A cosa gli serve? — *Per andare via, ma lontano di qua, perché se si è vicini si può andare a piedi.* — Gli basterebbe un'automobile però! — *Eh!* — L'autobus, con tutti quei posti, a cosa gli serve? — ... *perché gli piacerebbe di più.* »

**Livello 2.** *Incomprensione del pagamento dei biglietti.* Per i bambini del livello 1 il guidatore, padrone dell'autobus, se ne serve per portare in giro la gente. Nessun movente economico lo spinge: in alcuni casi i bambini affermano esplicitamente che egli lo fa per gentilezza.

MARCO (6;7) aveva detto, come si ricorderà, che gli autobus sono del « macchinista ». « — A cosa gli serve avere l'autobus? — *Così, per dare passaggi alla gente.* — Come mai dà i passaggi alla gente? — *Perché è buono.* — Come si fa per andare in autobus? — *Basta prendere i biglietti, andare dentro, se non hai il biglietto prendi il soldino e lo metti dentro nella scatola e viene fuori il biglietto.* — I soldi restano sempre là o qualcuno se li prende? — *La polizia, e poi li va a mettere in banca, e poi li dà di nuovo ai bambini.* — La polizia dà i soldi anche a te? — *No, ma il mio papà li va a prendere il lunedì.* »

Al pari di Marco i bambini di questo livello non comprendono i motivi per cui si pagano i biglietti, costandone tutt'al più la obbligatorietà.

Ad esempio, secondo MARIA (6;5) i soldi messi dentro « la cassetta-

na » non rimangono sempre lì, perché « — *L'autista prende la chiave, apre e poi prende il soldino.* — Perché? — *Perché non deve lasciarlo sempre lì, se non si "impinisce"* (espressione veneta per "riempire") e va a finire che dopo non funziona più. — Perché bisogna avere il biglietto quando si va in autobus? — *Perché se non viene il controllista e se non ti vede il biglietto ti dà la multa.* »

Altri bambini non si rendono neppure conto che quando si sale in autobus occorre avere il biglietto.

MARIA (5;6): « — *Gli autobus servono per portare via gli uomini.* — Perché l'autista porta in giro la gente? — *Per portarla a Venezia.* — E perché lui porta la gente a Venezia? Per fare un piacere, un regalo? — *Eh!* — Per andare in autobus come si deve fare? — *Devi chiedere.* — A chi? — *All'uomo.* — E poi? — *Monti su e ti porta a Venezia.* ».

**Livello 3.** *L'autista viene pagato.* Anche al livello 3 la maggior parte dei bambini afferma che l'autobus serve al guidatore (che ne è anche padrone) per portare in giro la gente: ora però egli è pagato, perché si tiene i soldi dei biglietti.

ANGELA (10;6) si forma a questa idea nel corso dell'intervista: « — I guidatori come hanno fatto a diventare padroni? — *Si sono trovati un lavoro e allora sono diventati padroni del pullman.* — Che lavoro? — *Quello di portare la gente coi pullman.* — Perché portano in giro la gente? — ... — Perché lavorano? — ... — Come mai la gente di solito lavora? — ... — Come si fa per andare in autobus? — *Sali... mi siedo.* — Non fai il biglietto? — ... *Sì, faccio il biglietto... ah, ma allora ai guidatori gli vanno i soldi perché noi abbiamo pagato il biglietto.* ».

NICOLA (6;9) afferma che il padrone dell'autobus è l'autista, che se ne serve per trasportare la gente. « — Perché l'autista porta in giro la gente? — *Per portarla dove che suonano il campanello.* — Come si deve fare per salire in autobus? — *Montato su e mettevò il soldino e veniva fuori il biglietto.* — Dove vanno a finire i soldi dei biglietti? — *Dentro, e restava sempre lì, finché sentiva che era pieno, e aveva un buchetto, lo ha aperto una volta che sono salito, e ho visto un sacchetto con tutti i soldi.* — E dopo, chi se li tiene quei soldi? — *Il padrone, che si compra qualcosa.* — Quale padrone? — *Quello della filovia.* ».

NIVES (6;6): « — A cosa gli serve all'autista avere l'autobus? — *A far salire la gente che è senza auto.* — Come si deve fare per andare in autobus? — (Fa con il braccio il segnale di stop che si usa nelle fermate a richiesta). — E poi? — *Monti.* — E basta? — *Poi paghi.* — I soldi dove vanno a finire? — *Dopo l'autista se li prende e lui, per comprare qualcosa se gli serve, vanno sempre a finire da una mano all'altra, da una mano all'altra.* ».

In questo livello abbiamo inserito anche le risposte dei bambini secondo i quali il guidatore è pagato da un « capo-padrone » (o dal Comune) il quale si serve di proventi che nulla hanno a che vedere con la vendita dei biglietti.

ANDREA (9;9): « — Perché il comandante dà i soldi a quelli che guidano? — Perché fanno il lavoro al posto suo e poi gli dà i soldi per il lavoro. — Sennò toccherebbe a lui farlo? — Non è che proprio lo fanno al posto suo, come se io dico a te di andare a scuola, è che lui è il comandante, ecco. — Il comandante come fa ad avere i soldi per pagare gli autisti? — Va a lavorare da un'altra parte, oppure è ricco, se li mette via i soldi ».

GABRIELE (12;8): « — Al Comune a cosa gli serve avere degli autobus? — Per incamerare i soldi di moneta che adesso sono ricercatissimi. — Solo a questo? — Anche per spostare delle persone da Marghera periferia a Marghera centro. — Con che soldi paga gli autisti? — Con quelli delle tasse ».

Solo sette bambini in tutto hanno fornito risposte di questo tipo (si tratta di due soggetti di 8/9 anni, uno di 10/11 e quattro di 12/13): non ci è sembrato quindi opportuno raggrupparle in un livello distinto, come abbiamo fatto con le analoghe concezioni sulla fabbrica. Come mai nel caso dell'autobus queste concezioni siano apparse così di rado è un interessante quesito, a cui cercheremo di dare risposta alla conclusione del paragrafo.

*Tabella 4. L'autista viene pagato dal padrone con i soldi dei biglietti.* I bambini affermano ora che il guidatore è pagato dal padrone (quasi sempre identificato nel Comune) il quale impiega a questo scopo i soldi dei biglietti, eventualmente integrati da altri introiti.

CATERINA (12;1) afferma in alcuni momenti che gli autobus sono del Comune, in altri che sono dell'ACNUI: « — Dove vanno a finire i soldi del biglietto? — Per la benzina o le riparazioni. — Gli autisti prendono i soldi? — Sì. — Chi è che glieli dà? — Il padrone. — Chi sarebbe? — Uno dell'ACNUI. — Dove piglia i soldi? — Un po' dai biglietti, un po' al non so... quello che ricava un po' se li tiene per lui, un po' li dà al guidatore. — Quelli che ricava dai biglietti? — No, anche da altre cose. — Per esempio? — Dal vaporetto, da altri pulman dove si paga di più, 1000 lire ».

MARISA (12;9): « — Come fa l'ACNUI per pagare i guidatori? — Penso che i soldi che la gente paga i biglietti... ma non sono tanti... Penso che sia il Comune che paga anche. — Il Comune come fa ad avere i soldi per darli all'ACNUI? — Con quelli che paghiamo l'affitto... le tasse,

*tante altre cose che noi altri diamo ».*

GABRIELLA (10;1) dice che il padrone dell'autobus « — È il capo di quegli uomini che guidano gli autobus. — A cosa gli serve avere gli autobus? — Guadagnare i soldi, perché adesso ci sono le macchinette per buttarle dentro i soldi. Una parte la dà ai suoi dipendenti e una parte la tenerà lui ».

Tab. 6. A cosa serve l'autobus.

Livello di risposta	Età					Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	
1) L'autobus serve ad andare in giro	13	4	2	/	2	21
2) Il pagamento dei biglietti non è compreso	8	11	8	/	/	27
3) L'autista viene pagato	3	9	9	4	4	29
4) L'autista è pagato dal padrone con i soldi dei biglietti	/	/	5	20	18	43
Totale	24	24	24	24	24	120

$r_s = .73, p < .001.$

Vediamo dalla tabella che la maggior parte dei bambini dai 4 ai 6/7 anni non sa ancora che si deve acquistare il biglietto per salire sull'autobus, oppure, quando lo sa, non considera questo un pagamento per la fruizione del trasporto: gli autisti guidano per non lasciarci a piedi (come già ci eravamo sentite dire nella ricerca sulla provenienza dei soldi presentata nel II capitolo); il biglietto si deve avere perché sennò si prende la multa; i soldi restano dentro alle « macchinette » e quando qualcuno li tira fuori è solo per evitare che queste si riempiano troppo e si rompano. Anche se i bambini hanno l'opportunità di salire in autobus e acquistare i biglietti o vedono fare da altri, questa esperienza non basta perché essi si formino delle concezioni più evolute di quelle che, nei medesimi livelli di età, hanno manifestato a proposito della fabbrica e della campagna.

L'esempio di Angela, che ha costruito nel corso dell'intervista la concezione secondo cui il guidatore è pagato dai passeggeri, ci ha mostrato nel modo più chiaro come questa idea, pur sbagliata e primitiva, sia frutto di un ragionamento in cui il riconoscimento che il guidatore deve guadagnare viene integrato con la consapevolezza

che bisogna pagare il biglietto per poter salire in autobus. Questo tipo di ragionamento è risultato in genere accessibile a 8/9 anni: a questa stessa età abbiamo trovato l'affermazione che i prodotti della fabbrica vengono venduti e l'ammissione (seppur limitata a circa metà dei bambini) che il contadino vende vino e ortaggi. A 8/9 anni dunque i bambini riescono a ricostruire l'altra faccia di alcune conoscenze nate dall'esperienza diretta: nei negozi si comprano prodotti industriali e agricoli, si paga per salire negli autobus; da questi dati essi riescono ad inferire il reciproco: i prodotti vengono venduti da campi e fabbriche e i soldi dei biglietti vanno a finire a chi guida l'autobus. Se il nostro sistema economico fosse costituito unicamente da produttori di tipo artigianale che vendono individualmente beni e servizi, i bambini sarebbero in grado di comprenderne il funzionamento almeno nei tratti essenziali già a 8/9 anni. Le cose però non stanno così, e non appena il bambino comincia a formarsi l'idea che in varie situazioni i lavoratori dipendono da un padrone che li paga, la faccenda comincia a complicarsi. L'idea di « capo » viene applicata dapprima solo alle fabbriche: a 8/9 anni quasi tutti i bambini dicono che queste appartengono a dei « capi-patroni », e, pur ammettendo che vengano fatti e venduti vari tipi di merci, credono che i padroni paghino i lavoratori lavorando a propria volta, o ricevendo i soldi dalle banche o dal Governo. Contadini e guidatori invece rimangono dei lavoratori autonomi che vendono i prodotti o sono pagati dagli utenti.

Abbiamo già parlato a più riprese delle difficoltà che i bambini incontrano nel rappresentarsi i passaggi di denaro dai consumatori ai lavoratori attraverso la mediazione di vari capi o padroni. Nel I capitolo abbiamo sottolineato come i bambini giungano solo gradualmente a differenziare ruoli economici diversi e coordinarli mediante una rete di rapporti sempre più ampia e integrata. Nel III capitolo, esaminando la formazione dei prezzi, abbiamo mostrato come i bambini considerino per un lungo tempo il pagamento del lavoro e il pagamento delle merci due cose del tutto diverse, non riuscendo così ad immaginarsi che i soldi dei lavoratori vengono dalla vendita dei prodotti. Nel caso della fabbrica i bambini incontrano entrambi questi tipi di difficoltà; nel caso dell'autobus invece si presenta solo il primo tipo, e sembra che ciò faciliti la formazione dell'idea che il « capo » paga i guidatori con i soldi dei biglietti. È difficile fare un confronto tra le concezioni espresse a questo riguardo nel caso della fabbrica e in quello dell'autobus, perché solo 7 bambini a 8/9 anni hanno differenziato il padrone degli autobus dai guidatori. Possiamo comunque constatare che a 10/11 anni, quando quasi tutti i nostri soggetti hanno affermato l'esistenza di un « capo » sia nella fabbrica che per gli autobus, le idee più evolute sul

pagamento si presentano con maggior frequenza a proposito degli autobus. Venti bambini infatti hanno affermato che i soldi per gli autisti provengono da quelli dei biglietti, mentre solo 13 sono giunti a collegare la vendita dei prodotti industriali con la retribuzione degli operai. A questa età dunque i bambini non incontrano più difficoltà alcuna quando si tratta di connettere in un sistema complessivo i vari pagamenti che hanno luogo entro un'area di scambi omogenea; più complesso si presenta invece il compito di coordinare aree diverse come quella costituita dagli scambi commerciali e dai rapporti di lavoro. Questa difficoltà, secondo i risultati dell'indagine sulla formazione dei prezzi, è superata verso i 12 anni; nella stessa direzione vanno anche i dati della presente ricerca: a questa età infatti i ragazzi ci hanno fornito un ugual numero di risposte del livello più alto sia per la fabbrica che per l'autobus.

## 6. Lo sviluppo dell'idea di proprietà

Abbiamo già visto, esaminando le sequenze di risposte relative ai vari temi trattati in questo capitolo, le conferme che i dati raccolti portano alle indagini precedenti, indicando alcune tappe cruciali nella formazione di un'immagine sempre più articolata della realtà economica. Senza ripeterci ancora, proviamo ora a tratteggiare una linea complessiva di sviluppo delle idee sulla proprietà dei mezzi di produzione.

Avevamo rilevato, in apertura del capitolo, che una componente essenziale della proprietà è la facoltà di usare ciò che ci appartiene e che l'uso, soprattutto in quanto è diretto e continuo, implica l'idea di uno stretto legame tra proprietario e oggetto posseduto. Naturalmente la proprietà può esistere senza estrinsecarsi affatto in un uso diretto del bene posseduto, e senza che esista quindi una vicinanza spaziale tra questo e il possessore; sembra tuttavia che l'origine storica (e vorremmo aggiungere psicologica) della proprietà risieda proprio in situazioni di rapporto costante e privilegiato con certi oggetti, rapporto la cui eco è presente nel linguaggio<sup>7</sup>. Una chiave di lettura dei nostri dati consiste proprio nel considerare lo sviluppo delle idee sulla proprietà dei mezzi di produzione come il passaggio da una concezione estremamente concreta del possesso, in cui è determinante il nesso sincretico di vicinanza ed uso, ad una concezione astratta, in cui la proprietà può esercitarsi indirettamente. Il susseguirsi età per età di modi di concepire la proprietà che vanno

<sup>7</sup> Si veda Miller e Johnson-Laird, op. cit., p. 563.

da quelli primitivi a quelli più articolati e complessi è messo in luce in varia misura dalle risposte fornite a proposito della fabbrica, della campagna e dell'autobus: si tratta infatti di mezzi assai diversi tra loro, sia per le finalità economiche che consentono di realizzare, sia per il tipo di rapporti di proprietà che con essi di fatto si attuano nella nostra società, sia infine per le modalità di esperienza che il bambino ne ha.

La domanda « Di chi è l'autobus? » e in una certa misura l'analogo quesito sulla campagna sono quelli che ci hanno permesso di evidenziare meglio le idee più primitive: si ricorderà come alcuni dei bambini più piccoli hanno affermato che l'autobus è dei passeggeri e che i campi sono di gente che vi passa, come gli zingari o i bambini. Troviamo qui esempi di risposte in cui la proprietà viene collegata ad una momentanea situazione di vicinanza, o, se si vuole, ad un uso transitorio dell'oggetto; in ogni caso non si tratta della stretta relazione determinata da un uso specifico ed appropriato, come quello che fa colui che del mezzo di lavoro si serve appunto per lavorare. Queste concezioni sono le più vicine a quelle trovate nella ricerca pilota con bambini molto piccoli (3/6 anni). La fabbrica, invece, essendo un luogo non accessibile all'esperienza diretta del bambino, ha dato origine, quando se ne conosceva almeno l'esistenza, all'affermazione che un proprietario deve esserci ma che non si sa chi sia.

Un gradino superiore nell'elaborazione del concetto di proprietà può essere rappresentato dalle risposte, diffuse soprattutto intorno ai 6/7 anni, che la campagna appartiene a chi vi abita: in questa idea infatti il rapporto di vicinanza-uso che il bambino sembra considerare saliente è un rapporto costante ed appropriato. C'è una sfumatura graduale e poco nitida tra le risposte in cui prevale il semplice abitare e quelle in cui lo stare in campagna si specifica nelle azioni tipiche del contadino, idee che potremmo considerare come un'ulteriore conquista; più evidente risulta invece la tappa evolutiva in cui i considerano le risposte, relative alla fabbrica e all'autobus, in cui i proprietari sono individuati rispettivamente negli operai e nell'autista. Contadini, operai e guidatori sono in effetti coloro che usano materialmente i mezzi di produzione e che, proprio per questo, hanno con essi un rapporto stabile di vicinanza, si potrebbe dire di « contiguità ».

L'idea che il mezzo di produzione possa appartenere anche a persone diverse da quelle che lo usano direttamente appare in momenti diversi a seconda che si parli di fabbriche, autobus o campi. La fabbrica è il primo mezzo per cui il bambino sviluppa un'idea di questo tipo, affermando, già ad 8/9 anni, che essa appartiene al « capo »; occorre invece attendere i 10/11 perché la maggior parte

dei bambini comprenda che il padrone dell'autobus non è l'autista ma un altro signore, un « capo » o il Comune. Per la campagna poi, è solo a 12/13 anni che i ragazzi ammettono la possibilità di un « capo-contadino » o di un proprietario che non ha a che fare direttamente con campi ed attrezzi. Ci sono in effetti occasioni diverse di conoscenza e diverse difficoltà nel comprendere a chi appartengono i mezzi considerati.

Sulla fabbrica, luogo di lavoro del padre, i bambini hanno senza dubbio le maggiori informazioni verbali, almeno per la specifica questione dell'esistenza di un proprietario diverso dagli operai; d'altra parte le osservazioni dirette che si possono fare viaggiando in autobus o recandosi in campagna non valgono a rilevare l'esistenza di « capi » o padroni: i bambini al contrario avranno modo di vedere i lavoratori mentre dispongono dei mezzi in un modo che può sembrare del tutto libero e senza vincoli, così che la maggiore opportunità di esperienze dirette può addirittura consolidare idee errate che il bambino avesse eventualmente sviluppato da sé. Del Comune, effettivo proprietario dei mezzi di trasporto, i bambini possono sentire a casa o a scuola almeno il nome, e infatti essi comprendono gradualmente che il Comune, e non l'autista, è il padrone degli autobus. Diversa è la situazione circa gli eventuali capi di imprese agricole con braccianti alle loro dipendenze, che sono di fatto rari nella zona intorno a Marghera. L'emergere di idee come quelle espresse dai ragazzi di 12/13 anni sembra quindi il risultato di uno sforzo, ormai possibile al loro livello di sviluppo cognitivo, di rappresentarsi anche situazioni puramente ipotetiche, generalizzando al mondo agricolo forme di proprietà di cui essi hanno sentito parlare solo o prevalentemente per altre realtà.

Oltre al diverso tipo di esperienze ed alla maggiore o minore quantità di informazioni di cui verosimilmente i bambini dispongono, occorre però sottolineare un altro elemento che forse ha un certo peso nel determinare lo sviluppo delle idee sulla proprietà dei vari mezzi. Mentre l'autista lavora per conto proprio e i contadini, almeno nelle zone intorno a Marghera, svolgono la loro attività sparsi per la campagna, gli operai confluiscono in gran numero in un unico luogo: i bambini da noi intervistati avevano avuto di certo l'occasione di osservare l'entrata e l'uscita di una folla di lavoratori dai grandi stabilimenti. Ora, è più facile rappresentarsi la proprietà come prerogativa di un singolo che non come un diritto condiviso da molti; d'altro canto una situazione di lavoro collettiva, forse assimilata dal bambino in una certa misura a quella scolastica, richiama più facilmente l'idea che ci debba essere qualcuno che dirige e coordina: e l'idea di « capo » è inizialmente fusa sincreticamente con quella di « padrone », come abbiamo più volte potuto constatare. Queste con-

siderazioni inducono ad una certa prudenza nel valutare come evolute le risposte per cui il padrone della fabbrica è il « capo »: si tratta alla fin fine di una figura anch'essa presente all'interno della fabbrica e direttamente coinvolta, se non nell'uso manuale degli strumenti, per lo meno nel rapporto con gli operai.

Un definitivo superamento del criterio di vicinanza-uso nell'individuazione del proprietario si ha invece quando alcuni dei ragazzi di 12/13 anni affermano che il padrone si limita a gestire gli affari e comanda, non gli operai, ma i quadri intermedi, oppure sostengono che il proprietario dei campi non sempre coltiva la terra.

Anche nelle idee sui prodotti troviamo un passaggio analogo da una concezione realistica, secondo cui la proprietà è legata all'esercizio diretto dell'attività, ad una concezione più astratta, in cui la proprietà può essere anche la conseguenza di un altro rapporto di proprietà. Intorno ai 6/7 anni, i pochi bambini che nominano i prodotti industriali sostengono che essi sono degli operai; ben presto però questa idea si scontra con l'affermazione che la fabbrica è del « capo »: ne nascono dapprima soluzioni di compromesso in cui i prodotti appartengono un po' agli uni, un po' all'altro, finché si afferma l'idea che sono senz'altro del padrone. Questo è dapprima un riconoscimento di fatto, non motivato, poi viene affermato chiaramente che i prodotti sono del padrone perché lo stabilimento è suo, suoi i macchinari e le materie prime, mentre gli operai « lavorano per essere pagati, non per essere sue le magliette » (MONICA, 7;11). È di solito verso i 12/13 anni che si arriva a questo riconoscimento esplicito, il quale implica la considerazione di un rapporto di proprietà mediato da altri rapporti.

Questa linea di sviluppo delle idee di proprietà si basa sul tipo di proprietario designato dai bambini e non sulle loro spiegazioni del modo in cui è divenuto tale. Su questa seconda questione abbiamo trovato una varietà di risposte: da quelle che fanno esplicito ricorso alla vicinanza e all'uso, a quelle di tipo artificialistico più volte esemplificate, a quelle in cui si parla di acquisto. Queste ultime compaiono abbastanza spesso, e anche in bambini piccoli, che magari designano come proprietari della fabbrica gli operai e dell'autobus il guidatore: si tratta però di idee che (a differenza di quanto accade per il proprietario, sul quale ha di certo poche informazioni) il bambino può mutare da esperienze per lui comuni e il cui senso, noi ben lo sappiamo, è assai diverso età per età<sup>8</sup>. Quanto al riferimento a criteri di uso-vicinanza oppure artificialisti, sembra che si tratti di due focalizzazioni, che possono coesistere prevalendo alternativen-

<sup>8</sup> Si veda il capitolo III, e in particolare la seconda ricerca ivi presentata.

te. Alcuni dei protocolli sono illuminanti da questo punto di vista; ad esempio quello di ANDREA (8;9) mostra il passaggio attraverso ben tre diverse spiegazioni, da quella per cui la proprietà si connette alla vicinanza, a quella artificialistica, a quella del « capo-padrone »:

« — Secondo te gli autobus sono di qualcuno oppure no? — Per me no, perché montano tutti quanti, montano gente, bambini. — L'autobus ha un padrone? — Non saprei. — Pensaci. — Per me sì, perché... quello che l'ha fatto. — E chi è questo signore? — Non saprei. — Alcuni bambini mi hanno detto che l'autobus è di quello che lo guida. Tu cosa dici? — Sì, sono con loro. — Quello che lo guida lo ha anche fatto? — No. — Come ha fatto quello che guida a diventare padrone? — Non so. — A cosa gli serve l'autobus? — Gli serve prima a fare un carico che gli ha dato il padrone, poi prende soldi e fa un lavoro. — Quello che guida l'autobus ha un padrone? — Sì. — Perché porta in giro la gente? — Perché se dei signori non hanno la patente non possono andare in auto. — Ma l'autista perché lo fa? — Perché sono gentili, ma anche per prendere soldi. — Come fanno a guadagnare soldi con l'autobus? — Portano le persone in giro e quando è finito il suo turno, va in reparto e gli dà i soldi a fine mese. — Chi? — Il comandante. — All'inizio mi hai detto che gli autobus non sono di nessuno perché ci salgono tutti... (Interrompendo) ...Ma però chi l'ha costruiti, sono suoi; li manda e poi possono entrare tutti quanti; poi va là dove si posano tutti i così, eh... dove c'è il reparto, gli dà i soldi. Invece quando vanno per di qua sono di tutti. — E quando sono nei reparti, di chi sono? — Di loro, perché li lasciano lì. — Loro chi? — Gli autisti. — Quando i pullman sono in reparto sono degli autisti? — Sì, e quando guidano sono di loro, ma possono montare tutti. — Sentì un po', il comandante che mi hai detto prima, come fa ad avere i soldi per pagare gli autisti? — Va a lavorare da un'altra parte, oppure è ricco, se li mette via, i soldi. — Il comandante è anche lui autista? — No, perché resta là a dire come si portano via in giro gli autobus. — Come è diventato comandante? — Perché li ha fatti lui e ha detto: «Se vuoi venire a lavorare bisogna fare le prove». — Allora è lui padrone? — Sì, ma quando sono per le strade sono degli autisti. Se fossero senza comandante tutti potrebbero guidarlo, il bus ».

## CONCLUSIONI

Diamo ora uno sguardo d'insieme alle nozioni che fino a questo momento abbiamo preso in esame una per una, per ricostruire l'immagine complessiva della realtà economica che i bambini si formano età per età. Nel far questo non terremo conto del fatto che le risposte sui vari argomenti sono state fornite volta per volta da gruppi diversi di bambini; questo modo di procedere ci consentirà di avanzare delle ipotesi interpretative dell'insieme dei dati, che devono però essere confermate ulteriormente. Le concezioni che caratterizzano l'immagine della realtà economica in diverse fasce d'età saranno sinteticamente descritte, mettendo in luce il grado di approssimazione alla realtà effettiva dei processi economici raggiunta dai bambini; si cercherà poi di vedere quali forme di pensiero stanno alla base di diverse concezioni infantili e quali analogie queste presentano con le idee dei bambini rispetto ad altri ambiti di realtà. Questa sintesi ci permetterà di mettere in luce in modo più organico di quanto non sia stato fatto nell'esposizione delle singole ricerche il raccordo tra lo sviluppo delle concezioni economiche e lo sviluppo dell'intelligenza infantile quale appare dagli studi di Piaget. Uno dei risultati significativi del nostro lavoro ci pare sia stato proprio quello di mostrare la fecondità della teoria piagetiana anche in terreni diversi rispetto a quello da cui ha avuto origine e in cui si è sviluppata.

### 1. Le prime concezioni economiche del periodo preoperatorio (fase dai 3 ai 6 anni)

La consapevolezza di alcuni problemi economici comincia a farsi strada per la prima volta verso i 4 anni. Prima di questa età non sono presenti nozioni che possano essere definite, neppure in senso lato, « economiche », o che possano costituire il prerequisito per il

loro formarsi. I problemi relativi al denaro e al suo uso sembrano infatti privi di senso per questi bambini, la cui esperienza della realtà economica è quasi nulla. Tra i 4 e i 5 anni invece i bambini si rendono conto che i beni si consumano, che nei negozi ce ne sono degli altri e che è possibile entrarne in possesso comperandoli. Mancano però quasi del tutto le idee sulla produzione: i bambini ritengono che il negoziante stesso fabbrichi le merci, o, più spesso, che se le procuri da un altro negoziante, questi da un altro ancora e così via, in una regressione senza fine; il lavoro industriale e agricolo sono quasi completamente ignoti. I bambini sanno che per comprare qualcosa occorre avere soldi, ma (in assenza di criteri precisi con cui mettere in corrispondenza denaro e merci) sembrano concepire il pagamento come un semplice rituale. L'idea che per comprare servono dei soldi si accompagna a concezioni del tutto irrealistiche sul modo in cui gli adulti ne entrano in possesso o evitano di rimanerne senza: il denaro viene liberalmente elargito da banche o altre fonti, oppure, grazie ai « resti », si riacquista nel luogo e nel momento stesso in cui viene speso. Anche « lavorare » è un modo per ottenere denaro, non molto diverso da quelli appena citati: i bambini non sanno in che cosa consiste il lavoro, se non appunto nel « guadagnare », magari mettendo una moneta in apposite macchinette, situate in posti chiamati Fiat o Montedison. Chi ha dei soldi è considerato ricco, poiché i bambini non discriminano le stratificazioni economiche; inoltre, dal momento che ciascuno può attingere da varie fonti il denaro di cui ha bisogno, essere « ricchi » è una condizione pressoché universale. I bambini non sembrano in grado di concepire l'esistenza di conflitti di interesse; essi ritengono piuttosto che i desideri delle persone non siano mai così esorbitanti da non poter essere accontentati prima o poi. Sotto ogni aspetto il mondo pare popolato di gente benintenzionata, che si dà da fare perché tutto vada per il meglio: ad esempio, netturbini e autisti svolgono le loro attività con l'unico movente di tener pulite le strade e di portare in giro chi non ha l'automobile.

Le idee che caratterizzano questo primo livello possono essere definite insomma « pre-economiche », poiché al riconoscimento di una realtà extradomestica da cui vengono tanto i beni quanto i soldi per comprarli si accompagna la convinzione che denaro e merci siano disponibili senza altre restrizioni se non quelle che la gente ragionevolmente si impone da sé.

L'immagine della realtà economica dei bambini di questo livello è costituita a partire dall'individuazione di due tipi di figure: « distributori » di beni, servizi e anche denaro da un lato, consumatori dall'altro. L'unico scambio noto sembra la compravendita al dettaglio. Queste scarse conoscenze, rielaborate e integrate da una menta-

lità finalista, danno vita ad una visione della realtà economica in sé coerente, anche se fortemente deformata rispetto al vero.

Le concezioni di questo livello rispecchiano i limiti del pensiero infantile da 3 a 6 anni. Nell'età della scuola materna, infatti, i bambini non sono in grado di compiere operazioni logiche e l'egocentrismo permea tutta la loro visione della realtà. Il primo di questi caratteri si manifesta nella mancanza di quantificazione, rilevabile ad esempio nella incapacità di discriminare vari gradi di ricchezza, o nella credenza che i resti ottenuti in negozio possano costituire un guadagno. Per quanto concerne l'egocentrismo, è noto dalle ricerche di Piaget come esso si espliciti in varie forme: una di esse è la tendenza a considerare i fenomeni non dal punto di vista delle loro cause, ma dei fini a cui tendono, e in particolare la possibilità di soddisfare le necessità umane. È molto facile individuare delle analogie tra le concezioni finalistiche descritte da Piaget a proposito del mondo fisico e quelle da noi stesse trovate in campo economico. L'idea che sia facile rifornirsi di denaro o quella che i servizi esistono solo perché ce n'è bisogno rispecchiano la visione di un universo bene ordinato, in cui ad ogni bisogno corrisponde ciò che lo soddisfa. Il negoziante che dà il resto perché il cliente non rimanga senza soldi, o l'autista che guida il pullman perché altrimenti non si può andare a Venezia, agiscono secondo lo stesso principio per cui il sole tramonta per farci dormire meglio e la luna rende la notte meno buia, come sostenevano i bambini intervistati da Piaget<sup>1</sup>. Altrettanto si può dire per l'idea che le merci esistono da sempre e che le loro vicissitudini si riducono a spostamenti da un negozio all'altro. Concezioni analoghe sono state riscontrate sia da Piaget che da altri autori a proposito delle cose più svariate: oggetti, materie prime, fenomeni meteorologici e perfino i bambini, che secondo qualche soggetto di 3/4 anni (in una ricerca di Bernstein e Cowan)<sup>2</sup> verrebbero al mondo dopo essere passati da una pancia all'altra. I bambini infatti iniziano col non porsi affatto il problema dell'origine delle cose, considerandole come esistenti da sempre, proprio in quanto necessarie, e chiedendosi tutt'al più da dove vengono; solo successivamente essi formulano delle teorie artificialistiche. L'idea che i negozianti fabbrichino le merci, cui il bambino perviene in seguito, proprio perché non vera, sembra il risultato di spontanee elaborazioni sull'origine delle cose, per cui il bambino attribuisce la fabbricazione all'unica figura economica di cui egli esperisce un rapporto con le merci.

<sup>1</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit.

<sup>2</sup> A. Bernstein e P. Cowan, *Children's Concepts of How People get Babies*, in « Child Development », 46 (1975), pp. 77-91.

## 2. Le concezioni del livello intuitivo (6/7 anni)

Un secondo livello si può individuare quando i bambini cominciano a immaginare delle regole che permettono loro di creare delle corrispondenze qualitative tra i prezzi degli oggetti e le somme pagate per comprarli, come pure tra la retribuzione ed il lavoro svolto. Per quanto riguarda la compravendita, i bambini discriminano ora i valori dei diversi tagli monetari, valendosi di indici come le dimensioni delle banconote o il numero di zeri stampati su di esse; collegano inoltre i diversi prezzi degli oggetti alle loro qualità più evidenti, formando anche qui delle serie che vanno dalle merci più economiche a quelle più costose. Nella compravendita ciascun prezzo viene fatto corrispondere ad una determinata banconota, di modo che il pagamento diviene un vero e proprio scambio di valori equivalenti e non solo un rituale che ha a che fare con i soldi. Poiché queste corrispondenze non sono basate su una quantificazione estensiva<sup>3</sup>, i bambini non sono ancora in grado di interpretare correttamente la funzione del resto, che continua ad essere considerato un modo per rifornire i clienti di soldi. All'idea che si possa trarre un profitto dai resti comincia ad aggiungersi quella che per guadagnare è necessario lavorare. In qualche caso inoltre il « lavoro » non è più considerato come il semplice andare a prendere dei soldi, come in banca o in negozio, ma come un'attività che viene svolta a vantaggio di qualcuno e che viene per lo più pagata dall'utente. Quando i bambini non riescono ad individuare un utente ricorrono a forme di pagamento reciproco tra compagni di lavoro, considerati alla stregua di « amici ». Manca invece l'idea di lavoro dipendente, sia per la difficoltà a rappresentarsi il lavoro industriale e agricolo, sia perché i bambini non comprendono che i mezzi di produzione possono appartenere a persone diverse da chi li usa direttamente. Possedere gli strumenti è anzi il modo per accedere a certe attività lavorative; ciò non è molto difficile, perché basta volere qualcosa, usarla o trovarsi in contatto frequente con essa per diventarne padroni, oppure si può comprarsela col denaro proveniente dai « resti » o da altre fonti provvidenziali che, se non consentono più di vivere senza lavorare, vengono in soccorso in caso di spese straordinarie. Alcuni bambini non si pongono neppure il problema dei mezzi di lavoro e pensano che per svolgere certe attività bastino requisiti minimali come indossare l'abito adatto. Le finalità produttive del lavoro industriale sono

<sup>3</sup> Per lo sviluppo delle operazioni di quantificazione si veda J. Piaget e A. Szeminska, *La genesi del numero nel bambino* cit.

del tutto ignote, mentre quelle del lavoro agricolo sono limitate a rifornire i contadini di generi alimentari; i beni che si trovano nei negozi non hanno a che fare con l'industria, ma sono fabbricati direttamente dai negozianti o da artigiani, attraverso il riciclaggio di oggetti del medesimo tipo, rotti o deteriorati. Nel complesso, l'idea di un libero e indiscriminato accesso alla ricchezza, che costituiva uno dei tratti peculiari del livello precedente, è ormai al tramonto. Sia i beni che il denaro hanno origine dal lavoro e solo chi svolge un'attività remunerata può essere « ricco ». La povertà comunque è ancora un fenomeno marginale, perché solo i vecchi, gli ammalati e i fannulloni non lavorano e non possono perciò guadagnare. L'immagine della realtà economica è ora più completa: sotto i 6 anni la maggior parte dei bambini si rappresentava soltanto la distribuzione dei beni; tra i 6 e i 7 invece quasi tutti hanno qualche idea sulla produzione, anche se domina una visione sincretica in cui è produrre che di vendere. Le merci ed i servizi erogati dai produttori-distributori sono pagate da clienti e utenti, mentre non esiste l'idea di una retribuzione da parte di datori di lavoro; sia gli scambi di merce che quelli di lavoro sono accompagnati da scambi di denaro. Esiste comunque ancora una gamma considerevole di attività che gli adulti chiamano « lavoro » ma che per i bambini non si specifica in alcuna rappresentazione concreta: tra queste, le attività industriali.

Il livello 2 presenta sia degli elementi di continuità che di novità rispetto al livello 1. La continuità è assicurata dal permanere di tendenze egocentriche che si estrinsecano in spiegazioni finalistiche, artificialistiche e realistiche. Il finalismo sopravvive nelle idee sui resti, a cui il bambino ricorre ogni volta che non riesce a dare spiegazioni d'altro genere circa la provenienza del denaro; analogamente l'idea che la povertà sia un fenomeno marginale corrisponde ad una visione provvidenziale della realtà. L'artificialismo si afferma nell'idea che gli oggetti (a volte perfino la frutta) siano fabbricati mediante il recupero di rifiuti o di oggetti del medesimo tipo. Le spiegazioni realistiche sono anch'esse largamente utilizzate dai bambini di questo livello: i prezzi sono determinati da qualità evidenti delle merci, l'accesso a ruoli lavorativi avviene tramite il possesso di requisiti superficiali e appariscenti; la proprietà dei mezzi di lavoro si confonde con il contatto fisico derivante dall'uso degli strumenti o dalla vicinanza agli edifici; il pagamento di varie attività lavorative avviene da parte di un utente che ha occasione di trovarsi in diretto rapporto col lavoratore.

Le novità di questo livello si manifestano invece nella individuazione di regole, per quanto primordiali, che connettono denaro e

beni da un lato, denaro e lavoro dall'altro: il prezzo pagato viene fatto corrispondere alle qualità dell'oggetto; il denaro viene considerato la ricompensa del lavoro. Queste regole sono costruite grazie alle abilità cognitive proprie della fase intuitiva; si tratta di corrispondenze qualitative, per cui ad esempio la somma da pagare per un dato oggetto aumenta all'aumentare del valore che gli viene attribuito, senza però che i bambini siano in grado di individuare una unità di misura e una relazione quantitativa precisa.

### 3. Le concezioni del periodo operatorio concreto (7/10 anni)

Dai 7 ai 10 anni (terzo livello) le idee « pre-economiche », presenti in varia misura nei livelli precedenti, lasciano il posto a conoscenze sempre più ampie e articolate sulla compravendita da un lato e sul lavoro dall'altro. Per quanto riguarda la compravendita, il negoziante viene distinto dal produttore (dapprima individuato nell'artigiano, poi nell'industriale) e compaiono figure intermedie del commercio come trasportatori e grossisti. Non viene ancora compreso che il prezzo delle merci si forma a partire dai costi di produzione, incluso quello del lavoro. Per la maggior parte dei bambini il prezzo continua ad essere una caratteristica della merce, connessa agli altri attributi fenomenici di questa; rimane perciò invariato nel corso delle transazioni commerciali. Alcuni bambini, prestando attenzione al lavoro dei produttori e dei commercianti, perdono invece di vista il valore della merce e giungono quindi ad affermare paradossalmente che un oggetto costa sempre di meno, man mano che passa dalla fabbrica al negozio, poiché il lavoro di chi vende è meno faticoso di quello degli operai, e viene quindi pagato meno. Nel rappresentarsi il flusso del denaro negli scambi commerciali il bambino insomma va incontro a degli errori; invece il valore e l'uso del denaro nei singoli atti di compravendita è pienamente compreso. I bambini riconoscono infatti la corrispondenza quantitativa tra prezzo e denaro pagato, e considerano correttamente il resto come la compensazione della eventuale differenza tra il valore dei soldi e il prezzo della merce; pertanto non c'è più spazio per le credenze a cui aveva dato origine, nei livelli precedenti, l'equivoco sulla funzione dei resti. Con la scomparsa di queste idee e di altre concezioni finalistiche, il lavoro si afferma come unica fonte di guadagno; si precisano inoltre le regole che stabiliscono la corrispondenza tra quantità di lavoro erogato e retribuzione. Ciò si accompagna ad una più fine differenziazione degli strati economici: la dicotomia ric-

co-povero si arricchisce infatti con la distinzione tra chi lavora normalmente e chi, lavorando per più tempo o più intensamente, riesce a guadagnare di più. Per quanto concerne la gamma delle attività lavorative conosciute, il progresso più importante di questo livello è certamente dato dalle idee che i bambini iniziano a formarsi sulla produzione. Le fabbriche non sono più i posti in cui qualche attività indeterminata consente alla gente che la svolge di portare a casa dei soldi; ora i bambini affermano che in esse vengono costruiti vari tipi di oggetti, così come, interrogati sulla provenienza di ciò che si vende nei negozi, essi nominano la fabbrica come luogo d'origine delle diverse merci. Tuttavia rimane ancora l'idea che il materiale di cui si servono i costruttori altro non siano che oggetti vecchi, di modo che il fabbricare viene confuso da molti bambini con l'aggiustare; solo alcuni si rappresentano delle materie prime tratte dalla natura. Infine, mentre nel livello precedente i mezzi di produzione erano considerati proprietà dei lavoratori e l'organizzazione più complessa che i bambini riuscivano a rappresentarsi era un gruppo di amici che lavoravano insieme, ora si afferma l'idea di una gerarchia nella quale il « capo » è anche proprietario di edifici e strumenti. È questo capo che paga i lavoratori, ed è a lui che bisogna rivolgersi per essere assunti: per lavorare non è più sufficiente volerlo o indossare l'abito adatto. I bambini di questo livello non riescono però a comprendere che i soldi con cui vengono pagati i dipendenti derivano dalla vendita dei beni o dei servizi prodotti dal loro lavoro. Per spiegare il modo in cui i capi si procurano il denaro, essi ricorrono a credenze più primitive, quali erogazioni della banca, oppure a risparmi o attività lavorative collaterali della banca.

Il mondo economico che si rappresentano i bambini di questo livello risulta costituito da due aree non ancora coordinate. C'è l'area del lavoro di cui fanno parte capi e dipendenti, e al cui interno viene dato del denaro per ricompensare l'attività svolta; c'è l'area della compravendita, di cui fanno parte consumatori, negozianti, eventuali intermediari e produttori (nel momento in cui vendono le loro merci): all'interno di questa area il denaro viene dato in cambio di beni. I rapporti di scambio che formano il connettivo di ciascuna di queste due aree sono tra loro eterogenei (denaro contro lavoro nella prima, denaro contro beni nella seconda) e tra essi i bambini non sanno trovare alcun denominatore comune.

Rispetto a quella del livello precedente, questa immagine della realtà economica è certamente più complessa e differenziata; essa rispecchia l'acquisizione del pensiero operatorio concreto, che avviene appunto verso i 7/8 anni. Uno degli aspetti di questo sviluppo è il superamento dell'egocentrismo, che porta i bambini ad abbandonare in larga misura le concezioni « pre-economiche » tipiche dei livelli

1 e 2. Le concezioni finalistiche sul guadagno si estinguono, mentre l'artificialismo e il realismo declinano ed emerge una visione più adeguata dei ruoli sociali. La capacità di differenziare i propri pensieri e desideri da quelli degli altri permette ai bambini di concepire dei rapporti basati sull'autorità, raffigurandosi dei capi che comandano in diverse situazioni lavorative. La propria condizione di vita risulta meno paradigmatica di quanto non fosse per i bambini del livello precedente: lo status della propria famiglia viene sì assunto come la « normalità » ma rispetto ad esso i bambini distinguono ora anche condizioni di vita un po' più agiate e non solo quelle vistosamente diverse dell'estrema povertà. Da un altro punto di vista, l'acquisizione della idea di « capo » e di una stratificazione economica in cui sono presenti ricchi, poveri e « normali » possono essere considerate come il tentativo di organizzare ambiti più vasti e complessi della realtà economica mediante l'introduzione di relazioni d'ordine. Uno sforzo simile di organizzazione si esprime anche nella sistematicità con cui i bambini di questo livello stabiliscono delle corrispondenze tra la quantità di lavoro e la retribuzione, oppure l'uguaglianza tra prelievi e depositi bancari. I bambini insomma applicano delle operazioni di seriazione e messa in corrispondenza in modo molto più sistematico ed estensivo che nel periodo precedente.

Tuttavia, i bambini del terzo livello non possiedono ancora gli strumenti cognitivi più adeguati per risolvere i quesiti da noi posti, che implicano quasi tutti dei ragionamenti di tipo verbale, quali saranno quelli resi possibili successivamente dal pensiero operatorio formale. L'unico problema che viene infatti pienamente risolto verso i 7 anni è quello, di natura concreta, dell'uso e del valore del denaro: in seconda elementare i bambini sanno calcolare i resti quando si fa loro simulare la compravendita al dettaglio. La discrepanza tra il tipo di problemi da noi posti e gli strumenti cognitivi dei bambini del terzo livello si manifesta nel carattere approssimativo e alquanto grossolano di alcune concezioni. Ad esempio, nel porre in corrispondenza lavoro e retribuzione, i bambini tengono conto solo della fatica o del tempo speso, e trascurano altri fattori meno eclatanti che determinano in realtà le remunerazioni di diversi impieghi. Le seriazioni che stanno alla base del riconoscimento dei rapporti di potere e delle stratificazioni economiche vertono su un numero estremamente ristretto di elementi: due nel primo caso, tre nell'altro.

Ma il limite più cospicuo delle concezioni costruite tramite il pensiero operatorio concreto consiste nel fatto che esse riguardano aree limitate e separate di realtà. La caratteristica più tipica di questo livello può in effetti essere considerata l'incapacità di mettere in relazione l'area del lavoro con quella della compravendita. Questa

difficoltà si manifesta principalmente in due concezioni: l'idea che il capo debba ricorrere a fonti esterne alla fabbrica per pagare i dipendenti e l'idea che i prezzi siano sempre uguali o diminuiscono nelle transazioni dalla produzione al consumo. Sembra in effetti che il « sistema del lavoro » e quello « della compravendita » includano ciascuno credenze originatesi da problemi ed esperienze diversi: il primo dal problema della provenienza dei soldi e da informazioni verbali sul lavoro e la sua retribuzione; il secondo dal problema della provenienza dei beni e dall'esperienza diretta del fare acquisti. Non riuscendo ad omogeneizzare queste due aree di esperienza, i bambini non possono coordinare conoscenze di cui pur dispongono, e sono costretti a trovare delle soluzioni « di ripiego »: per spiegare il pagamento degli operai ricorrono ad esempio a nuove versioni delle vecchie idee sulle fonti dei soldi, mentre per far quadrare i conti del negoziante ne giustificano il guadagno con un errore di quantificazione. Un altro esempio della difficoltà ad andare oltre esperienze circoscritte è costituito dalle idee sulla banca. I bambini dapprima affermano che essa serve solo a custodire i soldi, poi anche a prestarne; nell'uno e nell'altro caso essi stabiliscono delle corrispondenze precise tra depositi e prelievi o tra prestiti e somme da restituire, ma non mettono in connessione i depositi con i prestiti. I cassetti o cassettefiori fino al momento depositate vengono chiuse in prestiti vengano erogati con il denaro proveniente da fonti esterne (Comune, Stato, altre banche). Restano così prive di sintesi due funzioni della banca che il bambino ha probabilmente modo di conoscere in momenti diversi e in maniera indipendente l'una dall'altra.

#### 4. Le concezioni del periodo operatorio formale (11/14 anni)

Dopo i 10 anni (quarto livello) i bambini iniziano a coordinare in un'unica rete di scambi i diversi ruoli economici ad essi noti, che sono adesso più numerosi e ben delineati che nel livello precedente. Essi affermano che i padroni pagano i dipendenti con i soldi ricavati dalla vendita dei prodotti e, corrispondentemente, considerano i prezzi delle merci come il risultato dei costi dei materiali, del lavoro degli operai e degli intermediari del commercio, e delle quote di profitto degli industriali. L'idea di una organizzazione gerarchica del lavoro viene estesa anche a settori come quello dei trasporti urbani e della agricoltura che, per il modo in cui si presentano all'esperienza

del bambino, possono essere più facilmente concepiti come forme di lavoro autonomo. Infine, il mondo dell'industria diviene ulteriormente stratificato: almeno per una parte dei ragazzi capo e dipendente non sono più le uniche figure riconosciute nella fabbrica, ma ad esse si aggiunge il proprietario, che ha un rapporto sempre più astratto e indiretto con i mezzi di produzione. Si amplia inoltre la visione delle stratificazioni economiche, tramite l'idea di vari gradi di ricchezza e di povertà: le idee sul tenore di vita di ceti diversi dal proprio, e in particolare di quelli più abbienti, sono però ancora piuttosto vaghe. Viene comunque ammesso che il lavoro è diversamente retribuito non solo in base alla fatica o ai risultati materiali, ma anche in base al « prestigio » delle diverse occupazioni. I ragazzi non sono però capaci di spiegare perché certi mestieri « vanno meglio » per arricchire, e mettono sullo stesso piano lavori dal reddito ben diverso. Se da un lato tutte queste concezioni indicano un arricchimento e una più fine distinzione del panorama umano che si presenta nel campo del lavoro e degli scambi economici in generale, dall'altro lato si assiste dopo i 10 anni ad una distinzione netta tra l'ordine di realtà costituito dagli uomini e dalle loro attività e quello costituito dai processi naturali: scompaiono infatti dalle idee sulla produzione quelle relative al riciclaggio e al recupero di rifiuti, lasciando il posto all'affermazione che i vari tipi di beni, agricoli e industriali, sono il risultato di azioni tese a modificare o trasformare le risorse naturali. Infine, i ragazzi del quarto livello si rappresentano in modo più corretto le funzioni di vari tipi di organismi. Ad esempio, per quanto riguarda la banca, ritengono che il denaro dei prestiti provenga dai depositi e comprendono infine che gli interessi sui prestiti costituiscono il cospite da cui la banca trae i soldi per pagare gli interessi ai risparmiatori. Anche la conoscenza delle istituzioni pubbliche si precisa in questo livello. « Comune », « Governo » o « Stato » erano nei livelli precedenti parole vuote di senso o assimilate all'idea generica di qualcuno che comanda o provvede per gli altri; ora invece questi termini denotano istituzioni che svolgono servizi per la collettività.

In conclusione, nell'immagine della realtà economica di questo livello troviamo due nuove figure: il proprietario dei mezzi di produzione, che si differenzia ora dal « capo », e le istituzioni pubbliche, distinte dai padroni privati. L'area di scambi costituita dai vari arti di compravendita e quella costituita dai rapporti lavorativi, che nel livello precedente non erano tra loro coordinate, vengono ora a fondersi e omogeneizzarsi. Infatti il denaro con cui è pagato il lavoro degli operai proviene dalla vendita dei prodotti e il prezzo al dettaglio di ciascuna merce sintetizza i costi del lavoro impiegato per farla e per distribuirla. Viene così superato il limite principale del

livello precedente, poiché i bambini si rappresentano ora i diversi scambi economici all'interno di una realtà unitaria.

Nel descrivere le credenze dei bambini di età inferiore ai 7 anni avevamo affermato che esse presentavano un carattere unitario. In quel caso però le scarse e lacunose informazioni sulla realtà economica erano unificate da nessi del tutto soggettivi ed egocentrici, quali il finalismo e il realismo. L'emergere del pensiero operatorio concreto, che portava i bambini dai 7 ai 10 anni al rifiuto delle concezioni « pre-economiche », non era però sufficiente a consentire una sintesi coerente delle nozioni. Abbiamo così assistito a concetti in extremis di concezioni primitive, o all'evidenziarsi di lacune in punti cruciali del mondo economico raffigurato nel terzo livello. Ora invece non solo gli scambi che il bambino si rappresenta possono essere a diritto definiti economici, ma sono anche coordinati in un sistema d'insieme tale che, a partire da un punto qualsiasi, è possibile arrivare a qualsiasi altro.

Questi progressi sono resi possibili dal fatto che i ragazzi riescono ora a porre sul medesimo piano informazioni molto eterogenee, provenienti per di più da esperienze diverse. I bambini non rimangono più legati agli aspetti marginali di queste esperienze, ma ne colgono i tratti essenziali. Ad esempio possono considerare i soldi come pure quantità, indipendentemente dalle operazioni svolte con essi e dagli individui che le effettuano: nel caso della banca, i risparmiatori, depositando i soldi in banca per i più svariati motivi, alimentano un flusso di denaro in entrata esattamente corrispondente a quello che, mediante disperate operazioni di prestito, uscirà, in vari momenti, dalla banca. Anche l'omogeneizzazione tra il nesso denaro-lavoro e quello denaro-merci deriva dal distacco della concezione che il bambino ne ha dai concreti ambiti di esperienza in cui le singole rappresentazioni hanno avuto inizio. L'abilità nel costituire connessioni più ampie è messa in luce da quelle risposte in cui le bambini nominano simultaneamente vari scambi e vari processi: « *il capo vende i prodotti e paga gli operai* », « *la banca serve per mettere via i soldi e per averne in prestito* », « *il giornalino costa 500 lire perché l'editore guarda quanto ha speso per la carta, l'inchio-*

L'ampliamento del dominio entro cui possono essere applicate le operazioni di classificazione, seriazione, messa in corrispondenza, che costituisce una delle prime acquisizioni del periodo operatorio formale, consente ai ragazzi di questo livello un uso più largo e sistematico delle operazioni che nel livello precedente erano usate in modo limitato e in forma rudimentale. Seriazioni a tre termini o più, su materiali concreti, sono facilmente eseguite dai bambini fin dal livello intuitivo; se si è dovuto aspettare fino a 12 anni perché i nostri

soggetti cominciasero a rappresentarsi una semplice gerarchia a tre termini del tipo operario-capo-proprietario, ciò dipende dal fatto che in questo caso i termini della serie devono essere rappresentati mentalmente e coordinati senza l'appoggio della percezione. Anche quella di classificare vari tipi di oggetti è una capacità che i bambini raggiungono prima dei 10 anni, ma quando si tratta non di oggetti concreti, visibili o raffigurabili mediante immagini mentali, ma di nozioni astratte, occorre attendere il sorgere del pensiero operativo formale: ad esempio è solo nel quarto livello che i ragazzi riescono a riunire in un unico insieme, che potremmo definire « la classe dei costi », i vari fattori che concorrono alla formazione del prezzo. Lo stesso si può dire per la capacità di costruire delle corrispondenze, che è un tipo di operazione possibile sul piano concreto verso i 6 anni: in effetti quando il grado di astrazione non è molto alto, come nel caso della corrispondenza tra depositi e prelievi, o tra prestiti e restituzioni, i nostri soggetti vi giungono nel terzo livello: quando invece le corrispondenze riguardano elementi più distanti sul piano empirico (depositi e prestiti) oppure quantità che sono il prodotto di altre operazioni (gli interessi sui depositi e gli interessi sui prestiti) occorre attendere l'emergere del pensiero operativo formale.

## 5. Una società senza conflitti?

La sequenza che si delinea dal complesso dei dati fin qui esposti mostra come fin dai 4 anni i bambini incomincino a formarsi una loro peculiare immagine del mondo economico. Nessuno degli interrogativi da noi posti è caduto del tutto nel vuoto: solo tra i più piccoli alcune domande hanno avuto in risposta dei sistematici « non so », mentre al crescere dell'età quasi tutti i problemi hanno suscitato risposte via via sempre più elaborate e, da parte di alcuni bambini, anche l'ammissione di essersi già posti da soli. Vi sono stati inoltre pochi casi di fabulazione (di solito tra i bambini di 3 o 4 anni), come testimonia l'analisi tra le concezioni espresse di volta in volta da molti bambini della medesima fascia d'età<sup>4</sup>. La ricchezza delle risposte e la serietà con cui i soggetti hanno partecipato alle interviste sono chiari indizi dell'interesse infantile per le istituzioni economiche. In un bilancio complessivo dei risultati raggiunti ci

<sup>4</sup> Le risposte fabulate si possono infatti distinguere da quelle date « seriamente » e che rispecchiano quindi l'autentico pensiero del bambino, proprio sulla base della generalità delle concezioni manifestate. (Si veda *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* di Piaget, più volte citato).

sembra questo un dato da sottolineare: i bambini guardano con curiosità alle istituzioni in cui si articola il mondo adulto, formulano degli interrogativi a questo riguardo e si costruiscono da soli delle risposte, utilizzando gli strumenti del loro pensiero per organizzare gli elementi di conoscenza a loro disposizione.

Il quadro complessivo dei rapporti economici che i bambini dei vari livelli delinea appare sostanzialmente privo di conflitti; infatti i bambini più piccoli si rappresentano un mondo armonioso in cui, come abbiamo già sottolineato, c'è perfetta rispondenza tra i bisogni della gente e i soldi e i beni di cui si può entrare in possesso; i bambini più grandi, poi, sono consapevoli della complessità degli scambi economici e delle stratificazioni che esistono tra diversi livelli di reddito, ma non fanno alcun cenno ai conflitti tra classi che ne derivano. Come si ricorderà, i bambini intervistati sulle nozioni di « ricco » e « povero » (capitolo II) si sono limitati a constatare che alcuni lavori sono pagati di più e altri di meno, senza individuare le ragioni; essi hanno affermato inoltre che si può mutare la propria posizione economica facendo una carriera particolarmente fortunata, svolgendo attività privilegiate come quella dell'attore, o commettendo azioni illegali, quali rubare o imbrogliare. Nessuno ha fatto cenno ad iniziative che possono mutare la condizione di un intero gruppo e non solo di singoli individui. Noi non ci siamo proposte espressemente di mettere in luce le idee dei bambini sui conflitti socio-economici; tuttavia domande come quelle sulla ricchezza e la povertà, potevano fornire l'occasione di esprimere idee in tal senso. Il fatto che ciò non sia mai accaduto ci induce a ritenere che i bambini non si pongano spontaneamente questo tipo di problemi. Sotto questo profilo i nostri dati confermano quanto trovato da Connell studiando le concezioni politiche, un tema che assai più di quelli da noi affrontati si presta ad evidenziare lo sviluppo delle idee sui conflitti tra gruppi sociali. Connell ha infatti trovato che solo alcuni soggetti di 15/16 anni riuscivano a concepire conflitti determinati dagli interessi contrapposti di classi diverse. Nei bambini più piccoli la nozione di conflitto si riduceva invece a quella di uno scontro tra « buoni » e « cattivi »; un livello intermedio tra questo e quello degli adolescenti veniva raggiunto verso i 10/12 anni, quando i bambini comprendevano l'esistenza di contrapposizioni determinate da divergenze di idee, limitate però a singoli problemi; essi infatti non comprendevano che queste divergenze sono espressioni particolari di più ampie discordanze tra progetti politici complessivi, formati da gruppi con interessi diversi. La visione non conflittuale dei rapporti economici che esce da questa indagine non implica quindi che i bambini non abbiano alcuna nozione di conflitto. Al contrario,

la precoce esistenza di questa idea è testimoniata da tanti giochi infantili in cui si rappresenta uno scontro tra individui o tra gruppi e dall'interesse che riscuotono films e fumetti in cui « buoni » e « cattivi » combattono tra loro. Ciò che invece i bambini non riescono a fare, perché supera le loro capacità cognitive, è rappresentarsi quei conflitti tra gruppi che sono determinati da visioni della società ed interessi contrapposti, i quali nascono a loro volta dalla diversa collocazione all'interno dei processi produttivi. Si tratta comunque di un argomento che non può essere esaurito con questi rapidi cenni, e sul quale le informazioni fornite dalla presente ricerca e dallo studio di Connell non sono di certo sufficienti; assieme alle nozioni politiche, la rappresentazione di varie forme di conflitto tra gruppi è un tema intorno al quale stiamo ora lavorando.

## 6. Le fonti della conoscenza economica nel bambino

Nel parlare delle fonti da cui i bambini attingono nella loro costruzione del mondo economico, occorre distinguere tra esperienze dirette (consistenti nell'osservazione o nella partecipazione personale) e informazioni verbali. Per quanto riguarda le prime, nel corso dei colloqui sono state quasi sempre chieste ai bambini stessi notizie sulle esperienze di cui disponevano a proposito di diverse situazioni (si pensi alle domande con cui esordivano le ricerche: « Sei mai stato in campagna? », ... « Cos'hai visto? », ... « Sei mai andato a fare la spesa? », ... ecc.). Talora sono stati i bambini stessi a voler dire qualcosa sulle fonti delle loro conoscenze (« La maestra ci ha parlato del Comune », ... « Il mio papà mi ha mostrato dove lavora », ...). In altri casi, il tipo di esperienza a cui i bambini avevano attinto si poteva inferire dal tipo di risposte: ad esempio, l'attività del padre (o della madre) sembra costituire il punto di partenza delle concezioni elaborate a proposito del lavoro; le figure dei genitori e dei parenti campeggiano in molte situazioni cui fanno riferimento i bambini più piccoli (« La mamma dava i soldi al signore del negozio », ... « L'autobus è della nonna », ...). Come il lettore stesso può cogliere dalla lettura dei protocolli, le osservazioni e le esperienze riportate dai bambini sono grosso modo simili per ampiezza a tutte le età, fatta eccezione per i piccolissimi, il cui spazio di vita appare piuttosto circoscritto. Questa è la ragione per cui, a nostro avviso, le esperienze dirette del mondo economico non possono essere chiamate in causa per spiegare le trasformazioni delle idee infantili nel periodo da noi preso in considerazione. Piuttosto, le strutture cognitive che caratterizzano i diversi stadi dello sviluppo hanno un ruolo determi-

nante nell'orientare l'attenzione del bambino su aspetti sempre più pertinenti e meglio discriminati dei fenomeni economici, e nel consentire vari gradi di integrazione delle sue esperienze.

Se in complesso le esperienze dirette dei fatti economici sono piuttosto limitate ad ogni età, si potrebbe pensare che maggiori informazioni vengano ai bambini dai discorsi degli adulti. Per ciò che riguarda i genitori, sembra che le cose non stiano così, almeno a quanto si è potuto vedere da due indagini condotte a latere della ricerca sulla provenienza dei soldi (con il campione di Torino) e sulla proprietà dei mezzi di produzione<sup>5</sup>. Si è infatti potuta rilevare la tendenza, da parte dei genitori, a selezionare discorsi « adatti all'età », tenendo conto in modo realistico delle capacità cognitive dei figli, ma senza alcun tentativo di dare informazioni complete, né di condurre i bambini un po' oltre il loro attuale livello. È questo un obiettivo che, se non i genitori, almeno la scuola dovrebbe porsi; ma non sappiamo di preciso in che misura ciò sia avvenuto e occorrerebbe chiedersi che cosa di fatto gli insegnanti della scuola dell'obbligo dicono al di là di quel poco che entra a far parte dei programmi in modo codificato. A noi sembra che — grazie anche alla polemica sui libri di testo — in questi ultimi dieci anni ci sia stata una sensibilizzazione sull'importanza di introdurre contenuti attuali nel discorso scolastico; molti dei nuovi testi in uso nella scuola dell'obbligo presentano infatti con correttezza processi storici che si collegano a grandi conquiste civili e problemi rilevanti del mondo d'oggi. Questo positivo rinnovamento di contenuti non sembra però accompagnato dalla consapevolezza delle enormi difficoltà di comprensione che certi argomenti presentano soprattutto per i bambini delle elementari, né tanto meno da un preciso progetto che consenta di affrontarle in modo adeguato. Si assiste allora a fraintendimenti eclatanti delle nozioni incautamente introdotte dal testo, come è accaduto di constatare ad una di noi, aiutando il proprio nipotino di 8 anni a fare i compiti per casa. Luciano (questo il nome del bambino) aveva letto nel sussidiario di terza elementare che ad Atene gli schiavi e i meteci « non potevano partecipare alla vita politica e alla direzione dello Stato ». Gli altri cittadini invece « amministravano democraticamente la città discutendo in assemblee pubbliche i loro problemi ». Con un pizzico di malizia, la zia chiese

<sup>5</sup> Nel primo caso si trattava di interviste, nel secondo di questionari distribuiti tramite le scuole. In entrambi i casi si è chiesto ai genitori dei bambini con cui sono state condotte le indagini quali informazioni avessero fornito ai figli a proposito del proprio lavoro e delle entrate domestiche. Le interviste sono state condotte da Angela Fiora (tesi di laurea guidata dal prof. L. Arcuri); i questionari sono stati invece realizzati nell'ambito di una ricerca a cui abbiamo partecipato noi stesse e la prof. A. Lis.

allora al bambino di spiegare cosa questo volesse dire.

« — Vuol dire che la gente poteva impiccarsi degli affari degli altri. — E questa era buona cosa? — .. Non so ».

Incuriosita da questa risposta, la zia cercò di indagare come Luciano aveva decifrato altri passi del testo:

« — Vedo qua che gli areniesi pagavano anche le tasse. — Eh sì! — Cosa vuol dire? — Quando pagavano la luce. — Ma secondo te com'è che illuminavano le case? ».

A questo punto, sgomento, Luciano, preferì chiedere soccorso alla nonna, e ne tornò con la notizia che le case di quel tempo non erano illuminate con le lampadine. Nel corso delle nostre interviste abbiamo trovato numerosi esempi di simili deformazioni di nozioni scolastiche, e ci siamo convinte che le difficoltà di Luciano non sono un caso sporadico. Vorremmo dare al lettore qualche altro esempio: vediamo dunque le conclusioni che Roberto, un bambino di III elementare, ha tratto da una lezione sull'origine della prima zona industriale di Marghera. Roberto ci aveva detto che le fabbriche sono del Governo e, richiesti di spiegare cosa intendesse per Governo, ha fornito la seguente risposta:

« — Perché le guerre erano... tanti anni fa sono successe le guerre, e allora Marghera era tutta barena, e allora un uomo ha fatto le fondamenta e ha costruito le prime fabbriche; questo uomo dopo è morto e aveva dei figli; i figli si sono sposati e così il governo sarebbe i figli dei figli di quell'uomo ».

A varie riprese Roberto ha poi parlato ancora del Governo, presentandolo come il padrone di vasti appezzamenti di terra: è lui ad affittare i campi ai contadini, e a lui deve rivolgersi chi intende costruirsi una casa.

« — Come ha fatto il Governo a diventare padrone della terra? — Forse perché è tanto ricco. Io penso così: perché una volta c'era tanta barena, e allora il Governo con gli elicotteri, che c'era un poca di terra, e ha buttiato della terra ancora e ci sono rimasti i pezzi di terra, per esempio di un chilometro o due che lì si possono fare le case ».

All'intervistatrice comincia a sorgere il dubbio che Roberto non distingua il prosciugamento di zone lagunari dalla creazione del mondo:

« — Questo Governo è padrone solo delle fabbriche e della terra di Marghera o anche in altri posti lontani? — In America ci sono altri presidenti e altri Governi che comandano. — Tu sei mai stato via da Marghera, distante? — Sì, questa estate sono stato al mare in Calabria. — Erano prati? — Sì. — Di chi erano? — Sempre del Governo. — Come ha fatto a diventare padrone di quei prati? — Perché una volta c'era barena, e poi è venuto un signore che ha buttiato la sabbia e la terra. — Anche in Calabria? — Sì ».

Anche i ragazzi delle scuole medie non sono esenti da fraintendimenti, come hanno mostrato le loro idee sulle elezioni. GABRIELE (12,8), fresco di una lezione di educazione civica, testimonia vari tipi di confusione:

« — Lo Stato che cos'è? — Lo Stato intanto non è da confondere con la nazione. La nazione è europea, lo Stato invece è italiano. — Non ho capito. — Una nazione è un insieme di Stati, invece lo Stato è parte di una nazione, e lo Stato è governato dal potere legislativo e quello esecutivo e giudiziario. Il potere legislativo è formato dal parlamento o senato. — Cosa vuol dire potere legislativo? — Vuol dire che approva le leggi, poi c'è il potere esecutivo che è formato dai ministri, poi c'è il governo vero e proprio, cioè una persona che è eletta da... scusi, chi è il capo dello Stato adesso? — Pertini. — Ad esempio Pertini è della DC, è stato eletto lui perché la DC al momento ha sempre vinto le elezioni. — E da tanto tempo che hai studiato queste cose? — Da poco, ce le ha spiegate il professore ».

Studiando lo sviluppo delle nozioni logico-aritmetiche e di quelle fisiche e geometriche, Piaget ha messo in luce i complessi percorsi attraverso cui il bambino costruisce nozioni che agli occhi dell'adulto paiono invece semplici ed elementari. Questa scoperta e la sua divulgazione hanno portato ad una crescente sensibilità per i ritmi dello sviluppo intellettuale che, in campo scolastico, si è tradotta soprattutto in itinerari che cercano di portare il bambino alla acquisizione graduale di alcune nozioni aritmetiche o fisiche. In alcuni casi, si tratta di sperimentazioni isolate; in altri, largamente diffuse e codificate: la nozione di numero, ad esempio, è ormai di solito fatta precedere da esercizi di classificazione, seriazione, corrispondenza binivoca. Per quanto riguarda invece l'insegnamento dell'educazione civica e della storia, vengono spesso introdotte nozioni di considerevole complessità senza un'adeguata preparazione preliminare: si pensi ad alcuni concetti giuridici e politici o a quei fatti storici che per essere intesi presuppongono la comprensione di come fossero organizzate civiltà lontane nel tempo e tanto diverse dalla nostra.

Le ricerche degli autori più volte citati e le nostre ci mostrano

che il bambino che ragiona sulla società è lo stesso che ragiona sulla natura o sugli aspetti fisici della realtà. I limiti e le caratteristiche peculiari del pensiero infantile si traducono in concezioni altrettanto peculiari e nel fraintendimento o nell'apprendimento verbalistico delle nozioni che vengono presentate in tempi o in modi inopportuni, siano esse aritmetiche, fisiche, storiche o sociali. La teoria piagetiana e l'orientamento cognitivo-evolutivo che ha avuto origine da essa forniscono alcuni criteri-guida per l'insegnamento di qualsiasi argomento. La conoscenza nasce dall'interazione con l'ambiente; l'opportunità di compiere esperienze pertinenti va quindi preferita alla lezione. Le nozioni che il bambino già possiede costituiscono la base che consente l'assimilazione di nuove conoscenze; occorre quindi farsi un'idea del livello già raggiunto dai bambini, rispetto ad un dato tipo di nozioni, per fornire loro l'opportunità di progredire verso i livelli immediatamente successivi. La discussione tra i bambini dà l'opportunità di un confronto tra punti di vista fra loro diversi, ma non troppo lontani (come sarebbe quello dell'adulto), favorendo l'organizzazione di concezioni più decentrate e complesse. Queste indicazioni sono valide anche nel campo delle conoscenze sociali e danno ragione a quegli insegnanti che spontaneamente si sono mossi verso la ricerca d'ambiente e forme di insegnamento che non vedono la lezione come il momento principale; esse però non sono sufficienti a rispondere ad alcuni interrogativi specifici: quali argomenti è opportuno introdurre nei programmi della scuola elementare e media? Attraverso quali itinerari le nozioni più complesse possono essere fatte precedere da quelle che ne costituiscono i prerequisiti? Ci auguriamo che l'interesse che alcuni autori hanno cominciato a manifestare in questi ultimi anni per lo sviluppo delle nozioni sociali non costituisca, come è avvenuto negli anni cinquanta, un fenomeno sporadico, destinato ad una rapida estinzione, ma l'avvio di un filone di ricerca che, al pari di quello sulle nozioni logiche e fisiche, si espanda andando oltre la descrizione, per fornire anche agli insegnanti concreti strumenti di lavoro.

## BIBLIOGRAFIA

- J. Adelson e R. P. O'Neil (1966), *Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community*, in «The Journal of Personality and Social Psychology», 4, pp. 295-306.
- A. C. Bernstein e P. A. Cowan (1975), *Children's Concepts of How People get Babies*, in «Child Development», 46, pp. 77-91.
- R. W. Connell (1971), *The Child's Construction of Politics*, Carlton (Vic.), Melbourne University Press.
- W. Damon (1977), *The Social World of the Child*, San Francisco, Jossey-Bass.
- K. Danziger (1957), *The Child's Understanding of Kinship Terms: A Study in the Development of Relational Concepts*, in «The Journal of Genetic Psychology», 91, pp. 213-232.
- K. Danziger (1958), *Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia)*, in «The Journal of Social Psychology», 47, pp. 231-240.
- M. Feffer (1970), *Developmental Analysis of Interpersonal Behavior*, in «Psychological Review», 77, pp. 197-214.
- J. Flavell (1970), *Concept Development*, in P. H. Mussen (a cura di), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, vol. I, pp. 983-1059.
- J. Flavell (1977), *Cognitive Development*, Englewood-Cliffs, Prentice Hall.
- H. Furth (1979), *How the Child Understands Social Institutions*, in F. Murray (a cura di), *The Impact of Piagetian Theory*, Baltimore, University Park Press.
- H. Furth, M. Baur e J. E. Smith (1976), *Children's Conceptions of Social Institutions: A Piagetian Framework*, in «Human Development», 19, pp. 351-374.
- F. I. Greenstein (1969), *Children and Politics*, New Haven, Yale University Press.
- F. Heider (1972), *Psicologia delle relazioni interpersonali*, Bologna, Il Mulino (ed. originale: 1958).
- G. Jahoda (1962), *Development of Scottish Children Ideas and Attitudes about Other Countries*, in «Journal of Social Psychology», 58, pp.

- G. Jahoda (1963a), *The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part I: The Conceptual Framework*, in « British Journal of Educational Psychology », 33, pp. 47-60.
- G. Jahoda (1963b), *The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part II: National Symbols and Themes*, in « British Journal of Educational Psychology », 33, pp. 143-153.
- G. Jahoda (1964), *Children's Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget's Stages*, in « Child Development », 35, pp. 1081-1092.
- G. Jahoda (1979), *The Construction of Economic Reality by Some Glaswegian Children*, in « European Journal of Social Psychology », 9, pp. 115-127.
- L. Kohlberg (1969), *Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, in D. A. Goslin (a cura di), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally College Publishing Company.
- T. Lickona (a cura di), (1976), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, Chicago, University of Chicago Press.
- G. A. Miller e P. Johnson-Laird (1976), *Language and Perception*, Cambridge (Massachusetts), The Belknap Press of Harvard University.
- P. Mussen, L. P. Sullivan e N. Eisenberg-Berg (1977), *Changes in Political-Economic Attitudes during Adolescence*, in « The Journal of Genetic Psychology », 130, pp. 69-76.
- J. Piaget (1958), *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia (ed. originale: 1947s).
- J. Piaget (1966), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri (ed. originale: 1926).
- J. Piaget (1972), *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera (ed. originale: 1932).
- J. Piaget e B. Inhelder (1976a), *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera (ed. originale: 1958).
- J. Piaget e B. Inhelder (1976b), *La genesi dell'idea di fortuito nel bambino*, Roma, Newton-Compton (ed. originale: 1952).
- J. Piaget e B. Inhelder (1977), *La genesi delle strutture logiche elementari*, Firenze, La Nuova Italia (ed. originale: 1959).
- J. Piaget e A. Szeminska (1976s), *La genesi del numero nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia (ed. originale: 1941).
- J. Piaget e A. M. Weil (1951), *Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, in « Bulletin International des Sciences Sociales », Paris, UNESCO, pp. 605-621.
- C. Shantz (1975), *The Development of Social Cognition*, in E. M. Hetherington (a cura di), *Review of Child Development Theory and Research*, Chicago, University of Chicago Press, vol. 5, pp. 257-323.
- A. Strauss (1952), *The Development and Transformation of Monetary Meaning in the Child*, in « American Sociological Review », 17, pp. 275-286.
- A. Strauss (1954), *The Development of Conceptions of Rules in Child-*

- ren, in « Child Development », 25, pp. 193-208.
- R. S. Sutton (1962), *Behavior in the Attainment of Economic Concepts*, in « Journal of Psychology », 5, pp. 37-46.
- E. A. Weinstein (1957), *Development of the Concept of Flag and the Sense of National Identity*, in « Child Development », 28, pp. 167-174.

INDICE DEI NOMI

- Adelson, J., 5 n., 22 n.  
 Arcuri, L., 203 n.
- Balestrazzi, C., 47 n.  
 Baur, M., 5 n., 15 n., 18 n., 28 n.  
 Benetton, R., 59 n.  
 Beolchi, D., 46 n.  
 Bernstein, A., 191 e n.  
 Berti, A. E., x.  
 Bombi, A. S., x.  
 Bordet, E., 95 n.
- Chatel, C., 77 n.  
 Connell, R. W., 5 n., 22, 23, 24 e n.,  
 26, 29, 41, 59, 64, 176, 177, 201,  
 202.  
 Cowan, P., 191 e n.
- Damon, W., 4 n., 63 e n., 73 e n.  
 Danziger, K., 5 n., 12 e n., 13, 14 e  
 n., 25 e n., 26 n., 28, 33, 34, 45,  
 78 e n., 110, 111, 127, 145.  
 De Bernardi, F., 95 n.
- Eisenberg-Berg, N., 5 n., 21 e n., 22 n.
- Feffer, M., 6 n.  
 Fincato, S., 99 n.  
 Fiora, A., 74 n., 203 n.  
 Flavell, J., 4 n.  
 Frezzato, A., 147 n.  
 Furth, H. G., 5 n., 15 e n., 16 e n.,  
 17, 18 e n., 19, 20, 21, 25, 26, 27,  
 28 e n., 45, 46, 110, 127, 139.
- Goslin, D. A., 3 n.
- Greenstein, F. I., 5 n., 22 n.  
 Guttman, L., 9 n., 26 n.
- Heider, P., 5 e n.  
 Hetherington, E. M., 4 n.
- Inhelder, B., 6 n., 20 e n.
- Jahoda, G., 4 n., 5 n., 18, 19 e n., 20  
 e n., 21, 26, 27, 28, 33, 34, 45, 110,  
 127, 139, 141.  
 Johnson-Laird, P., 146 e n., 183 n.
- Kohlberg, L., 3 e n.
- Lickona, T., 4 n.  
 Lis, A., 203 n.  
 Lo Scalzo, M., 121 n.
- Migazzi, M., 77 n.  
 Miller, G. A., 146 e n., 183 n.  
 Murray, F., 5 n.  
 Mussen, P. H., 4 n., 5 n., 21 e n.,  
 22 n.
- O'Neil, R. P., 5 n., 22 n.
- Piaget, J., VII, VIII, XI, 3, 4 n., 6 e n.,  
 7 e n., 8 n., 12, 18, 20 e n., 24, 25  
 e n., 26 e n., 27, 28, 31, 56 n., 57  
 e n., 64 e n., 72 e n., 98 e n., 103,  
 107 n., 108, 111 e n., 132 n., 143 n.,  
 147, 189, 191 e n., 192 n., 200 n.,  
 205.

- Shantz, C., 4 n.  
Smith, J. E., 5 n., 15 n., 18 n., 28 n.  
Spearmann, C. S., 32.  
Stanley Hall, G., vii.  
Strauss, A., 5 n., 9 e n., 10, 11, 12,  
13, 19, 26 e n., 28, 33, 34, 45, 98  
e n., 110, 111, 118, 119, 127, 145.  
Sullivan, L. P., 5 n., 21 e n., 22 n.  
Sutton, R. S., 5 n., 14, 25, 28.
- Szeminska, A., 111 n., 132 n., 192 n.  
Vianello, R., ix e n.  
Weil, A. M., 4 n., 6 n.  
Weinstein, E. A., 5 n.  
Werner, 3.  
Wohlgemut, I., 106 n.

FINITO DI STAMPARE  
NEL MESE DI SETTEMBRE  
MCMMLXXXI  
DALL'EDITGRAFICA  
RASTIGNANO - BOLOGNA

1. CHARLOTTE M. FLEMING, *Psicologia sociale dell'educazione*, trad. di Alessandro Fioretti, 4<sup>a</sup> ristampa, pp. viii-160.
2. SUSAN ISAACS, *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, trad. di M. Gabrielli, E. Zallone, G. Tagliarucchi, 3<sup>a</sup> ristampa, pp. xvi-484.
3. JEAN PIAGET, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, trad. di Elena Nurnberg Almansi, 4<sup>a</sup> ristampa, pp. xvi-270.
4. SUSAN ISAACS, *Lo sviluppo sociale dei bambini*, trad. di Corinna Ranchetti, 2<sup>a</sup> ristampa, pp. xii-640.
5. ERNEST BOESCH, *L'esplorazione del carattere del fanciullo. Principi e metodi*, trad. di Giampiero Desombes, 4<sup>a</sup> ristampa, pp. x-148.
6. HADLEY CANTRIL, *Le motivazioni dell'esperienza*, presentazione di Aldo Visalberghi, trad. di Aldo Visalberghi e Anneke Musacchio, 3<sup>a</sup> ristampa, pp. xx-218.
7. KURT LEWIN, *Il bambino nell'ambiente sociale*, presentazione di Lamberto Borghi, trad. e introd. di Marco Cecere, 5<sup>a</sup> ristampa, pp. xx-88.
8. GION CONDRAU, *Angoscia e colpa. Questioni fondamentali di psicologia*, trad. di Mario Chiarenza, 2<sup>a</sup> ristampa, pp. x-222.
9. HENRI WALLON, *Psicologia ed educazione del bambino*, presentazione di Giovanni Boileau, trad. di Rosa Oneto, 3<sup>a</sup> ristampa, pp. x-310.
10. HENRI WALLON, *Fini e metodi della psicologia*, trad. di Rosa Oneto, 1<sup>a</sup> ristampa, pp. vi-220.
11. HENRI WALLON, *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, presentazione di Hélène Gratiot Alphonandéry, trad. di Laura Martino e Rosa Oneto, 1<sup>a</sup> ristampa, pp. xiv-418.
12. HELEN PARKHURST, *La fatica di crescere*, trad. di Paolo Paduano, pp. xii-384.
13. FRANCESCO PARENTI e PIER LUIGI PAGANI, *Psicologia e delinquenza. Spunti per una nuova criminologia*, pp. xii-186.
14. HANS AEBLI, *Ritieni sullo sviluppo mentale del bambino*, trad. di Anna Luzzatto, 1<sup>a</sup> ristampa, pp. xxii-152.
15. JEAN PIAGET e ALINA SZEMINSKA, *La genesi del numero nel bambino*, trad. di Adriana Valori Piperno, 2<sup>a</sup> ristampa, pp. xiv-390.

mente incluse la nozione di comando e quella di possesso. In che modo arriva il bambino a differenziare queste due nozioni? Il padrone, abbiamo visto, non cessa in effetti di essere rappresentato come un capo: egli diventa infatti una sorta di « capo di secondo ordine », da cui quello di « primo ordine », che si trova a diretto contatto con i dipendenti — operai o insegnanti — esegue le direttive. Assistiamo insomma alla costruzione di una piramide di comando, analoga a quella trovata da Connell nelle concezioni politiche. Nel far ciò il bambino usa delle operazioni di seriazione, ordinando alcuni ruoli sociali sulla base delle relazioni di potere che intercorrono tra essi. Questo compito, apparentemente banale, comporta delle difficoltà cognitive non indifferenti. Piaget ha mostrato che bisogna attendere fino ai 7/8 anni perché i bambini riescano a metter in serie oggetti concreti (ad esempio, bastoncini di diversa lunghezza). Se poi si tratta di ordinare in serie degli elementi descritti solo verbalmente, occorre attendere fino agli 11 anni ed oltre<sup>9</sup>. Anche nel nostro caso solo alcuni dei bambini più grandi sono riusciti a differenziare il « capo » dal « padrone » e a connetterli in una gerarchia composta di tre figure.

<sup>9</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

## II LA PROVENIENZA DEI SOLDI

Nella ricerca sul pagamento del lavoro presentata nel capitolo precedente sono affiorati vari spunti su temi che non è stato allora opportuno o possibile approfondire. Si è visto ad esempio che alcuni bambini di 6/7 anni hanno espresso, a proposito della provenienza dei soldi, fantasiose credenze che si mitigano e spariscono rapidamente nei livelli di età successiva. A partire dagli 8/9 anni infatti tutti i bambini sono convinti che lavorare è l'unico modo lecito per guadagnare; alcuni poi hanno anche descritto i criteri che regolerebbero la retribuzione: guardare quante ore uno ha lavorato, oppure considerare quanto difficile o faticosa è una attività, o ancora ricorrere a dei rilevamenti più obiettivi, come ad esempio contare gli oggetti fabbricati dall'operaio, o i percorsi effettuati dal guidatore dell'autobus. Tali risposte indicano la consapevolezza del fatto che esistono vari livelli di reddito, e il tentativo di spiegarli connettendo diverse retribuzioni con varie caratteristiche del lavoro svolto. Infine, a diverse età, molti bambini hanno nominato la banca come fonte principale da cui il denaro fluisce, vuoi per tutti quelli che ne hanno bisogno, vuoi per i « capi » che in questo modo possono pagare gli operai.

Tutti questi spunti verranno ora ripresi e approfonditi. Si esamineranno dapprima, con una indagine sulla provenienza dei soldi condotta con bambini dai 3 agli 8 anni, le idee più primitive sul denaro e sul lavoro, completando così il quadro che avevamo cominciato a tracciare nel primo capitolo. Le differenze di reddito e le cause che ne stanno alla base saranno riconsiderate alla luce di una seconda indagine, in cui i bambini sono stati interrogati sulla ricchezza e la povertà. Il capitolo si concluderà infine con una ricerca dedicata ad una istituzione tante volte nominata spontaneamente dai bambini: la banca.

## 1. La provenienza dei soldi

Con l'indagine che ora presentiamo ci siamo proposte di mettere in luce le concezioni più primitive sulla provenienza del denaro e di vedere come, a partire da esse, il bambino giunge a stabilire che si guadagna attraverso il lavoro. Lo schema dell'intervista è stato delineato sulla base di alcune considerazioni suggeriteci dai risultati della ricerca sul pagamento del lavoro. Come si ricorderà, tutti i soggetti avevano all'ora affermato, senza eccezione, che la gente lavora per guadagnare, anche se poi vari bambini di 6/7 anni avevano ammesso la possibilità di ottenere i soldi anche da altre fonti; per questi bambini l'affermazione che « si lavora per guadagnare » non poteva costituire altro che la ripetizione di frasi o discorsi sentiti dagli adulti e il cui significato non era ancora effettivamente compreso. D'altra parte la nozione di attività lavorativa retribuita non può essere acquisita dai bambini attraverso la propria esperienza personale, ma deve essere ricostruita — ed è appunto ciò di cui sembrano incapaci alcuni dei bambini più piccoli — dalle informazioni che forniscono gli adulti, soprattutto i genitori, nelle svariate occasioni in cui hanno modo di dire ai bambini che vanno a lavorare e che lo fanno per portare a casa dei soldi. Le concezioni spontanee (e del tutto errate) sulla provenienza del denaro vanno di pari passo con la incapacità di comprendere le informazioni sul lavoro e la sua retribuzione, e sono destinate a sparire man mano che tale comprensione viene raggiunta.

Ci è quindi parso opportuno articolare l'intervista attorno a due punti distinti: la provenienza del denaro e il lavoro del padre e di alcune figure facilmente note al bambino. Poiché questa ricerca è stata condotta anche con bambini piuttosto piccoli<sup>1</sup> e non si poteva supporre senz'altro che conoscessero il denaro e le sue funzioni, il colloquio aveva inizio con una breve prova, in cui si mostravano dei soldi e si chiedeva di dire cos'erano e a cosa servivano. L'esito di questa prova determinava in che modo sarebbe proseguito il colloquio. Se i bambini riconoscevano il denaro e affermavano che serve per gli acquisti, si chiedeva come fanno gli adulti a procurarselo; se la risposta a questa domanda era che si guadagna lavorando, si chiedeva se esistono anche altri modi, e si passava quindi ad esaminare come i bambini si rappresentavano la retribuzione del proprio

<sup>1</sup> Si trattava di 100 bambini, 10 maschi e 10 femmine per ciascuno dei seguenti livelli di età: 3/4, 4/5, 5/6, 6/7, 7/8. Le interviste sono state da noi effettuate presso una scuola materna ed una scuola elementare di Padova centro, frequentate da bambini appartenenti al ceto medio.

padre: « Che lavoro fa il tuo papà? »; « Chi gli dà i soldi che lui guadagna? »; « Come mai glieli dà? »; « Cosa succede se fa a meno di darglieli? »; ecc. Si elencavano infine alcune attività facilmente accessibili alla conoscenza infantile (quella del netturbino, del vigile del fuoco e del conducente dell'autobus o del treno) e per ciascuna di esse si chiedeva se chi la svolge prende dei soldi, e in caso affermativo chi glieli dà. Il tema del lavoro (ed eventualmente della sua retribuzione) veniva posto in termini diversi ai bambini che non avevano riconosciuto il denaro, o che non avevano menzionato il lavoro tra i modi in cui gli adulti se lo procurano. Si chiedeva infatti dove erano i genitori in quel momento, cosa facevano e perché; analoghi interrogativi venivano posti a proposito delle attività sopra elencate. Se nel rispondere a tali quesiti i bambini nominavano la retribuzione del lavoro, questo argomento veniva approfondito con le domande già descritte.

Le risposte ottenute si possono collocare in una sequenza caratterizzata dal progressivo consolidarsi del legame tra lavoro e guadagno. Al primo livello si pongono infatti quei bambini che non hanno alcuna idea della necessità di procurarsi i soldi, e che non considerano il guadagno come uno dei motivi che inducono la gente a lavorare. Al secondo e al terzo livello, invece, i bambini capiscono che il denaro si consuma a forza di spenderlo e pensano che si possa procurarsene dell'altro sia lavorando, sia da altre fonti; per questi bambini le attività che consentono di guadagnare si riducono a quella del padre nel secondo livello e a poche altre in più nel terzo. Infine, nel quarto livello, il lavoro viene considerato l'unico modo in cui la gente può guadagnare.

*Livello 1. Nessun collegamento tra guadagno e lavoro.* I bambini non stabiliscono alcuna connessione tra lavoro e guadagno e, nella maggior parte dei casi, non si pongono neppure il problema della provenienza dei soldi. Alcuni di essi non conoscono addirittura il denaro, altri non sanno dire nulla sul modo in cui i grandi se lo procurano, o, come la bambina di cui riportiamo le risposte, non sembrano rendersi conto del fatto che i soldi, a forza di spenderli, finiscono:

ESTER (3;5): « — Come fanno i papà per avere i soldi che gli servono? — *Prendono i soldi.* — Come fanno a prenderli? — *Se li prendono in tasca.* — I soldi che i papà hanno in tasca, erano lì anche ieri? — *Sì.* — E prima ancora? — *Erano in tasca.* — Quando sono finiti, cosa fa il papà? — *Se li prende nell'altra tasca.* — E quando ha finito anche quelli, cosa fa? — *Ne prende ancora.* — Dove? — *Sui portamoneti.* ».

Per lo più questi bambini sanno che i genitori escono regolarmente di casa per fare una cosa che si chiama « lavoro », ma non hanno alcuna idea del perché, o indicano come motivazione il fatto che « devono fare così », o che « ne hanno voglia ». Se si richiama la loro attenzione sulle attività del netturino, dell'autista, ecc., mostrano di non conoscerle o affermano che vengono svolte per garantire alla gente dei servizi utili, senza collegare questo fatto alla possibilità che gli addetti ne traggono un guadagno. Ecco ad esempio come prosegue l'intervista con ESTER:

« — Dov'è adesso tuo papà? — In Istituto. — Perché va in Istituto? — Perché... mio papà mi porta a scuola e dopo va in Istituto. — E i papà degli altri bambini dove vanno? — Anche loro in Istituto. — Cosa fa tuo papà in Istituto? — Non so. — Sei mai salita in autobus? — Sì, quando andavo a Venezia. — Perché i signori che guidano gli autobus stanno lì a guidarli? — Perché senò dopo si fermano. — Potrebbero smettere se ne avessero voglia? — No, perché quando uno deve montare in un autobus... lui non può e dopo deve scendere ».

In un numero limitato di casi troviamo delle idee (per quanto errate) sulla provenienza del denaro:

ROBERTO (5;0) dice che i soldi si procurano « andando a comprarti. — Dove? — Dove si compra le cose. — Puoi spiegarmi come si fa? — Facciamo finta che io sono un negoziante e che tu vieni a comprare. — Mi dà un soldo? — Quale vuole? — Uno di carta. — Va bene questo? — Sì. Cosa mi devi dare in cambio? — Niente... cosa vuoi? — Quello che vuoi tu. Cosa potresti darmi? — Una cosa, una caramella. — Per andare a comprare soldi bastano sempre solo le caramelle o occorrono altri soldi? — Caramelle. — Ci sono altri modi per avere soldi? — Sì. — Quali? — ... — La mamma e il papà, per esempio, come fanno? — Vanno a chiederti in negozio. — Anche le altre mamme e papà? — Sì. — Dove sono adesso la mamma e il papà? — La mamma a casa, il papà a lavorare. — Perché papà va a lavorare? — Perché deve scrivere. — Che lavoro fa? — Guarda, scrive, e dopo guarda i libri e legge. — Potrebbe stare a casa? — No. — Perché? — Perché vuole sempre andare via. — Se non ha più voglia può stare a casa? — Può andare a fare un giro. — E gli altri papà? — ... — Fanno tutti come tuo papà? — Fanno anche lavori. — Un papà che fa lo spazzino, se non ha voglia di andare a pulire le strade può stare a casa? — Sì. — Perché ci vanno a pulirle? — Perché le strade sono sporche ».

Luella 2. Solo il lavoro del padre fa guadagnare. Nel livello 2 troviamo un gruppo non molto numeroso, ma interessante, di bambini, che iniziano a connettere il guadagno con lo svolgimento di una

attività lavorativa, ma che riconoscono come « lavoro » solo quello del proprio padre: essi negano infatti che altre attività possano definirsi lavoro, oppure affermano che non sono retribuite. Per procurarsi i soldi coloro che guidano i treni, o puliscono le strade o esercitano altre attività, devono svolgere, in più, anche quel « lavoro » che il bambino ritiene l'unico retribuito: andare in ufficio, fare l'avvocato, ecc., oppure farsi dare i soldi dalla banca o dai negozianti.

DAVIDE (4;10) dice che i grandi, per avere i soldi « — devono andare al lavoro. — Dimmi il nome di un lavoro. — Cosa fa il mio papà? — Sì. — Avvocato. — I soldi che prende per fare l'avvocato chi è che glieli dà? — Ce n'è un altro che fa l'avvocato, mio nonno. — I soldi che prende tuo papà per fare l'avvocato chi è che glieli dà? — Mio nonno. — E il nonno come fa ad averli? — Glieli dà un altro avvocato. — Guidare i treni è un lavoro? — No. — Perché? — Perché di no. — I signori che guidano i treni, prendono soldi? — Eh sì! Perché se uno non guadagna soldi non può guidare il treno, perché per comprare il treno bisogna avere tanti soldi, di migliaia, perché... non sei mai andata alla stazione? — Sì, ci abito proprio davanti. — E là, quando vai a guardare i treni, non hai mai visto dei treni lunghi lunghi? — Sì. — Eh, per comprare quei treni bisogna avere tanti tanti soldi! — Ma dopo che hanno speso tanti soldi per comprare il treno, come fanno per guadagnare i soldi che gli servono per la spesa? — Anche quelli che guidano i treni, sai, vanno a lavoro. — Che lavoro fanno? — L'avvocato come il mio papà, gli avvocati. — Tutti i papà e le mamme fanno gli avvocati? — No! Solo i papà fanno gli avvocati, no le mamme ».

SILVIA (4;8): « — Come fanno i grandi ad avere i soldi? — Bisogna che il papà vada a lavorare, altrimenti come fai ad avere soldi? — Altrimenti? — Niente. — Mi sai dire il nome di un lavoro che i grandi fanno per prendere soldi? — Dove va il mio papà? — Sì. — Nell'ufficio, no! — E in ufficio, come fa ad avere soldi? — No, va a lavorare solo... oppure per comperare no, glieli danno anche quelli dei negozi. — Quando lavora, i soldi chi è che glieli dà? — Il capufficio. — [...] — Gli uomini che portano via le immondizie prendono dei soldi? — No! — E un lavoro, quello? — No. — E guidare il treno è un lavoro? — Sì, è un po' un lavoro, perché... — Si guadagnano soldi? — Forse no, forse sì o no. — Sai cosa fanno i contadini? — Fanno il grano. — Guadagnano? — No. — Perché? — Eh, perché non c'è nessuno che paga, no, eh! Il grano cresce da solo. — Quelli che guidano l'autobus prendono dei soldi per guidarlo? — No, perché nessuno li dà, si mette solo un biglietto. — Ma senti, i contadini, quelli che guidano gli autobus, i treni o quelli che portano via le immondizie, come fanno ad avere i soldi che servono per comprare da mangiare, i vestiti e tutto il resto? — Vanno a lavorare come gli uomini normali. — E gli uomini normali che lavoro fanno? — Vanno in ufficio e scrivono ».

**Livello 3.** Anche altri lavori fanno guadagnare. Al terzo livello i bambini ammettono che vengano retribuite anche altre attività, oltre a quella svolta dal padre, pur continuando a ritenere che si possa guadagnare anche in altri modi, grazie ai resti o al denaro che la banca dà, senza condizioni, a chi lo chiede.

SILVIA (7;7): « — Un pompiere guadagna? — Sì. — Chi paga il pompiere? — ... per trovarsi un lavoro, loro lavorano e danno i soldi dove lavorano in quel... quella casa là... — Dove spengono l'incendio o la caserma? — ... la caserma sì. — Danno dei soldi in caserma? — Sì. — L'idraulico prende dei soldi? — Sì. — Chi glieli dà? — La mamma. — Quella che ha chiamato l'idraulico? — Sì. — Può fare a meno? — Se no, chiama la polizia. — E i contadini da dove prendono i soldi per comprare le cose che gli servono? — ... — Guadagnano? — No. — Come fanno a comprare le scarpe, i vestiti? — Ne hanno dei soldi. — Da cosa potrebbero averli guadagnati, secondo te? — Da che lavoro fa. — Come? — Perché va a comprare i pomodori, gli danno il resto e può guadagnare. — Gli spazzini guadagnano? — Sì, perché hanno comprato il camion, gli danno il resto e guadagnano i soldi anche loro ».

In questo protocollo compare, oltre alla confusione sui « resti », anche l'idea, ormai familiare al lettore, che si deve pagare per andare a lavorare. Per quanto concerne invece il tema del lavoro come fonte di soldi, che qui ci interessa, possiamo notare come sia ancora impreciso il motivo addotto per giustificare il pagamento (caso dell'idraulico): se non si paga, il lavoratore chiamerà la polizia, che è come dire che il pagamento è d'obbligo, pena una sanzione, ma senza indicare perché. Più in generale, per i bambini di questo livello il pagamento del lavoro, nei casi in cui è riconosciuto, avviene per motivi che potremmo definire « non retributivi », perché viene solo affermato che il pagamento di fatto avviene, e qualche volta ciò è giustificato dall'esistenza di una legge o obbligo morale; altre volte invece sono criteri finalistici (quali la necessità che chi lavora non rimanga senza soldi) a giustificare il pagamento. Ciò che non compare mai è invece l'affermazione che si viene pagati proprio in quanto si è lavorato.

**Livello 4.** Si guadagna solo lavorando. Nel quarto livello infine i bambini connettono in modo chiaro e univoco lavoro e guadagno: per avere i soldi bisogna lavorare e non c'è altro mezzo. Alcuni pensano che non tutte le attività prese in considerazione siano retribuite, perché non riescono ad immaginare in che forma avvenga il pagamento; tuttavia, a differenza di quanto avveniva nel livello precedente, questi bambini negano che esistano altre fonti di soldi

oltre al lavoro e il modo in cui alcuni lavoratori possono guadagnare resta così un problema non risolto.

STEFANO (5;9): « — Come fanno i grandi per avere i soldi? — Vanno a lavorare. — È l'unico modo o ce ne sono anche altri? — Solo così. — Dimmi qualche lavoro che la gente fa per prendere soldi. — Fare l'operaio, fare il ragioniere. — Cosa vuol dire fare l'operaio? — Fare delle case. — E ragioniere? — Si studia. — L'operaio, i soldi per il suo lavoro se li prende da solo o glieli dà qualcuno? — Glieli dà qualcuno. — Chi? — Quello che vuole che l'operaio gli fa la casa. — E se non glieli dà? — L'operaio non gli viene più a fare la casa. — Hai mai visto i signori che portano via le immondizie con il camion? — Sì. — Prendono dei soldi? — ... credo di no. — Perché? — Non lo so. — Nessuno gli dà dei soldi? — No. — Come fanno ad avere dei soldi? — Lavorano. — Non è un lavoro quello di portare via le immondizie? — Sì ».

Per quanto concerne le ragioni del pagamento e le modalità in cui avviene, esse ora possono essere definite « retributive », poiché i soldi vengono dati in proporzione al lavoro svolto e proprio perché si è lavorato.

MICHELE (7;1) dice che il padre aggiusta le bilance. « — Lo fa in una fabbrica o in un negozio? — Non me lo ha mai detto. — I soldi che tuo papà guadagna aggiustando le bilance c'è qualcuno che glieli dà o se li prende lui da qualche parte? — C'è qualcuno che glieli dà perché ha lavorato. — Chi? — ... non mi ricordo. — Come farà a sapere quanti soldi dargli? — ... perché lavora, e allora le dà dei soldi perché ha lavorato. — Ma come farà a sapere quanti dargliene? — Se lo vede lavorare un po' di più le dà quelli che sa lui... se invece lavora un po' più poco gliene dà più pochi. — Potrebbe fare a meno di dargliene? — No. — Cosa succede se fa a meno? — Allora non va più a lavorare, perché se non le dà i soldi non guadagna ».

MILENA (7;7) afferma che il padre, impiegato al Comune, è pagato dal padrone. « — Chi è? — ... — Cosa fa il padrone? — Va a vedere se fanno le robe giuste e quando... ogni settimana le dà la paga... del lavoro che hanno fatto. — Cosa succederebbe, se il padrone non desse i soldi? — Che tutti i lavoratori vanno in sciopero ».

Come si vede nella tabella 1, solo tra i bambini di 3 e 4 anni prevalgono le risposte del livello 1, le quali denotano l'assenza non solo di un collegamento tra denaro e lavoro, ma addirittura di interrogativi a proposito della provenienza del denaro. L'atteggiamento di questi bambini, che non sanno da dove i genitori prendono i soldi, o immaginano che una volta finiti quelli del portafoglio ce ne

Tab. I. Da dove vengono i soldi.

Livello di risposta	Età					Totale
	3/4	4/5	5/6	6/7	7/8	
1) Nessun collegamento tra guadagno e lavoro	17	9	1	1	/	28
2) Solo il lavoro del padre fa guadagnare	1	5	4	/	1	11
3) Anche altri lavori fanno guadagnare	2	3	6	8	5	24
4) Si guadagna solo lavorando	/	3	9	11	14	37
Totale	20	20	20	20	20	100

$\chi^2 = 7.2, p < .001.$

siano sempre degli altri in tasca o nel cassetto, corrisponde a quello rilevato da Piaget<sup>2</sup> interrogando su altri argomenti dei soggetti che avevano press'a poco la stessa età dei nostri. Sotto i 5 anni infatti i bambini non si pongono alcun problema circa l'origine di vari enti e fenomeni naturali, poiché tendono a spiegare ogni cosa connettendo la non con le cause che l'hanno prodotta, ma con i fini che essa consente di realizzare. Essi danno quindi per scontato che le cose esistano e funzionino solo perché sopprimono a dei bisogni umani. Successivamente il finalismo, che in questo tipo di concezioni è implicito, si esplicita dando luogo a credenze in cui il mondo inanimato, al pari di quello umano, obbedisce a regole morali, e l'uomo diventa non solo il fine, ma anche l'iniziatore degli oggetti e degli eventi naturali, che egli produrrebbe mediante la propria attività.

Un analogo passaggio dal finalismo implicito a quello esplicito avviene al secondo livello della nostra sequenza. I bambini dai 5 ai 7 anni non si limitano più, come fanno i più piccoli, a dare per scontato che i soldi, proprio perché necessari, ci sono, ma cercano di spiegare in vari modi come la gente ne entra in possesso, e nominano fonti quali banche, negozi e lavoro. Che proprio queste e non altre siano le fonti più frequentemente citate ci pare facilmente comprensibile: i bambini hanno modo di constatare di persona che i soldi hanno a che fare con il negozio e con la banca; hanno poi occasione di sentir parlare sia di quest'ultima che del « lavoro »

come luoghi in cui i genitori vanno, portando poi a casa dei soldi. Ciò che effettivamente avviene in negozio, in banca e al « lavoro » resta a lungo ignoto al bambino, come pure le ragioni per cui, in diverse occasioni, i grandi ricevono dei soldi. Sia che i soldi provengano dalla banca, dai resti o da ricchi signori, sia che si guadagnino attraverso il lavoro, fino a 7/8 anni (livello 4), la loro erogazione viene motivata finalisticamente con le disastrose conseguenze che comporterebbe il fatto di rimanerne senza.

Vedremo più avanti lo sviluppo delle concezioni a proposito della banca e del negozio. Per quanto riguarda il lavoro, esso viene dapprima identificato con quello paterno, e rappresentato come una « fonte » che funziona in modo non diverso da banche e negozi (livello 2); successivamente il bambino considera « lavoro » anche altre attività (livelli 3 e 4) e arriva via via a connettere il pagamento con le prestazioni eseguite e non solo con la necessità di soldi da parte del lavoratore.

Il generalizzarsi dell'idea di lavoro e il parallelo estinguersi delle concezioni finalistiche, alle quali infine si sostituisce la comprensione che il pagamento è una retribuzione, si collegano per varie vie allo sviluppo intellettuale del bambino. L'allargamento del concetto di lavoro indica il superamento di una visione egocentrica, in cui la propria situazione (nella fattispecie il lavoro paterno) non è differenziata da quelle altrui. L'idea di un pagamento dato *in cambio* di una prestazione, e per alcuni bambini anche *in proporzione* alla sua entità, indica la capacità di compiere delle operazioni di compensazione, mettendo in relazione (seppure con quantificazioni grossolane) quantità diverse di lavoro con diversi quantitativi di denaro. L'età in cui ciò avviene è la medesima in cui i bambini iniziano a concepire ed attuare, nella distribuzione di ricompense tra coetanei, dei criteri di giustizia retributiva sulla cui base riceve in proporzione a quanto ha dato<sup>3</sup>. La ricerca di Damon, che ha fornito questi dati, ha anche messo in luce i rapporti tra lo sviluppo della nozione di « giustizia retributiva » e quello delle operazioni di classificazione e di compensazione. Il confronto tra questi risultati e i nostri suggerisce che lo sviluppo logico del bambino, la formazione di concetti rilevanti per le interazioni con i compagni (come è quello di « distribuzione giusta »), e una visione sempre più adeguata dei rapporti che organizzano il mondo adulto procedono in modo parallelo e, almeno nel caso qui considerato, sincronicamente.

Le concezioni sul « pagamento retributivo » verranno riprese, anche con bambini più grandi di quelli qui esaminati, nella ricerca dedicata alle nozioni di « ricco » e « povero ». Ora invece ci soffer-

<sup>2</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit., pp. 375-376.

<sup>3</sup> W. Damon, *The Social World of the Child* cit.

meremo con maggiore ampiezza sulle concezioni più primitive e finalistiche, per rispondere ad una obiezione che potrebbe, se non inficiare, quanto meno limitare la validità dei nostri risultati.

## 2. Chi dà i soldi agli operai Fiat?

I bambini di cui abbiamo esaminato le idee sulla provenienza del denaro erano di estrazione piccolo e medio borghese. L'idea di un facile accesso al denaro, che con gradi diversi si è manifestata in tutti i bambini fino ai 7/8 anni, e che noi abbiamo definito « finalistica », connettendola così ad un atteggiamento peculiare della mentalità infantile, non potrebbe essere invece frutto della loro condizione sociale? In altri termini: potrebbe l'ambiente relativamente benestante di questi bambini avere ingenerato l'atteggiamento di fiduciosa aspettativa, che sarebbe così espressione di una situazione contingente più che di una tendenza del pensiero infantile? Non è certo nostra intenzione escludere l'apporto dell'ambiente o della pressione educativa. Siamo convinte però che, in misura maggiore o minore, certe tendenze affiorano in qualsiasi ceto, essendo legate ai modi di interpretare la realtà proprie di specifiche fasi dello sviluppo. Nel caso che qui ci interessa è facile preconcizzare che in ambienti meno favoriti economicamente le idee sulle fonti provvidenziali di denaro potranno attecchire con minore facilità; ma tanto più interessanti allora risulteranno risposte di tal genere che dovessero manifestarsi « a dispetto », per così dire, dell'ambiente. Dati in tal senso ci sono offerti da due repliche dell'indagine sulla provenienza dei soldi, condotte con figli di operai Fiat l'una, con figli di commercianti e artigiani di un paesino di montagna l'altra; anche la ricerca sulle nozioni di « ricco » e « povero », su cui ci diffonderemo nel prossimo paragrafo, fornisce alcune conferme.

Per le prime due ricerche sarà sufficiente un breve cenno. In una di esse sono stati esaminati 30 bambini torinesi, figli di operai Fiat e casalinghe<sup>4</sup>. Il colloquio clinico ha preso avvio da domande sulla fonte di guadagno del padre (« Come fa tuo papà ad avere i soldi? ») e si è poi esteso ad altre tre attività lavorative, quella del contadino, del negoziante e del guidatore di autobus. In questa fase si cercava innanzi tutto di vedere se le attività nominate erano note,

<sup>4</sup> Soggetti: un gruppo di 15 bambini dai 4;6 ai 5;6 anni e un gruppo altrettanto numeroso di bambini dai 7;6 agli 8;6 anni; entrambi i gruppi erano divisi approssimativamente a metà tra maschi e femmine (dati raccolti da Angela Fiora).

quindi se erano considerate una fonte di guadagno; infine, si confrontavano le modalità del pagamento indicate a questo proposito con quelle emerse a proposito del lavoro paterno.

I risultati mostrano che, mentre i bambini più grandi affermano che la fonte dei soldi è il lavoro, applicando questo criterio a tutte o almeno ad alcune delle attività considerate, solo uno dei bambini più piccoli è pervenuto a questa risposta. Gli altri presentano una gamma di risposte assai simile a quella emersa nella ricerca svolta a Padova: si va infatti da chi non ha alcuna idea né della fonte dei soldi né del lavoro paterno e altrui (1 soggetto) a chi identifica la fonte con il lavoro del proprio padre, negando che altre attività consentano di guadagnare, e ricorrendo a fonti extralavorative (6 soggetti). Oltre a queste sono emerse poi risposte qualitativamente diverse, ma che nella sostanza si richiamano ad una visione del mondo assai simile a quella manifestata dai soggetti del ceto medio: si tratta di 7 casi in cui la fonte dei soldi è — sia per chi vi lavora, sia per gli altri — unicamente la Fiat. Qui l'industria torinese non è vista come una impresa in cui si può essere assunti, lavorare, e infine essere retribuiti, ma una sorta di ente benefico, molto simile alla Banca o al Comune, più volentieri chiamati in causa dai bambini del ceto medio da noi intervistati a Padova.

M. CRISTINA (4;6): « Tu lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? — No. — Come fa tuo papà per avere i soldi per comprare da mangiare? — Va alla Fiat. — Perché ci va? — ... Lavora. — Alla Fiat c'è qualcuno che gli dà dei soldi o se li prende da solo? — Da solo. — Dove? — ... alla Fiat. — Sai come mai i soldi sono lì? — ... non lo so. — Può prendere tutti i soldi che vuole o no? — ... no. — Come mai? — Non lo so. — [...] A tuo papà, alla Fiat, i soldi glieli danno tutti i giorni o no? — Sì, tutti i giorni. — Perché? — Perché se no non possiamo vivere. — [...] L'hai già visto l'uomo che guida il pullman? — Sì. — Lui lavora? — Sì. — Cosa fa mentre lavora? — ... non lo so. — E ne ha dei soldi? — Sì. — Come ha fatto per averli? — È andato a prenderli alla Fiat. — Tutti possono prendere soldi alla Fiat? — Sì. — Perché? — ... non lo so ».

DANIELA (4;6): « Lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? — ... No. — Sai dov'è adesso tuo papà? — A lavorare. — Perché ci va? — Per prendere i soldi. — Come mai prende soldi a lavorare? — (Se non glieli danno)... Non può comprare. — Ci sono altre persone che fanno lo stesso lavoro di tuo papà? — Sì. — Prendono soldi anche loro? — Sì. — Tu lo sai dove si prendono i soldi? — Da lavorare. — C'è qualcuno che li dà o se li possono prendere loro? — Se li possono prendere loro. — Quanti vogliono o no? — ... Non lo so. — I soldi che papà prende al lavoro sono sempre stati lì o li ha portati qualcuno? — Li ha portati qualcuno. — Chi? — Mio papà. — [...] — Tu lo sai cosa fa il contadino? — ... Fa il latte... — Quando fa quello, lavora? — Sì. — Ne

ha dei soldi? — Sì. — Come ha fatto per averli? — È andato a lavorare. — Cosa fa quando va a lavorare? — Lavora. — Che lavoro fa? — Vicino alle macchine». Anche il negoziante, secondo Daniela, ha dei soldi perché li ha presi « — Da lavorare. — Cosa fa quando lavora? — ... le macchine». Il guidatore del pullman, infine, prende anch'egli i suoi soldi « a fare le macchine ».

MIMMO (5:6) invece nega che il contadino o il negoziante possano guadagnare dalle loro attività, che pure egli conosce e sa descrivere; è sempre « un signore », come nel caso del padre, che li paga. Per farsi dare i soldi, basta andare « a lavorare, lì dove si entra ». Per quanto riguarda l'autista del pullman, Mimmo oscilla tra il considerare un lavoro l'attività stessa del guidare, che però non è retribuita, e l'assimilarla all'attività paterna: « — Quello che guida il pullman lavora? — Sì. — Cosa fa mentre lavora? — Aggiusta le macchine. — Ma guidare il pullman è un lavoro o no? — Sì. — E quando guida il pullman prende soldi? — No... li porta per fare un piacere ».

FABIO (4:6) infine ci dà alcuni spunti per capire cosa succede quando « si lavora alla Fiat » e « si prendono i soldi »: « — Tu lo sai come fa tuo papà per avere i soldi? ... A lavorare... — E lì c'è qualcuno che glieli dà oppure se li prende da solo? ... Da solo... — E come? ... Eh... alla Fiat... la Fiat non è solo lavorare... ci sono anche i soldi... Com'è che sono lì? ... C'è una "radio"... i soldi... mio papà prende la "radio" mette 10 lire, preme un bottone e vengono giù i soldi di carta... tanti... — Perché? — Perché se metti 10 lire ti vengono tanti soldi... Basta mettere le 10 lire? ... Sì, le metti e poi premi il bottone. — Ci sono altri modi per avere i soldi? — No. — Tutti fanno così per averli o no? — Sì... tutti così. — Se io voglio avere i soldi come devo fare? ... Andare alla Fiat... poi prendi la "radio"... — E se tu vuoi avere soldi? — Devo avere le 10 lire da mettere... ».

Dagli esempi riportati si vede come la familiarità con l'esistenza di qualcosa che si chiama FIAT, dove il padre va ogni giorno e da cui attinge soldi, non consente di per sé una chiarificazione del nesso tra lavoro e guadagno; al contrario, è la mentalità del bambino il fattore dominante, che gli fa assimilare elementi di per sé oscuri entro quella visione del mondo che è caratteristica della sua età. Questi dati sembrano dunque indicare che la credenza in « enti benefici » non è tanto il riflesso di un tenore di vita più o meno agiato, quanto il modo in cui il bambino risolve con gli strumenti cognitivi di cui dispone il problema della provenienza del denaro.

In questo senso vanno anche i dati della seconda ricerca, svolta con un piccolo gruppo di bambini della Val di Peio, tutti figli di artigiani e commercianti<sup>5</sup>, su una traccia di colloquio identica a

<sup>5</sup> I soggetti intervistati, che rappresentano l'intera popolazione della zona con i requisiti indicati (=genitori addetti al commercio), sono 18 femmine e 22

quella descritta per la ricerca precedente. L'interesse di questo secondo gruppo di colloqui sta nel fatto che, per livelli di reddito confrontabili nell'insieme a quelli di impiegati e professionisti, i genitori di questi bambini svolgono un'attività palesemente diversa per le modalità della retribuzione: vendendo le proprie merci ai clienti, essi ricevono infatti del denaro dalle mani di questi ultimi, e tutto ciò avviene in situazioni constatabili dai bambini.

Il numero dei soggetti sotto i sei anni intervistati nel corso di questa ricerca è troppo esiguo per consentire confronti minuziosi e argomentazioni definitive. Tuttavia è interessante notare che:

1) a dispetto della constatazione che i genitori ricevono i soldi dai clienti, qualche soggetto ha chiamato in causa la banca, come fonte di guadagno, estendendo questa modalità anche alle altre attività nominate (operai e contadini);

2) già a 5/6 anni ci sono bambini che riescono a capire che i genitori sono pagati dalla gente che ne acquista le merci ed esiste la tendenza ad attribuire la stessa modalità di retribuzione alle altre attività nominate;

3) la miglior comprensione dell'attività dei genitori, favorita senz'altro dall'esperienza, si riflette nella maggior cautela con cui i bambini considerano le altre attività lavorative; alle risposte che assimilano operai e contadini ai commercianti si affiancano parecchi « non so », quasi ad indicare una visione meno fantastica del mondo lavorativo nel suo insieme.

Va ripetuto comunque che si tratta solo di spunti; la comprensione del mestiere di negoziante non può essere del resto attestata solo con domande sulla provenienza dei soldi. Occorre anche verificare in che modo il bambino si rappresenta l'uso specifico del denaro, i vari passaggi delle merci e la differenza tra ricavo e profitto per poter discriminare il senso delle risposte per cui « il negoziante guadagna dai clienti ». Questi argomenti, lo si è detto, verranno approfonditi nel terzo capitolo.

### 3. Le nozioni di « ricco » e « povero »

Un discorso un po' più ampio merita la ricerca sull'origine delle idee di ricchezza e povertà<sup>6</sup>. In essa è stato ripreso, con un maggior

maschi, dai 4 ai 10 anni, così suddivisi: 4/5=4, 5/6=3, 6/7=7, 7/8=9, 8/9=8, 9/10=9 (dati raccolti da Maria Mignazzi).

<sup>6</sup> 100 bambini da 4 a 13 anni, 10 maschi e 10 femmine per ciascun livello di età (4/5, 6/7, 8/9, 10/11, 12/13 annj). I dati sono stati raccolti da Chiara Charel.

numero di soggetti ed una gamma di età più ampia, uno dei tre temi affrontati da Danziger<sup>7</sup>, col proposito sia di approfondire e completare i suoi risultati, sia di considerare da un diverso punto di vista le concezioni sul denaro e la sua provenienza emerse nel corso delle nostre precedenti indagini.

Il colloquio aveva inizio con delle domande tese ad appurare cosa i bambini intendessero per « ricco » e « povero »: « Sai cosa vuol dire essere ricco? (o povero) »; « La tua famiglia è ricca o povera? ». Si proseguiva poi chiedendo come si fa a diventare ricchi e poveri, ed esaminando fino a che punto i bambini consideravano possibili i cambiamenti nella condizione economica. Cinque sono i tipi di risposte che lo spoglio dei dati ha messo in luce. Al più primitivo (livello 0) il bambino non sa neppure cosa vogliono dire le parole ricco e povero. Successivamente (livello 1) ricchezza e povertà vengono identificate rispettivamente con la disponibilità e la mancanza di denaro; i bambini però credono che chiunque possa procurarsi dei soldi da banche o negozi e la povertà è quindi una condizione eccezionale. Al livello 2 i bambini ritengono che i soldi si possano ottenere solo lavorando: perciò chi lavora è ricco, mentre è povero chi non vuole o non può lavorare. Nel terzo livello alla distinzione ricco-povero i bambini aggiungono la condizione di chi è « normale » (né ricco né povero) considerando per l'appunto tale la propria famiglia, che nei livelli precedenti era per lo più qualificata come ricca; diversi gradi di ricchezza derivano poi da diverse intensità o quantità di lavoro. Infine, nel quarto livello, i bambini affermano che la retribuzione di un lavoro non dipende solo dalla fatica e dal tempo impiegato e negano che basti lavorare duramente per diventare ricchi.

*Livello 0.* « Non so ». Cominciamo con l'esempio di un bambino per il quale le parole « ricco » e « povero » sono prive di significato:

ALBERTO (4;8): « — Sai cosa vuol dire essere ricco? — Sì. — Chi sono i ricchi? — I bambini. — I bambini sono ricchi? — ... — Sai cosa vuol dire essere povero? — No. — Chi sono i poveri? — I bambini. — La tua famiglia è ricca o povera secondo te? — Sì. — Sai cosa? — Povera. — Avete tanti soldi o pochi? — Tanti soldi. — Potere comprare tutto? — Sì. — Come mai ci sono persone povere e persone ricche? — Perché sono brave. — Chi è che sono brave? — La famiglia ».

*Livello 1.* Quasi tutti sono ricchi. Risposte come quelle di Alber-

<sup>7</sup> K. Danziger, *Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships* (Australia) cit.

to sono risultate piuttosto rare; già a 4/5 anni la maggior parte dei bambini appartiene al livello 1, avendo qualche idea di cosa si intenda per « ricco » e per « povero »: ricco è *chi ha tanti soldi; quelli che tengono i soldi; quelli che hanno bracciali e orologi*. Povero è *chi non ha soldi, è senza soldi, non ha niente*; molto spesso il povero è identificato nel *vecchietto*.

Il complesso delle risposte fornite nel corso dell'intero colloquio indica però che mentre per « povero » il bambino intende chi non possiede affatto denaro o beni, o ne ha meno degli altri, il termine « ricco » non designa affatto chi ne possiede in sovrabbondanza o in quantità superiore alla media, ma piuttosto chi è in grado di soddisfare i propri bisogni più elementari. Questo è messo in evidenza sia dalla descrizione del « ricco », sia dal fatto che i bambini, figli di operai, affermano quasi sempre che la loro famiglia è ricca. Nei pochi casi in cui ciò non avviene, è perché la ricchezza viene definita come possesso attuale di denaro: se i soldi si sono depositati in banca, o se ne sono appena spesi, non si è più ricchi.

ELSA (4;5): « — Essere poveri cosa vuol dire? — *Che non ha niente, non ha soldi, non può mangiare, così*. — I ricchi e i poveri possono fare le stesse cose oppure no? — No. — Perché? — *Perché i ricchi hanno tanti soldi e possono mangiare, i poveri non hanno soldi e non possono mangiare*. — La tua famiglia com'è? — Ricca. — Ci sono persone più ricche di voi o siete i più ricchi del mondo? — *Mia mamma è ricca, mio fratello è ricco, mio padre è ricco*. — Fuori della vostra famiglia ci sono persone più ricche di voi oppure no? — *Solo una vicina che è povera* ».

L'idea che la propria famiglia (e la stragrande maggioranza dell'altra gente) sia ricca si accompagna a quella di una incondizionata accessibilità al denaro, che viene ottenuto ritirandolo dalla banca, oppure grazie ai resti dati dai negozianti:

MARIO (5;2): « — Se un signore vuole diventare ricco cosa deve fare? — *Deve andare in tanti negozi e allora gli danno i soldi*. — Chi è che gli dà i soldi? — *Quelli che comandano e dicono: "vuole il pane? Tenga, 50 lire" e glieli dà e riviene e poi diventa ricco*. — [...] E facile o difficile diventare ricco? — *Facile*. — Tutti possono diventare ricchi oppure no? — *Certi no*. — Chi è che non può diventare ricco? — *La mia vicina che si chiama signora Gemma, non è ricca*. — Come mai? — *Perché non esce mai*. — Un signore ricco può diventare povero? — *Sì, se li ridà dove li ha presi e riviene povero*. — A chi li deve ridare? — *Ad esempio è andato in negozio, ha preso tanti soldi e glieli riporta e così diviene di nuovo povero* ». Interrogato sul lavoro del padre Mario afferma: « — *Va in fabbrica la notte e ritiene a mezzogiorno*. — Come mai il tuo papà va

a lavorare? — *Perché lui è abituato ad andare a lavorare e vuole pure andare in fabbrica».*

Come si spiega l'esistenza dei poveri se è così facile procurarsi il denaro? Nelle risposte di questi bambini la povertà appare come una condizione transitoria, per cui è povero chi ha appena speso i soldi, ma quando se ne procura degli altri ritorna ricco; oppure è causata da impedimenti che limitano la possibilità di accedere alle fonti di soldi (si ricordi la signora Gemma che non si muove di casa e non va in negozio).

CLAUDIA (5;5): « — I ricchi possono diventare poveri? — *Sì, perché comprano tante cose da mangiare.* — E non possono avere ancora soldi? — *Sì, vanno in banca.* — È facile o difficile diventare ricchi? — *Facile* ».

Più di rado, l'identificazione del « povero » con il « vecchietto » porta ad identificare le condizioni che determinano la ricchezza o la povertà con quelle che, secondo il bambino, regolano il ciclo della vita:

IRIS (4;8): « — Come mai ci sono persone povere e persone ricche? — *Perché la gente povera è vecchia e quella giovane vuol dire che son ricchi.* — Tutte le persone giovani sono ricche oppure no? — *Sì, tutte.* — Se un signore vuole diventare ricco cosa deve fare? — *Non deve fare niente perché se è vecchietto non può diventare giovane.* — I signori giovani come hanno fatto a diventare ricchi? — *Perché sono nati da una pancia di una signora e sono diventati ricchi poi.* — Un signore che è povero può diventare ricco o no? — *No.* — Perché? — *Perché è già stato giovane e ricco e allora può diventare vecchietto e povero.* — E un signore ricco può diventare povero? — *Sì, perché è già stato giovane e povero e può diventare vecchietto.* — Se un signore vuole diventare proprio ricchissimo cosa deve fare? — *Deve restare sempre giovane e non diventare mai vecchietto.* — Come si fa a restare sempre giovani? — *Mangiando solo una volta* ».

Livello 2. Sono ricchi tutti quelli che lavorano. Al livello 2 i bambini continuano a pensare che la loro famiglia sia ricca, identificando la ricchezza in un modesto benessere. Essi però non credono più che basti andare in negozio o alla banca per avere dei soldi, ma sostengono invece che l'unico modo per guadagnare è quello di lavorare. Quando si insiste per sapere se oltre al lavoro esistono altri modi, vengono nominati eventi eccezionali, quali le vincite alla lotteria o i doni di qualche benefattore, o attività illegali come il furto o l'imbroglione.

MARCO (6;8): « — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — *Perché non ci hanno soldi, i poveri.* — E perché i poveri non hanno i soldi? — *Perché non hanno lavorato.* — E i ricchi invece? — *Vanno a lavorare* ».

Se i poveri non lavorano, è perché non ne hanno voglia, o perché ne sono impediti per vari motivi:

GRAZIELLA (8;4): « — Come mai ci sono persone che hanno tanti soldi e persone che ne hanno pochi? — *Perché vanno a lavorare quelle che hanno tanti soldi.* — E quelle che ne hanno pochi? — *Non vanno a lavorare.* — Perché? — *Un signore che è povero se va a lavorare non ha i soldi per prendersi il lavoro.* — Ci vogliono i soldi per prendere il lavoro? — *Sì.* — Come mai? — *...* ».

Per EMILIO (6;4) i poveri sono « vecchietti »: « — Cosa vuol dire essere povero? — *Che è un vecchietto così, normale, che non ha i soldi, che non ha niente.* — Chi sono le persone che hanno tanti soldi? — *Le persone giovani* ».

MARCO (6;8) afferma che i poveri non lavorano « perché non hanno voglia ». Come mai? — *...* — I ricchi hanno sempre voglia di lavorare? — *Sì.* — Se un signore vuole diventare ricco come deve fare? — *Lavorare.* — Se lavora è sicuro di diventare ricco o no? — *Sì.* — Tutti quelli che lavorano sono ricchi o no? — *Sì.* — Ma hanno tutti tanti soldi uguali o no? — *Uguale* ».

Si vede da questo esempio come l'unico progresso rispetto al livello precedente stia nella solida convinzione che il denaro non piove dal cielo e che occorre lavorare per guadagnarselo, mentre non c'è alcuna discriminazione tra diversi livelli di reddito. Ad esempio, Marco, di cui abbiamo già riportato qualche risposta, afferma poi che la sua famiglia è ricca e che può comprare tutto ciò che vuole; più avanti sostiene che lavorando non si diventa solo ricchi ma « ricchi ricchissimi pure » e che anche il papà e gli altri operai potrebbero diventare ricchissimi. Tuttavia non si deve credere che questa mancanza di finezza nel differenziare i vari gradi di ricchezza dipenda da una sopravvalutazione del tenore di vita della propria famiglia; analogamente a quanto si è visto a proposito del livello precedente, si tratta invece dell'incapacità di raffigurarsi il modo di vita degli strati più privilegiati.

TERESA (6;1): « — Sai cosa vuol dire essere ricco? — *Sì, che ha tanti soldi.* — E poi? — *Che ha tante cose da mangiare.* — Secondo te la tua famiglia è ricca o povera? — *Ricca.* — Come mai? — *Perché comprano tante cose da mangiare con i soldi.* — Voi potete comprare tutto? — *Sì.* — Siete i più ricchi del mondo? — *Sì.* — Tutto quello che volete potete

comprarlo? — Sì. — Ci sono persone più ricche di voi o no? — No. — E più povere? — No. — Come mai non ci sono persone più povere? — Perché sono tutte ricche, hanno cose da mangiare. — Ma i ricchi si comprano solo cose da mangiare o anche altre cose? — Carne, pasta, carote, uova. — Ma solo da mangiare o anche altro? — Latte, pane ».

L'intervista prosegue ancora un po' su questo tono, con Teresa che continua a ribadire la ricchezza della propria famiglia, pur affermando che i soldi sono quelli che il padre ottiene lavorando, e indicando nelle spese che si possono fare solo quelle di prima o addirittura primissima necessità.

**Livello 3. I ricchi sono quelli che lavorano di più.** Nel terzo livello alla polarità ricco-povero si aggiunge una condizione intermedia, che i bambini denominano con termini come « normale » o « né ricco né povero ». Essi collocano appunto in questa fascia la loro famiglia mostrando così di aver allargato l'ambito della propria esperienza a gradi di benessere leggermente superiori a quelli di cui essi possono godere in casa propria. Questo allargamento di vedute è però ancora molto limitato, come si può vedere dagli esempi che i bambini fanno di ricchezza e di attività lavorative ben remunerate: ben pagato, essi dicono, è il lavoro dell'operaio oppure quello dell'artigiano; inoltre, lavorando molto, rinunciando alle ferie, ecc., si può guadagnare di più: ma non tutte le attività consentono questo surplus di lavoro.

**MARTINO (7,1):** « — La gente ha tutta altrettanti soldi o no? — No, perché i papà vanno al lavoro, ma certe volte gliene dà pochi, certe volte tanti, dipende dal lavoro che ha, pesante oppure leggero. — Sai cosa vuol dire essere ricco? — No. — Chi sono le persone ricche? — Quelli che hanno i soldi, case, ville, macchine. — E essere povero cosa vuol dire? — Che è vestito di stracci e tante cose. — La tua famiglia è ricca o povera, secondo te? — Non è poi tanto ricca, è un po' povera, perché abbiamo la casa tanto vecchia; mio papà ha fatto tante volte la domanda per avere la casa, poi ha fatto tante volte la domanda per avere il telefono, perché noi non abbiamo il telefono. — Potete comprare tutto quello che volete? — No, certe volte mio fratello vuole dei giocattoli e mia mamma dice sì, ma poi non glieli compra perché con i soldi compriamo da mangiare. — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — Perché i ricchi prima di essere ricchi sono poveri, poi tronano un lavoro che è pesante e gli danno i soldi, e con i soldi si comprano villette come quelle dei film. — E i poveri? — Se non cercano un lavoro pesante non possono diventare ricchi e rimangono tutta la vita poveri. — Come mai non trovano un lavoro pesante? — Perché nessuno li vuole. — Perché? — Perché li vedono e dipende dai muscoli come ce li hanno,

se hanno forza allora li prendono, se no rimangono tutta la vita poveri. — Tutti i lavori vanno bene per diventare ricchi? — No, ci sono certi che si guadagna pochi soldi e quelli che ti danno tanti soldi. — Quali vanno meglio per diventare ricchi? — I più pesanti. — Se un signore fa un lavoro pesante, è sicuro di diventare ricco? — No, certe volte gli vengono gli affanni e non ci resiste più, perché quando si lavora non ci si può fermare un minuto, non è come a scuola che ti puoi fermare e i compiti li fai a casa. — Facendo un lavoro pesante si può anche diventare ricchissimi? — Sì, dipende dal padrone, quanti soldi ce ne dà, e non è che si può bisticciare, devi prendere i soldi che ti danno ».

Nel corso del colloquio sembra per un momento che Martino riesca a capire che la quantità del guadagno non è legata solo alla buona volontà ma dipende anche da quanto il padrone è disposto a pagare (cosa che dovrebbe portarlo a riflettere sulla possibilità di divenire ricchi o addirittura ricchissimi svolgendo un'attività subalterna); ma alla fin fine la sua idea rimane quella che i lavori ben remunerati sono quelli pesanti e rischiosi. Questa visione della ricchezza come proporzionale al lavoro è caratteristica dei bambini di questo livello, e viene ribadita in molti protocolli.

Dal momento che ciò che conta è lavorare molto e risparmiare, diventare ricchi o ricchissimi è difficile ma non impossibile: chi non lo fa, è perché non vuole, o perché ormai è troppo vecchio.

**RENATA (8,9):** « — Se un signore vuole diventare ricco come deve fare? — Deve lavorare tanto e non spendere tante cose, non deve comprare sempre le merende per i bambini, i quaderni. — È facile o difficile diventare ricco? — Difficile, perché bisogna lavorare sempre secco e non perdere mai tempo. — Tutti possono diventare ricchi o no? — Sì, tutti, basta che si diano da fare a lavorare. — E come mai non tutti lo fanno? — Perché vogliono farsi vedere dagli amici e spendono tanti soldi invece di tenerli ».

Per quanto riguarda la possibilità che un ricco diventi povero, ecco il rovescio della medaglia: non basta lavorare molto, occorre anche non spendere troppo.

**VITTORIO (10,8):** « — Cosa si deve fare per essere ricchi? — Si deve risparmiare, spendere meno soldi e guadagnare tanto. — I ricchi potrebbero diventare poveri? — A poco a poco diminuiscono se comprano cose che costano tanto ».

**Livello 4. I ricchi fanno un lavoro speciale.** Al quarto livello infine i bambini cominciano a riconoscere l'esistenza di una stratificazione economica più complessa, in cui maggior guadagno, e quindi

maggiore ricchezza, non si identificano più con maggior intensità o durata del lavoro, dato che viene riconosciuta l'esistenza di un ventaglio retributivo dovuto a varie ragioni.

RITA (8;10): « — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — I ricchi lavorano, cioè i ricchi trovano un lavoro che gli danno molti soldi, invece i poveri non ne trovano. — [...] — Quali lavori vanno meglio per diventare ricchi? — Fare il giudice, oppure l'avvocato, i poliziotti. — E come mai questi lavori vanno meglio? — Perché questi lavori si devono rischiare, i poliziotti rischiano la vita mentre i giudici sono quelli che portano la gente in un'aula e dicono se è innocente e colpevole ».

GUIDO (8;4): « — Quali sono i lavori che vanno meglio per diventare ricchi? — Non so, avere qualcosa in proprio, non essere operai o essere sotto padrone ».

Diego (10;9): « — Come mai ci sono persone ricche e persone povere? — Non saprei spiegarlo... forse le persone ricche si sono fatte un avvenire, sono andate a studiare, si sono fatte un lavoro comodo, poi da quel lavoro sono andate ancora più in alto, e hanno guadagnato ancora di più. — E i poveri? — I poveri invece non hanno la possibilità di andare a scuola e se trovano un lavoro lo trovano da operai o da manovale. — [...] — Quali lavori vanno meglio per diventare ricchi? — Beh, ingegnere, poi ci sarebbe che però non saprei spiegarlo, poi c'è il capufficio che può andare ancora più su se ha fatto degli studi ».

Gli esempi citati dai bambini sembrano identificare il « ricco » nel piccolo-borghese. In alcuni protocolli emerge anche l'idea di una condizione a questa superiore: essa riguarda però un numero molto ridotto di persone e può essere raggiunto, se già non vi si appartiene per nascita, accedendo ai livelli più alti della gestione della cosa pubblica o mediante attività illegali.

LEONARDO (10;6): « — Certe persone ricche hanno più soldi, hanno fatto fortuna, oppure anche rubando, o sono ricche da discendenti, il padre era ricco, il nonno era ricco. — C'è qualche modo per diventare ricco? — Ci sono tanti modi, truffando, e questi sono già modi sporchi, illeciti, oppure vendendo cocaina e tutte quelle droghe lì, oppure facendo fortuna in politica, che da piccoli ministri di provincia si diventa ministri di governo ».

L'idea di una condizione superiore a quella della piccola borghesia si accompagna all'idea, espressa esplicitamente da MARIA LAURA (10;0), che « nessun lavoro porta alla ricchezza ».

« — Ma i ricchi come hanno fatto a diventare ricchi? — Hanno

ereditato dai loro padri che erano ricchi, e anche loro son diventati ricchi. — E i loro padri come hanno fatto? — Questo non lo so. — Tu conosci delle persone ricche? — No, finora non ne ho ancora conosciute. — Ma anche per sentito dire... — Ah, per sentito dire... ho sentito come Leone e i ministri ».

Con la conoscenza di condizioni socio-economiche superiori a quella operaia, quest'ultima viene ridimensionata. Nel livello 3 essa era considerata, come si ricorderà, un possibile punto di partenza verso la ricchezza; ora invece l'operaio non ha speranza di poter migliorare le proprie condizioni.

SIMONE (10;5): « — Se uno lavora può diventare ricco o no? — Secondo che lavoro fa. — Quali sono i lavori che vanno meglio? — Gli attori comici, i bancari. — E i lavori che vanno peggio? — Fondaria, operai, tutta quella roba là ».

RICCARDO (10;7): « — È facile o difficile diventare ricchi? — Molto difficile. — Tutti possono diventare ricchi oppure no? — No. Chi è che non può diventare ricco? — Gli operai, gli insegnanti e altri ». —  
uso (10;9): « — Tutte le persone possono diventare ricche oppure no? — No, perché certe persone hanno il lavoro da operai, non hanno la scuola adatta per andare più su ».

Tab. 2. Cosa vuol dire essere ricchi.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
0) Non so	4	1	/	/	5
1) Quasi tutti son ricchi	8	3	/	/	11
2) Son ricchi tutti quelli che lavorano	7	11	9	4	31
3) I ricchi son quelli che lavorano di più	1	5	8	6	20
4) I ricchi fanno un lavoro speciale	/	/	3	10	13
Totale	20	20	20	20	80

$r_s = .70, p < .001$ .

Questi risultati presentano numerose affinità con quelli delle ricerche già descritte. Ancora una volta infatti abbiamo trovato nei bambini di età prescolare l'idea che sia facile procurarsi del denaro;

anzi, tutti o quasi tutti possono essere ricchi (livello 1), ed è questa un'affermazione sorprendente, dal momento che tutti i bambini, nel parlare della propria famiglia, delineano una condizione tanto modesta da venir minacciata perfino dall'acquisto di quaderni e merendine. A partire dai 6/7 anni si afferma il nesso tra denaro e lavoro (livello 2): riappare qui per altra via un dato messo in luce nella ricerca sulla provenienza dei soldi. L'idea che il guadagno sia proporzionale alla fatica e alla quantità di tempo impiegato si affaccia già a questa età per affermarsi (livello 3) tra i bambini dagli 8 ai 10 anni; anche se in maniera più sporadica idee analoghe sono state espresse da bambini di ceto medio intervistati sulla retribuzione del lavoro (capitolo I).

Questi elementi di concordanza con le risposte fornite da bambini di altri ambienti sociali fa ritenere che la linea di sviluppo dell'idea di ricchezza e povertà rispecchi alcune caratteristiche generali del pensiero infantile; ad esempio, l'ottimismo dei bambini di 4/5 anni circa la disponibilità di denaro si ricollega al finalismo, come già abbiamo messo in luce nel primo paragrafo di questo capitolo; la corrispondenza tra denaro e lavoro, soprattutto quando si afferma la proporzionalità del guadagno alla fatica o al tempo speso, va di pari passo con lo sviluppo della nozione di giustizia e l'emergere dell'idea di « giustizia retributiva ».

Ci pare plausibile che nei bambini molto piccoli si sviluppino delle concezioni in cui il fattore determinante è costituito dalle tendenze tipiche della mentalità infantile, proprio perché essi mancano di strumenti cognitivi adeguati sia a comprendere la realtà che li circonda sia a recepire le interpretazioni che ne danno gli adulti. In sostanza, possiamo pensare che i bambini più piccoli, per quanto esposti al pari dei più grandi al proprio particolare ambiente, risultino (per così dire) meno permeabili alla sua specificità; non abbiamo perciò ragione di aspettarci differenze di rilievo tra bambini piccoli di classi sociali diverse. Man mano che l'intelligenza si sviluppa, però, il bambino diviene capace di formarsi una visione sempre più adeguata della realtà e di recepire le interpretazioni che ne danno differenti gruppi sociali: sarà allora ben difficile che il figlio dell'industriale, dell'impiegato, del contadino o dell'operaio la pensino allo stesso modo su qualsiasi questione. Piuttosto, le concezioni di ciascuno di essi rispecchieranno sia il modo di ragionare peculiare della sua età, sia le valutazioni, le informazioni e gli elementi di osservazione accessibili nel suo ambiente.

Nel caso che qui ci interessa, abbiamo visto già alcuni aspetti che sembrano riflettere maggiormente i caratteri del pensiero infantile che non le idee derivanti dall'ambiente familiare (finalismo, sviluppo dell'idea di giustizia). Anche il passaggio da una valutazione della

ricchezza e della povertà in termini egocentrici (livelli 1 e 2) al riconoscimento di fasce di reddito ben diverse da quelle a cui si appartiene, rispecchia un progresso di carattere generale com'è appunto la capacità di decentrarsi nel valutare la propria posizione. Analoghe considerazioni si possono fare circa il passaggio da una contrapposizione bipolare tra ricchezza e povertà, ad una serie a tre termini che include la condizione di medio benessere; oppure circa la comprensione delle difficoltà che si frappongono a chi vuol diventare ricco.

Le affinità strutturali di ragionamento che è lecito attendersi tra bambini della medesima fascia d'età anche se appartenenti a diversi ceti sociali, e che in parte noi stesse abbiamo avuto modo di constatare, non debbono ovviamente tradursi in identici contenuti delle risposte. Ad esempio, parlando della retribuzione del lavoro, i bambini di ceto medio indicavano a volte criteri diversi dalla fatica fisica, come la maggiore o minore utilità del lavoro o il grado di abilità intellettuale richiesto per svolgerlo. Ciò che è comune alle varie risposte è in ogni caso la contrazione su una caratteristica dell'attività considerata, su cui poi si fonda il criterio che ne regola la retribuzione. Approfondire queste differenze di contenuto può essere in alcuni casi una mera curiosità, mentre in altri — e ciò vale a nostro avviso per la nozione di ricchezza e di povertà — può rivestire un notevole interesse per la sociologia e per la psicologia sociale. La valutazione della propria posizione nella scala socio-economica e la definizione di ricchezza che vi si accompagna ha certamente a che fare con le esperienze del bambino nell'uso del denaro e con l'ideologia della famiglia in campo politico e sociale; altrettanto ci si può attendere per la percezione della stratificazione economica e la maggiore o minore aspettativa di occasioni di mobilità sociale. Lo studio approfondito di queste variabili è però un compito che esulava dagli intenti del presente lavoro e che non potrà essere affrontato se non con un'ampia serie di indagini condotte in ambienti diversi.

#### 4. La banca

Cercheremo ora di approfondire che cosa sia per i bambini la banca, quali funzioni ne conoscano e come le connettano, sia per vedere se riappare la caratteristica di ente benefico con cui è stata spontaneamente raffigurata dai bambini più piccoli nel corso delle indagini precedenti, sia per vedere più a fondo come si realizzi questa funzione di dispensare soldi. Oltre a permettere di contestua-

lizzare e decodificare più chiaramente le risposte emerse nelle precedenti ricerche, studiare come i bambini si rappresentano la banca riveste di per sé un notevole interesse: potremo vedere infatti se essi conoscono le funzioni del deposito e del prestito, come se ne immaginano il funzionamento; se hanno qualche nozione sull'esistenza degli interessi e come pensano che la banca possa pagarli; infine, per i più grandi, si potrà porre il problema di cosa fa la banca con i soldi depositati, per vedere se emerge l'idea che la banca realizza un profitto dal maneggio del denaro depositato.

Il colloquio<sup>8</sup> iniziava chiedendo a ciascun soggetto se era mai stato in banca e se sapeva a cosa serve: si è così potuto osservare qual è la prima idea che si affaccia alla mente del bambino circa le funzioni della banca stessa. Varie risposte erano possibili, da quella che la banca serve per dare soldi a chi li chiede, a quella che la banca serve per metterci il proprio denaro. Dopo aver chiesto, in ogni caso, perché ciò avviene, l'intervista prendeva strade diverse: se la banca era stata presentata dal bambino come fonte, si verificava se si trattava di una elargizione, di una restituzione di denaro depositato o del pagamento di qualche attività, chiedendo perché la banca dà quel denaro e come fa per averlo a disposizione. Se la banca era stata individuata come deposito, si chiedeva se si può anche prendervi dei soldi, e a quali condizioni. Se i bambini parlavano del ritiro di risparmi precedentemente depositati, oppure della richiesta di prestiti, si cercava di appurare se conoscevano l'esistenza di interessi, in che modo li motivavano e come ne spiegavano la provenienza. Si chiedeva perciò se i soldi da rendere o i risparmi da ritirare sono uguali, di più o di meno, di quelli ricevuti in prestito o di quelli depositati, e come fa la banca a procurarsi i soldi che paga come interessi sui depositi.

Le risposte fornite dai bambini si possono distribuire in una sequenza di sei livelli, a partire da una totale assenza di conoscenza sulla banca (livello 0), fino ad una comprensione schematica ma completa delle sue principali funzioni (livello 6). Nel livello 1 compare l'idea che la banca sia una sorgente di denaro, mentre sono ancora ignote le sue funzioni di « deposito ». Nel secondo livello si assiste ad un rovesciamento di prospettiva: la banca serve per mettere i soldi al sicuro dai ladri, e li si può ritirare in quanto se ne è

<sup>8</sup> Soggetti: 100 bambini divisi in 5 fasce d'età, composte ciascuna da 10 maschi e 10 femmine: 5/6, 7/8, 9/10, 11/12, 13/14, corrispondenti ai seguenti livelli scolari: scuola materna, II e IV elementare, I e III media. I soggetti erano residenti a Padova e in altre città del Nord Italia ed erano figli di operai, impiegati e commercianti. I dati sono stati raccolti con la collaborazione di un gruppo di studenti che frequentavano un seminario condotto da una delle autrici.

appunto versati prima: la quantità di soldi che si può prendere è uguale a quella dei soldi depositati. Nel terzo livello i bambini sanno che la banca, oltre a custodire i soldi, ne presta; l'idea di deposito e quella di prestito non sono però messe in relazione: i soldi depositati vengono messi dentro ad un cassetto, e lì restano finché il loro proprietario non se li va a riprendere, per poter fare dei prestiti la banca deve perciò ricorrere ad altre banche, Comuni, Governi, o ai « soldi dei bancari ». Depositi e prestiti vengono messi in relazione al livello 4: la banca può prestare soldi perché ne ha ricevuti a sua volta dai risparmiatori; le somme che entrano e quelle che escono si compensano tra loro. A questo livello quasi tutti i bambini sanno che esistono gli interessi (sui depositi o sui prestiti o su entrambi), ma non riescono a capire come la banca possa pagare il « di più » sui depositi, o per mancanza di coordinazione, o perché individuano negli interessi versati da chi rende un prestito una specie di mancia o un pagamento dei « bancari ». Infine, nel quinto livello, anche gli interessi sui depositi e sui prestiti si compensano, mentre si affaccia l'idea che la banca guadagni attraverso queste transazioni.

*Livello 0. Nessuna idea sulla banca.* Passiamo ora agli esempi, cominciando con uno dei più primitivi:

FEDERICA (5;1): « Sai cos'è la banca? — *Va nel mare.* — Io ho chiesto la banca, non la banca. La banca, sai a cosa serve? — *Per i signori.* — Cosa fanno i signori nella banca? — *Vanno via.* — Se io ho tanti soldi e li voglio mettere in qualche posto, sai dove posso metterli? — *Non so.* — Se ho bisogno di tanti soldi per comprare una casa, sai dove posso prenderli? — *Non lo so.* — Sai chi fa i soldi? — *Per comprare.* — Ma io non ho chiesto a cosa servono i soldi; io vorrei sapere chi li fa. — *Non lo so.* »

Federica non è stata l'unica a confondere « banca » con « banca ». Altri bambini del livello 0, meno pittorescamente, hanno invece risposto alle domande con una fila di « non so ».

*Livello 1. La banca è una fonte di soldi.* I bambini sanno indicare nella banca un luogo dove si va a prendere dei soldi, senza alcuna condizione restrittiva.

MARCELLO (5;6): « Sei mai andato in banca? — *Sì, con papà.* — Sai a cosa serve la banca? — *Per dare i soldi ai signori.* — A tutti i signori? — *Sì.* — Se voglio comprare una casa e mi servono tanti soldi, posso andare in banca a prenderli? — *Sì.* — La banca mi dà tutti i soldi che voglio? — *Sì.* »

I soldi che la banca dà, secondo i bambini, hanno diverse provenienze: in alcuni casi si tratta di « un signore »; altre volte sembra trattarsi di un precedente deposito, ma in verità si tratta di una moltiplicazione derivante da uno scambio circolare; altri bambini ancora rispondono « non so ».

ELISABETTA (7;3): « — I soldi che la banca dà, bisogna riportarli? — No. — Non vogliono niente in cambio? — No. — Ma la banca come fa ad avere sempre i soldi che dà? — Se li procura. — Come? — Vanno da un signore e glieli dà. — È questo signore chi è, come mai ha tanti soldi? — Se li procura. — Ma come? — Va da qualche parte, chiede i soldi, glieli danno... ».

CARLO (5;4): « — Sai a cosa serve la banca? — Serve a dare i soldi a quelli che ci hanno poco. — Allora la gente che ha pochi soldi va in banca... — (Interrompendo). Glieli dà pochi, poi loro gliene danno poco anche loro e loro diventano con tanti soldi. — Chi diventa con tanti soldi? — L'uomo che gli ha dato i soldi. — La banca o il signore? — Il signore diventa con tanti soldi, poi si compra una casa nuova. — E poi quei soldi li tiene sempre? — Sì. — Sempre sempre? — Sì. — Non sai se si devono riportare in banca? — Non lo so. — I signori che vanno a chiedere i soldi, ne possono chiedere pochi o tanti? — Così (fa un gesto con la mano). — Cosa vuol dire così? — Che poi diventano con tanti soldini e si comprano tanti mobili, o una casa e poi anche delle cose, così ».

Livello 2. La banca serve a custodire i soldi. A questo livello la banca non dà più i soldi indiscriminatamente a chiunque: può andarli a prendere solo chi in precedenza ve li ha depositati per proteggerli dai ladri.

ORNELLA (7;0) dice che la banca: « — ... serve per mettere i soldi, per lasciarli lì e dopo per andarli a riprendere. — Perché si mettono i soldi in banca? — Perché... per essere sicuri che i ladri non li prendano ».

Che si tratti di una semplice sorveglianza, a cui non si aggiungono altre funzioni, è attestato da vari indizi. Innanzitutto, per la maggior parte dei soggetti di questo livello non esistono gli interessi: si possono ritirare gli stessi soldi depositati, e basta. Per altri addirittura si deve pagare il servizio reso, o anticipatamente o ritardando infine meno soldi di quanti se ne erano versati inizialmente.

ANGIOLA (7;6) dice di essere andata in banca a prendere dei soldi. « — Quindi in banca si possono prendere soldi? — Sì, però nostri. — Come succede? — Tu devi andare in banca a portare i soldi e poi vai a

prenderli quando ti servono. — Se io ho portato in banca 100.000 lire e poi li vado a riprendere, quelli della banca mi ridanno 100.000 lire, di più o di meno? — Quanti ne dici tu; se dici 100.000 ti danno 100.000. — Possono darmene più di centomila? — Non so. — Tutti possono andare a prendere soldi in banca? — Sì, basta che prima li hanno portati. — E se io non ho portato soldi prima, posso farmi dare soldi dalla banca? — No. — [...] — La banca ha tanti soldi? — Sì. — Chi glieli dà? — Chi glieli dà i soldi noi glieli diamo a loro! — E poi loro ce li ridanno? — Sì, però dobbiamo, mi pare, non so, però penso che dobbiamo anche pagarli perché loro ce li tengono, penso... — E poi questi soldi? — Se li tengono loro. — Quelli della banca? — Sì, penso di sì, perché mi pare che stanno anche la notte a guardare, perché se vengono i ladri, che non rubano, devono guardare bene, che non glieli rubino. Perché se noi li teniamo in casa, magari è più facile... così è meglio pagare degli altri soldi che ce li rubino magari tutti ».

Livello 3. La banca dà soldi in prestito. I bambini sanno ora che è possibile rivolgersi alla banca per avere del denaro anche se non si possiede un deposito, ma non riescono a connettere depositi e prestiti, per cui non capiscono da dove la banca si procuri il denaro che presta: a questo problema rispondono « non so », o ricorrono a fonti esterne, come lo Stato, il Comune, o anche ai soldi delle tasse, che secondo loro vengono versate appunto in banca.

DARIO (8;0): « — Dicevamo che la banca dà anche dei soldi... — (Interrompendo). Ma i tuoi, eh! quelli che avevi depositato. — Ah, e se io non ne avevo depositati prima, non ne posso chiedere? — No, perché certamente i soldi degli altri non te li danno. Magari ti danno l'assegno, perché l'assegno è loro. — Non ho capito. — È l'assegno dei bancari. — Ah, sono i bancari che ti prestano i soldi? — I soldi in contanti non sono loro, gli assegni sono loro. — Allora ti possono dare degli assegni e con gli assegni puoi prendere dei soldi? — Sì. — Questi soldi poi te li puoi tenere o li devi restituire alla banca? — Se loro ti hanno prestato i soldi, non so per esempio 50.000 lire, se tu entro un anno... il tempo che ti dicono loro... puoi essere condannato alla prigione o qualche volta alla pena di morte. — I soldi che ti prestano, da dove li prendono, quelli della banca? — Mah, non saprei dire da dove li prendono, o li prendono da altri o li prendono da loro. — Ah, anche i banchieri hanno dei soldi che tengono lì? — Ora ti spiego. Loro prendono i soldi della gente e li chiudono in tanti cassetti chiusi a due serrature; una chiave ce l'hai tu, in modo che i ladri non possono toglierli. Ma anche i soldi che sono lì sono quelli là. Ma certi soldi che hanno in cassa come i panettieri, tutti i negozi, loro li danno in caso che qualcuno che li chiede non avesse depositato niente in banca ».

Abbiamo riportato con una certa ampiezza il protocollo di Dario,

perché mostra molto bene la difficoltà, tipica di questo livello, di comprendere che i soldi prestati sono gli stessi che la gente deposita. Dario dice che basta riportare le 50.000 lire avute in prestito, anche se non sono materialmente le banconote che si erano ricevute; ma per quanto riguarda il deposito, pensa che i soldi vengano chiusi in cassetti dove « i soldi che sono lì sono quelli là » (= quelli depositati e non altri). Di conseguenza, pur ammettendo l'esistenza dei prestiti, Dario non spiega l'origine del denaro prestato, limitandosi a dire semplicemente che esiste. Altri bambini a questo problema rispondono invece con un « non so », e altri, i più numerosi, rispondono ricorrendo a fonti esterne e superiori alla banca, come lo Stato o il Comune o le tasse.

PAOLO (9;10): « Sai a cosa serve la banca? — Per depositare i soldi, o anche per ritirarli, per fare prestiti. — Spiegami un po'. — Depositare vuol dire che quando uno ha un po' di soldi se li mette in banca, così quando gli occorrono se li va a ritirare che sono suoi. — E quando li ritira, gliene ridanno uguali, di meno o di più di quelli che aveva lasciato? — Di meno, mi sembra, perché deve pagare che ce li hanno tenuti. — E i prestiti? — Quando uno deve pagare per esempio la casa e non ha i soldi, allora va in banca. — E glieli danno? — Sì. — I soldi che la banca dà, si devono restituire? — Sì. — Bisogna darne di più, di meno o uguali di quelli che la banca ha dato in prestito? — Di più... no, di meno... quanti ne ha presi, dipende. — La banca come fa ad avere i soldi che presta? — Eh, non so, forse dallo Stato. — Come mai lo Stato glieli dà? — Non so. — La banca poi li deve restituire allo Stato? — Non so, non l'ho mai visto ».

**Livello 4. La banca dà in prestito i soldi depositati.** L'idea di deposito e di prestito, che nel livello 3 abbiamo visto coesistere senza integrarsi, viene coordinata dai bambini del quarto livello:

SHEILA (9;10): « La banca è dove si depositano i soldi e si fanno gli affari. — Perché si depositano? — Perché hanno paura che se lasciano molti soldi in casa, quando vanno i ladri glieli portano via tutti. — Se deposito 100.000 lire in banca, quando vado a ritirarle mi daranno indietro la stessa somma, di meno o di più? — Rimangono sempre uguali. — In banca i soldi si possono solo depositare o anche prendere? — Si possono anche prendere, ma dopo un certo limite si deve restituire. — E quando li restituisci, devi darne tali e quali, oppure di più o di meno? — Di più. — Perché? — Perché quelli che ti hanno prestato i soldi vogliono avere, come si dice, un po' di risparmio. — Cosa se ne fanno di questo risparmio? — Se lo tengono loro. — È il loro stipendio? — No, è una specie di mancia. — E lo stipendio? — Glielo dà il padrone. — [...] Da dove vengono, secondo te, i soldi che la banca presta alla gente? — Dalle persone che li hanno depositati. — Solamente

da quelli depositati? — Sì ».

PAOLO (10;1) dice che si depositano i soldi per evitare i furti e ammette anche la possibilità di ottenere dei prestiti. « Meriti che una persona depositi 10.000 lire, e poi ne arriva un'altra che vuole un prestito di 20.000; come fanno a dargli questi soldi? — Eh, 10.000 quelle e 10.000 dagli altri ». Paolo non parla però di interessi né per il deposito né per il prestito.

Altri soggetti invece, come CLAUDIO (9;3), parlano spontaneamente di interessi che la banca dà a chi deposita soldi:

« Una banca è un deposito di soldi, una casa che ha molti soldi e dove gli uomini li depositano; e poi ci sono gli interessi, che sono dei soldi che, quando l'uomo che ha depositato viene a ritirare i suoi soldi, loro gli danno anche l'interesse che è un altro po' di soldi, che ha aggiunto la banca ». Poi però, per spiegare da dove la banca si procuri questo denaro in più, afferma: « Ci sono anche le tasse, però queste non c'entrano con la banca... Non credo. Questo non lo so ». A proposito dei prestiti, infatti, egli non crede che si debbano pagare interessi: « Si restituiscia la stessa somma? — La stessa somma, a rate, cioè vuol dire che li paga un po' un giorno, un po' un altro giorno ».

MARRA (11;8): « Perché la gente porta i soldi in banca? — Perché magari a casa potrebbero essere rubati e perché in banca dopo un po' che li hai lì i soldi aumentano; di poco, ma aumentano. — Come mai la banca dà questi soldi in più? — Non saprei. — La banca da dove prende questi soldi da dare in più? — Non so. — Ma come mai i signori della banca tengono i soldi alla gente? — Non è che li tengono, cioè che se porti 10.000 lire loro le tengono lì. Il mucchio dei soldi rimane, ma quelle 10.000 lire non restano in banca. — E dove vanno a finire? — Altra gente che le prende. — Come mai? — Che chiede un prestito ».

**Livello 5. Comprensione degli interessi.** Infine, al quinto livello, anche gli interessi sui prestiti e sui depositi si compensano tra loro:

FABRIZIO (14;2): « La banca serve a depositare dei soldi, a fare prestiti. Se uno si trova senza soldi, la banca gli può andare incontro. Oppure se uno va a depositare dei soldi che in casa... non potrebbe tenerli, la banca aiuta e dà anche degli interessi. — Cosa sarebbero questi interessi? — Che noi li lasciamo lì, e questa banca, secondo quello che capisco io, secondo quanti ne abbiamo ci dà degli interessi sopra questi soldi, cioè dopo un anno abbiamo dei soldi in più e si può andare a prenderli quando si vuole, questi soldi qui. — E i prestiti? — Se uno ha bisogno di soldi va in banca e questa banca lo aiuta. [...] Come mai la banca tiene i soldi della gente? — Non è che li tengono lì, li fanno girare, no? Se torno in banca non è che mi prendo di nuovo le mie 10.000 lire: questi soldi girano nella banca. — Girano? cosa vuol dire? — Ad esempio, quelle 10.000 li vanno in mano ad un altro, non restano

li i soldi. — Ma la banca in questo ci guadagna qualcosa o no? — Secondo me sì. — Come? — Ho sentito dire che quando uno fa un prestito, glielo deve ridare alla banca con un certo interesse e quei soldi li se li tiene tutti la banca. — Però mi hai detto anche che la banca paga gli interessi. — Così secondo me parifica uno con l'altro».

Tab. 3. A cosa serve la banca.

Livello di risposta	Età				Totale
	5/6	7/8	9/10	11/12 13/14	
0) Nessuna idea sulla banca	6	/	/	/	6
1) La banca è una fonte di soldi	8	4	/	/	12
2) La banca custodisce i soldi	6	10	5	3	24
3) La banca presta soldi	/	6	9	7	28
4) La banca presta i soldi depositati	/	/	4	4	14
5) Comprensione degli interessi	/	/	2	6	16
Totale	20	20	20	20	100

$$r_s = .77, p < .001.$$

Come si vede dalla tabella, la maggior parte dei bambini di 5/6 anni non sa nulla sulla banca, o la raffigura ancora una volta come quella dispensatrice di quattrini che ci è ormai ben nota dalle ricerche precedenti (livello 1). Fin qui dunque nulla di nuovo, se non una ulteriore conferma dell'estensione e diffusione di credenze sulla cui generalità i risultati delle altre indagini non lasciavano già alcun dubbio. Maggiore interesse presentano invece le risposte degli altri livelli che ci fanno conoscere per la prima volta le ulteriori vicende di queste credenze.

Già a 7 anni la maggior parte dei bambini non crede più che la banca costituisca una fonte a cui chiunque può attingere. L'idea dominante è invece quella di un deposito in cui i soldi vengono riposti per difenderli dai ladri, e da dove si può ritirarli appunto perché prima vi si sono messi (livello 2). L'idea che i soldi si possano anche ottenere in prestito (livello 3) è di più tardiva apparizione. Questo ritardo ci pare vada imputato alla minor frequenza con cui hanno luogo le operazioni di prestito e alla conseguente scarsità di occasioni in cui i bambini ne possono sentir parlare, piuttosto che

alla difficoltà intrinseca della nozione<sup>9</sup>. I livelli 2 e 3, a cui appartengono la maggior parte dei bambini tra i 7 e i 10 anni, sottendono in effetti la medesima concezione: che ci debba essere uguaglianza tra ciò che si è preso e ciò che si deve dare (nel caso del prestito) o tra ciò che si è dato e ciò che si prende (nel caso del deposito). In questa concezione possiamo riscontrare alcuni tratti del pensiero operatorio concreto, che è caratteristico proprio di questa fascia di età: le azioni di dare e prendere vengono messe in relazione, di modo che i rispettivi risultati si annullano a vicenda. Connettendo in tal modo le quantità di denaro prese dal cliente con quelle da lui precedentemente versate, il bambino supera le concezioni più primitive, in cui il problema del rapporto tra entrate ed uscite non si poneva neppure; questo però non basta per comprendere in che modo la banca funzioni. Solo a 13/14 anni la maggior parte dei ragazzi capisce che le funzioni di ricevere denaro in deposito e di metterlo in circolazione tramite i prestiti sono reciprocamente connesse (livello 4), arrivando anche in alcuni casi a comprendere in che modo la banca si procura i soldi per pagare gli interessi ai risparmiatori (livello 5). A 11/12 anni invece, metà dei bambini appartiene ancora ai livelli 2 e 3. Mettere in connessione depositi e prestiti sembra insomma un compito tutt'altro che semplice; esso viene attuato quando i bambini, con l'emergere del pensiero operatorio formale, riescono a concepire gli scambi in termini astratti, senza fare riferimento agli individui che li eseguono e al tipo di operazioni di cui si tratta, ma considerando solo il flusso di denaro in entrata e in uscita che tali scambi vengono a determinare.

Come nella ricerca sul pagamento del lavoro, anche qui abbiamo assistito, nei vari livelli, alla costruzione di relazioni sempre più numerose e reciprocamente connesse. Un altro elemento di somiglianza è costituito dalle fonti (Stato, Governo, signori ricchi, altre banche) che in entrambe le ricerche sono state nominate dai bambini dei livelli intermedi: in un caso per spiegare la provenienza dei soldi del «capo», nell'altro dei soldi con cui la banca fa dei prestiti o paga degli interessi. L'immagine della circolazione monetaria, che il bambino manifesta parlando della retribuzione del lavoro, presenta insomma delle evidenti analogie con quella risultante dai discorsi sulla banca.

<sup>9</sup> In una ricerca della nozione di proprietà (Bordet e De Bernardi, tesi di laurea non pubblicata) si è visto che già a tre anni i bambini sapevano distinguere ed usare correttamente le parole «vendere», «prestare», «regalare». Il prestito di giocattoli e la relativa restituzione è del resto comune tra i bambini, così come i limiti posti dagli adulti nel regalare o prendere indiscriminatamente le cose proprie ed altrui.

## III IL DENARO E LE MERCI

Nei due capitoli precedenti abbiamo parlato degli scambi economici legati al lavoro, focalizzandoci sulla sua organizzazione complessiva e sulla sua retribuzione. In questo capitolo invece l'immagine infantile del sistema economico verrà esaminata a partire dalla circolazione delle merci, riprendendo quindi sotto vari aspetti il tema più largamente trattato dagli autori: quello della compravendita. Rimangono infatti vari punti oscuri o per la genericità dei dati forniti o per le interpretazioni proposte, non sempre del tutto convincenti. Il problema della circolazione delle merci verrà ripreso in due tempi: dapprima solo nei suoi termini più generali, considerando in qual modo i bambini credono che si possa procurare alcuni beni d'uso comune; poi vedendo come essi mettono in connessione il flusso parallelo, ma di opposta direzione, delle merci e del denaro. La relazione tra denaro e prezzi delle merci verrà considerata anche in una ricerca sul valore e l'uso del denaro nella compravendita, e in un'indagine sui criteri che il bambino adotta per spiegare le diversità di prezzo di vari oggetti.

### 1. La provenienza delle merci

Già sappiamo che fin dai 4 anni i bambini comprendono che il denaro si esaurisce a forza di spenderlo; a questa idea se ne accompagna però un'altra, più ottimistica, e cioè che sia assai facile rifornirsi di soldi. Solo a poco a poco il problema della provenienza dei soldi viene compreso nei suoi termini reali, attraverso la costruzione di un nesso tra denaro e lavoro e l'individuazione di criteri che regolano la retribuzione. L'idea che i beni si esauriscono è anch'essa presente nei bambini più piccoli? Se sì, da quali fonti essi credono che provengano le merci con cui si rimpiazza ciò che è stato mangia-

to, rotto o consumato? In qual modo si sviluppano poi le idee sulla produzione e la circolazione delle merci? Rispondere a queste domande è appunto l'obiettivo della presente ricerca.

Sulla provenienza di ciò che si vende in negozio abbiamo trovato qualche cenno solo nella ricerca di Strauss<sup>1</sup>: i bambini sotto i 6/7 anni credono che il negoziante si rifornisca da un altro negoziante, questi da un altro ancora, e così all'infinito; i più grandi invece riconoscono l'esistenza di fabbricanti cui il venditore al minuto deve rivolgersi per avere le merci. Se nella letteratura specifica troviamo ben poco, alcune ipotesi sullo sviluppo della nozione che qui ci interessa possono essere avanzate in base agli studi di Piaget sull'artificialismo. Il problema della provenienza delle merci è palesemente affine a quello dell'origine degli elementi naturali, ampiamente studiato da Piaget<sup>2</sup>: in effetti il bambino non sembra tracciare alcuna netta distinzione tra gli elementi della natura ed i manufatti. Inizialmente egli si pone solo il problema dello scopo per cui le cose esistono, e vi risponde in modo finalistico ed antropocentrico: ogni elemento della natura serve per agevolare qualche aspetto della vita degli uomini e quella del bambino in particolare. Non esiste ancora nessuna idea sul modo in cui le cose hanno iniziato ad esistere e pertanto questo stadio è definito pre-artificialistico. Successivamente si sviluppano delle credenze sull'origine delle cose, che sarebbero state costruite dagli uomini e da Dio in tempi più o meno remoti e in modo del tutto indipendente da processi naturali (artificialismo integrale) oppure unendo la propria azione alle forze naturali (artificialismo mitigato). Verso i 9/10 anni infine l'artificialismo è sostituito dall'idea che i vari elementi naturali hanno avuto un'origine indipendente dall'attività umana.

Piaget ha dedicato solo pochi cenni alle idee infantili sull'origine di materiali come il vetro o la stoffa; per mettere in luce in modo inequivocabile il fenomeno dell'artificialismo meglio si prestano, in effetti, domande su cose che esistono senza alcun intervento del lavoro umano, come gli astri, i monti, le acque. Il problema che noi ci poniamo qui è pertanto diverso e in qualche modo complementare a quello di Piaget: se è vero che il bambino sopravvaluta l'attività fabbricatrice dell'uomo al punto da credere che ne possano derivare monti, laghi e fiumi, riuscirà egli a comprendere in qual modo si producono i beni, oppure no?

Ci si può aspettare sulla base sia di quanto Piaget ha messo in luce sulle fasi di sviluppo dell'artificialismo, sia dei dati di Strauss, che i bambini più piccoli non si pongano neppure il problema

<sup>1</sup> A. Strauss, op. cit.

<sup>2</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit.

dell'origine delle merci, limitandosi a constatarne l'esistenza. Successivamente, in parallelo con l'apparire delle tendenze artificialiste dovrebbe essere identificato un produttore: la sopravvalutazione dell'attività umana dovrebbe manifestarsi qui nell'incapacità di indicare la provenienza naturale delle materie prime. Non c'è del resto motivo di attendersi che il bambino arrivi subito ad una corretta rappresentazione dell'attività industriale, che abbiamo visto affacciarsi solo verso gli 8/9 anni. Infine con lo scomparire dell'artificialismo, l'esistenza di materie prime dovrebbe essere riconosciuta dalla maggioranza dei soggetti.

Per verificare questa ipotesi sono stati intervistati 80 bambini dai 4 agli 11 anni<sup>3</sup>, residenti a Padova e provenienti in prevalenza da famiglie piccolo-borghesi. I colloqui hanno avuto per oggetto tre tipi di beni di consumo, due manufatti ed un prodotto agricolo, tutti assai familiari ai bambini (i vestiti, i bicchieri, le pesche). Per ciascuno di questi oggetti, si iniziava chiedendo: « Sai come si fa ad avere... (un bicchiere, un vestito, una pesca)? ». Le ulteriori domande procedevano in accordo alle risposte del bambino: se questi affermava di avere in casa l'oggetto nominato, gli si chiedeva di spiegarlo come si può avere altri esemplari (quando il vestito si consuma, il bicchiere si rompe, la pesca è mangiata), fino ad accertare se egli avesse o no l'idea che i beni devono essere procurati in qualche modo. Se invece il bambino diceva che gli oggetti volta a volta nominati si possono prendere o comperare in negozio, si procedeva con domande volte ad accertare se egli fosse o no in grado di risalire ad un produttore del bene in questione. A tal punto di cercare di capire come il bambino si rappresentava la produzione stessa, con domande sulle materie prime necessarie.

Per tutti e tre gli oggetti sono emersi 4 tipi di risposte. Nel tipo più primitivo i bambini affermano che le merci nominate sono già in casa, o che basta andare in negozio per averne; il negoziante a sua volta ne possiede una scorta inesauribile o si rivolge ad un altro negoziante, questi ad un altro ancora, e così via, fino a formare una « catena di negozi ». In un livello più progredito si possono collocare le risposte che accennano alla necessità di fabbricare in qualche modo i beni considerati, senza però separare la figura del produttore da quella del negoziante (che ad esempio coltiverebbe da sé l'albero delle pesche o fabbricherebbe i manufatti), per lo più aggiungendo roba vecchia o utilizzando come materiale oggetti dello stesso tipo, rotti o consumati). Ad un terzo livello la figura del produttore viene

<sup>3</sup> I soggetti erano divisi in quattro fasce di età includenti ciascuno 10 maschi e 10 femmine: 4/5, 6/7, 8/9, 10/11 anni. I dati sono stati raccolti da Sonia Fincato e da noi stesse.

separata da quella del negoziante, ma non esiste ancora l'idea dell'industria: il produttore è caratterizzato come un artigiano, che « ricicla » roba vecchia o fabbrica le varie merci con materiali di cui il bambino ignora la provenienza. Infine, ad un quarto livello, il bambino comincia ad accennare al lavoro industriale o agricolo ed a farsi l'idea più o meno precisa dell'esistenza di materie ricavate dalla natura.

Le diverse caratteristiche dei tre oggetti su cui verte l'indagine hanno reso opportuna la categorizzazione separata delle tre parti di protocollo corrispondenti a ciascuno di essi. Non c'è infatti motivo di attendersi che le idee di ciascun bambino sull'origine di un prodotto agricolo (nel nostro caso un frutto) siano del medesimo livello di quelle cose che egli riesce a formulare sulla provenienza dei manufatti; né che sia altrettanto facile per ogni bambino spiegare come si costruiscono bicchieri e vestiti. Si può al contrario supporre che sia generalmente più agevole pervenire all'idea della produzione agricola che non della produzione industriale, dal momento che in nessun modo i bambini hanno occasione di osservare ciò che succede dentro le fabbriche, mentre può capitar loro abbastanza facilmente di attraversare le campagne o di vedere alberi da frutto in orti e giardini.

Le tre tabelle che seguono mostrano la distribuzione delle risposte dei vari livelli età per età a proposito di ciascun oggetto.

Al di là delle differenze quantitative che si possono facilmente rilevare dal confronto tra le tabelle, tutte e tre le sequenze mostrano una buona correlazione tra livelli di risposta ed età; questo attesta la realtà psicologica dei livelli individuati, che descriveremo dando degli esempi dei contenuti relativi alle tre merci considerate, cercan-

Tab. 1. Come si fa ad avere un vestito.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono in casa o in negozio	8	5	2	/	15
2) Il negoziante produttore	9	10	3	/	22
3) Il produttore artigiano	3	5	5	2	15
4) Idee corrette sulla produzione	/	/	10	18	28
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .73, p < .001.$$

Tab. 2. Come si fa ad avere un bicchiere.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono a casa o in negozio	5	3	/	/	8
2) Il negoziante produttore	8	7	8	/	23
3) Il produttore artigiano	7	6	8	2	23
4) Idee corrette sulla produzione	/	4	4	18	26
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .61, p < .001.$$

Tab. 3. Come si fa ad avere una pesca.

Livello di risposta	Età				Totale
	4/5	6/7	8/9	10/11	
1) I beni sono in casa o in negozio	7	1	/	/	8
2) Il negoziante produttore	11	16	11	2	40
3) Il produttore artigiano	2	1	3	/	6
4) Idee corrette sulla produzione	/	2	6	18	26
Totale	20	20	20	20	80

$$r_s = .67, p < .001.$$

do anche di commentare le eventuali convergenze tra i contenuti stessi, o tra le sequenze.

*Livello 1. I beni si trovano in casa o in negozio.* Al livello più primitivo troviamo due tipi di risposte: quelle di chi sostiene che l'oggetto considerato si trova o si fa in casa e quelle di chi afferma che si prende o compra in negozio; questi due tipi di risposta non si escludono tra loro come mostra il protocollo di ANTONELLO (4;5):

« — Come si fa ad avere un vestito? — ... — La tua mamma cosa fa quando ha bisogno di un vestito? — *Lo prende.* — Dove? — *Nell'armadio.* — Chi l'ha messo là? — *Una signorina.* — Chi è questa signorina? — *Non lo so.* — Questo vestitino come ha fatto ad averlo la

tua mamma? — *L'ha fatto*. — Come ha fatto a farlo? — *Con la stoffa*. — E come ha fatto ad avere la stoffa? — *L'ha comprata*. — Dove? — *In un negozio*. — E quello del negozio come ha fatto ad averla? — *L'ha girata e dopo gliel'ha data*. — Ma come mai lui ce l'aveva? — *L'ha comprata*. — Dove? — *In un altro negozio*. — E quello dell'altro negozio? — *L'ha comprata in un altro posto e allora gliela dà a lui*.

Per il bicchiere, stesse risposte; la pesca poi si prende dall'albero. Pur arrivando a dire che la mamma « fa », Antonello non conosce l'origine dei materiali usati e si limita a dire che si comprano, proprio come sostiene la maggior parte dei soggetti a proposito degli oggetti già costruiti. Quanto al modo in cui il negoziante si procura ciò che vende, ci sono idee diverse.

Ad esempio SILVIA (4;6) crede nell'esistenza di scorte inesauribili: « — Come si fa ad avere un bicchiere? — ... vicino a casa mia. — Cosa c'è vicino a casa tua? — *Di bicchiere c'è n'ha tanti*. — Come ha fatto ad averne tanti? — *Li abbiamo comperati con i soldi*. — Dove? — *Qua*. — Cosa c'è qua? — *Un posto dove hanno i bicchieri*. — In questo posto come hanno fatto ad averli? — *Li hanno presi da un armadio*. — Come mai erano nell'armadio? — *Li hanno messi*. — Chi è che li ha messi? — *Quel signore dei bicchieri*. — Come ha fatto ad averli questo signore? — *Erano nell'armadio e lui li ha tirati fuori e glieli ha dati alla mia mamma* ».

Invece ARIANNA (5;10) accenna alla catena di negozi: « — Come si fa ad avere un vestito? — *Si compera in negozio*. — E quello del negozio come fa ad averlo? — *Va all'Upim e glielo danno*. — È l'Upim come fa ad averlo? — *Non so*. — Prova a pensarci. — *Al mercato*. — E quelli del mercato come fanno ad averlo? — *Non lo so*. — Pensaci un pochino. — *In un altro mercato* ».

Per le pesche invece la risposta più frequente è il « non so » quando si chiede come ha fatto il negoziante ad averla.

MICHELE (5;1): « — Come si fa ad avere una pesca? — *Si mangia con le mani*. — Ma come fai ad averla? — *A portarle a casa mia?* — Sì. — *È la mamma che porta la pesca a casa mia, e poi la mangio*. — E la tua mamma come fa ad averla? — *La compera con i soldi*. — Dove la compera? — *Giù nella piazza, si va per una stradina e dopo si comperano le pesche*. — E l'uomo che le vende come fa ad averle? — *Non lo so* ».

Si può infine osservare che le risposte di questo livello più primitivo sono più numerose nel caso del vestito che per gli altri due oggetti.

**Livello 2. Il negoziante-produttore.** A questo livello i bambini hanno compreso la necessità di una fase produttiva all'origine delle merci nominate. Essi vanno quindi oltre la semplice constatazione che vestiti, pesche e bicchieri si possono reperire nei negozi, ma essendo all'oscuro dell'effettivo modo di svolgersi dei processi di produzione, attribuiscono al negoziante stesso il compito di fare le cose che vende.

Ad esempio, CRISTIANO (6;3) pensa che il fruttivendolo produca la frutta: « — Come si fa ad avere una pesca? — *Ti compri la pianta, la pianti e aspetti*. — E se io la voglio subito? — *Oppure la compri dal fruttivendolo*. — Il fruttivendolo come ha fatto ad avere le pesche? — *Le ha piantate* ».

Nel caso del vestito e del bicchiere il problema della produzione si specifica in quello delle materie prime: cosa adopera il negoziante per fare le merci, e dove si procura questi materiali? Analogamente a quanto riscontrato da Piaget nelle sue indagini sull'origine di elementi naturali, molti dei bambini da noi classificati a questo livello risolvono il problema ricorrendo ad una scorta di recupero o « riciclaggio » dei materiali con cui essi sanno o credono che siano costruiti gli oggetti nominati. Così i vestiti verrebbero fatti recuperando stracci o abiti vecchi, i bicchieri mettendo insieme cocci o pezzi di vetro.

MANUELE (6;3): « — Come si fa ad avere un vestito? — *Si compra ai grandi magazzini*. — Quelli dei grandi magazzini come fanno ad averlo? — *Li fanno in una stanza dove non si entra*. — Come fanno a farli? — *Li cuciono e poi hanno la macchina*. — Come si fa a cucire un vestito? — *Con l'ago e il ditale e anche il filo*. — Cos'è che cuciono con l'ago e il filo? — *La stoffa*. — Come fanno ad avere la stoffa? — *Prendono tutti gli stracci e fanno una stoffa e poi diventa un vestito*. — Come fanno ad avere questi stracci? — *Glieli porta uno che ha il camion*. — E quello del camion come fa ad averli? — *Va nelle case della gente e gli dice di dargli gli stracci vecchi vecchi, poi li mette sul camion e glieli porta* ».

Per il bicchiere Manuele afferma pure che è fatto ai grandi magazzini: « — *Con la macchina che si mettono i vetri rotti e dopo aspettano un po' e viene fuori il bicchiere*. — Come fanno ad avere i vetri rotti? — *Li trovano*. — Dove? — *In giro, ce ne sono tanti* ».

Qualche bambino, come STEFANO (6;7), crede che addirittura le pesche siano costruite: « — Come si fa ad avere una pesca? — *Si compra nel negozio*. — Il signore del negozio come fa ad averla? — *Mette tanto sugo sopra un osso, e poi mettono la buccia ed è fatta* ».

Ci sono infine dei soggetti che non ricorrono a queste credenze artificialiste circa le materie prime ma che, interrogati sulla provenienza del vetro o della stoffa, si rifugiano in un prudente « non so ». Altri ancora dicono che il negoziante-produttore acquista i materiali da altri negozianti, ricorrendo così ad una delle concezioni che caratterizzano il livello precedente, quella della « catena di negozi ».

**Livello 3. Il produttore-artigiano.** Nel terzo livello troviamo bambini che iniziano a differenziare la figura del produttore da quella del venditore: essi affermano infatti che il negoziante non costruisce o coltiva nulla da sé, ma acquista le sue merci da qualcun altro, che ha il compito di farle. Questa seconda figura viene solitamente assimilata a quella dell'artigiano: si tratta infatti di una persona che, manualmente o con l'aiuto di macchine, fabbrica da sola gli oggetti nella sua bottega. I materiali che esso usa sono poi recuperati da roba vecchia, come faceva il negoziante-produttore nel livello 2: stracci, abiti smessi, lastre rotte, bottiglie.

ALESSIA (4;8): « — Come si fa ad avere un bicchiere? — Si compra. — Dove? — Nel negozio. — E quello del negozio come fa ad averlo? — Li compra da un signore che li fa. — E questo come fa a farli? — Va in giro con un sacco e mette dentro tutti i vetri, dopo torna a casa e li aggiusta ».

GIANLUCA (6;6) dice che i bicchieri al negoziante glieli porta un camion: « — Il camion come fa ad avere i bicchieri? — C'è una macchina dentro una fabbrica che li fa. — Come fanno ad avere i vetri? — Li trovano per la strada. — Come mai i vetri sono per strada? — Li hanno buttati. — Chi? — La gente perché erano rotti ». Gianluca afferma poi che anche la stoffa viene fatta in una fabbrica con la macchina: « — Ma come si fa a farla? — Non lo so, ci vuole la macchina e gli stracci. — Gli stracci come fanno ad averli? — Con vestiti vecchi ».

Perfino per quanto riguarda la pesca Gianluca è convinto che un camion le porti dal fruttivendolo, dopo averle prelevate in una fabbrica dove: « — Ci sono degli uomini che le fanno dentro la fabbrica e hanno una macchina apposta. — Come fanno a farle? — Mettono una cosa attaccante e viene fuori la pesca ».

Solo raramente però le risposte di questo genere sono apparse nel caso delle pesche: una volta che i bambini hanno riconosciuto che il negoziante se le procura da altri, è infatti assai semplice comprendere che si tratta di contadini, i quali colgono la frutta dai loro alberi.

**Livello 4. Idee corrette sulla produzione delle merci.** Nel caso della pesca è facile pervenire all'idea della coltivazione; nel caso dei manufatti invece, la comprensione della loro fabbricazione richiede di rappresentare dei materiali ben diversi per aspetto dal prodotto finito. Sol tanto al quarto livello i bambini sono capaci di mettere in relazione la stoffa del vestito con materiali come le fibre di cotone, o il pelo delle pecore, oppure i bicchieri con la sabbia o (sebbene più impropriamente) le « rocce » o altro. Le fasi di trasformazione di questi materiali nei prodotti finiti possono poi essere descritte con vari gradi di precisione, ma il passo più rilevante dal punto di vista cognitivo è quello di richiamare simultaneamente oggetti di aspetto così diverso e rendersi conto che attraverso opportuni procedimenti l'uno può mutarsi nell'altro.

ELISA (10;8) non sembra aver ricevuto nessuna informazione sul modo in cui si fabbrica il vetro, ma le concezioni cui approda sono ugualmente abbastanza rispondenti al vero: « — Questa è una cosa che credo proprio di non sapere. — Non ci hai mai pensato? — Sì, ci ho pensato ma poi non ho chiesto alla mamma o alla maestra. — Secondo te cosa potrebbe essere? — Potrebbe venire da un minerale, forse ci sono delle apposite macchine per estrarre il vetro ».

MICHAELE invece (10;6) fa cenno alla sabbia, cosa assai difficile senza l'aiuto di qualche adulto o insegnante: « — C'è la fabbrica, hanno delle forme e viene fuori il bicchiere. — Dove prendono il vetro? — Si può anche fare con la sabbia, si mette sul fuoco e lascia lì, dopo viene fuori, può diventare vetro ».

Ed ecco un esempio di risposta sul vestito:

ANDREA (10;0): « — Quelli dei negozi come fanno ad avere i vestiti? — Dai grossisti. — I grossisti come fanno ad averli? — Li comprano dalle fabbriche. — Quelli delle fabbriche come fanno a fare i vestiti? — Con della stoffa e la cuciscono, poi ci mettono le tasche, tutto. — La stoffa come se la procurano? — La comprano da mercerie, alcune botteghe che vendono esclusivamente stoffa e... — Queste botteghe come fanno ad avere la stoffa? — La comprano dalle fabbriche che la fanno, la producono. — In che modo producono la stoffa? — Non so come si fa... coi tessuti, ci sono le stoffe di cotone, di lana, di lino. — Il cotone cos'è? — Il cotone è una cosa che si prende da una pianta che produce il cotone che è morbido ».

Una replica in Val di Fiemme. Si è visto che i quattro tipi di risposte presenti in questa sequenza emergono tanto a proposito di vestiti e bicchieri quanto delle pesche, manifestandosi a volte in credenze assurde (si vedano i protocolli di Stefano e Gianluca).

Un'ulteriore conferma delle generalità di queste idee ci viene da una replica dell'indagine effettuata con soggetti di ambiente e ceto sociale diverso. Si tratta di un'indagine cui hanno partecipato 80 bambini della Val di Fiemme<sup>4</sup> dei medesimi livelli di età di quelli padovani, figli di operai generici e di addetti alla lavorazione del legno. Un primo elemento interessante di questa ricerca è stato il ripresentarsi dei vari tipi di risposte già descritte, ancora una volta ben correlate con l'età<sup>5</sup>. Confrontando queste sequenze con quelle individuate a Padova, si possono tuttavia notare delle differenze: i livelli delle risposte sul vestito ed il bicchiere sembrano denotare un leggero ritardo nei bambini di montagna; nella sequenza relativa alla pesca troviamo invece sia bambini già grandi che forniscono risposte primitive, sia bambini piccoli che danno risposte avanzate. Il ritardo potrebbe essere ben giustificato dal più basso livello culturale complessivo proprio del milieu in cui vivono i bambini del gruppo montano. La sequenza relativa alla pesca sembra però suggerire che, in contrasto con questo fattore « di cultura generale », esperienze più circoscritte possono portare sia pure sporadicamente a risposte avanzate: in effetti per i bambini della Val di Fiemme, quando non pensano all'orto di casa come fonte della frutta, è assai facile ricorrere ai contadini, di cui vedono i poderi e gli orti.

Ma l'elemento più interessante di questa replica dell'indagine padovana consiste nel minor numero di risposte artificialiste fornite complessivamente: ad esempio, nei livelli 2 e 3 della sequenza relativa alla provenienza del vestito, su 48 risposte solo 7 fanno cenno al riciclaggio di stracci; la maggioranza dei bambini di montagna risponde con un cauto « non so » quando si cerca di risalire all'origine delle materie prime. Due ordini di considerazioni possono essere fatti su questo dato. In primo luogo va sottolineato l'interesse di risposte rare (come i cenni all'artificialismo nei bambini di questo gruppo): pur sfavorite dalle esperienze di cui i bambini dispongono in uno specifico ambiente, non per questo determinate tendenze di pensiero scompaiono del tutto. In secondo luogo occorre puntualizzare, al di là di un generico riferimento all'ambiente, quali elementi di esperienza contribuiscono effettivamente a determinare i contenuti (se non il livello) delle risposte. Va detto a questo proposito che i soggetti della seconda indagine si trovano nella condizione di compiere esperienze piuttosto particolari sulla provenienza dei manufatti e delle materie prime, poiché essi hanno l'opportunità alquanto rara di poter osservare o conoscere relativamente da vicino un intero

<sup>4</sup> Dati raccolti da Isanna Wohlgenmut.

<sup>5</sup> I coefficienti di correlazione ( $r_s$ ) sono, per il vestito, il bicchiere e la pesca, rispettivamente .61, .67 e .65, tutti significativi per  $\alpha < .001$ .

ciclo produttivo, quello del legno: la Val di Fiemme infatti è ricca di boschi, il cui legname viene lavorato nella stessa valle, in grandi segherie; parte del prodotto viene utilizzato anche per oggetti artigianali. Interrogando i bambini di questa zona anche sulla provenienza di un altro oggetto, come la sedia, della cui produzione essi hanno esperienze assai circostanziate, si è visto che le risposte di « riciclaggio » scompaiono del tutto, e si ha una forte concentrazione di risposte al livello due, quello del « negoziante-produttore ». L'artificialismo però si manifesta anche in questo caso, seppure nella forma « mitigata » secondo cui l'uomo avrebbe seminato i boschi<sup>6</sup>. Inoltre la conoscenza del lavoro dei boscaioli, segantini, trasportatori, operai e/o artigiani non è di per sé sufficiente a far superare più in fretta l'idea che il negoziante produce da sé merci come il bicchiere o il vestito. Dall'osservazione del suo ambiente il bambino in effetti ricava solo le idee più accessibili al suo livello di sviluppo: così, ciò che i bambini della Val di Fiemme sembrano meglio conoscere è la figura dell'artigiano, mentre le fabbriche e le mediazioni che le connettono con i consumatori da una parte e con la natura dall'altra restano per questi bambini di montagna altrettanto se non più oscure che per i bambini di città.

Nel commentare questi risultati, occorre in primo luogo render conto di una scelta che avrà forse lasciato perplessi qualche lettore, ossia quella di riunire in un unico livello (livello 1) i bambini che indicano il negozio come il luogo da cui provengono i diversi beni e quelli che accennano a forme di produzione domestica (in particolare il cucito). Non si debbono forse considerare queste ultime risposte come maggiormente simili a quelle del livello 2, dal momento che vi figura l'idea del « fare »? A nostro avviso i dati non giustificano questo tipo di interpretazione. Anche dall'esempio riportato dovrebbe apparire chiaro come l'idea della « mamma che fa i vestiti » non è molto diversa dalla convinzione che « i vestiti ci sono » (nell'armadio o in negozio). Infatti i bambini non sanno dire né come la mamma fa a realizzare i vestiti, né soprattutto da dove deriva la stoffa che usa (se non da una « catena di negozi », idea che è per l'appunto tipica di questo livello). D'altra parte non ci vuol molto a riconoscere una figura domestica come origine di una merce, dal momento che ciò non richiede alcuna connessione tra ruoli economici distinti. L'idea della « mamma che fa » sembra in definitiva il frutto di una semplice constatazione, tanto quanto quella che i beni necessari sono disponibili belli e pronti in casa o in negozio. Il primo livello, insomma, è caratterizzato non tanto dallo specifico contenuto delle

<sup>6</sup> J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* cit., pp. 338-341.

risposte quanto dalla scarsa problematizzazione dell'origine delle merci, che si accompagna alla fiducia nella loro disponibilità. Per i bambini più piccoli dunque i beni si consumano, ma non ci sono difficoltà a procurarsene degli altri. L'artratezza delle concezioni sull'origine dei prodotti, corrispondenti grosso modo a quelle che Piaget definisce come « artificialismo diffuso », va di pari passo con la mancanza di conoscenze sui ruoli economici.

Lo sviluppo che ha luogo dal secondo livello in poi può essere caratterizzato facendo riferimento a due parametri: da un lato la crescente capacità di riconoscere le varie figure economiche implicite nella produzione e distribuzione delle merci, dall'altro il progressivo riconoscimento che i beni sono il frutto di una trasformazione di elementi naturali da parte dell'uomo. Si tratta di processi distinti: mentre il primo consiste nell'articolazione di rapporti economici, già discussa nella ricerca sul pagamento del lavoro, il secondo consiste nello sviluppo e nel superamento dell'artificialismo. Abbiamo quindi caratterizzato i diversi livelli in base a varie combinazioni di questi due aspetti, che solo in parte si sovrappongono.

Il secondo ed il terzo livello possono essere messi in corrispondenza con l'artificialismo « integrale » descritto da Piaget come la tendenza prevalente fino ai 7/8 anni; solo pochissime risposte artificialistiche sono infatti apparse nei bambini più grandi. La differenza tra il secondo ed il terzo livello viene invece tracciata sulla base del diverso grado di articolazione dei nessi economici che stanno tra la produzione e la vendita; nel secondo livello le figure del negoziante e del produttore non sono differenziate, mentre nel terzo appare una prima distinzione, seppure imprecisa: la funzione di costruire le merci, inizialmente attribuita al personaggio più vicino e più noto, ossia il negoziante, viene infatti riferita ad una nuova figura, una sorta di artigiano, nel quale si assumono le funzioni che di fatto, nella fabbrica, vengono svolte da diverse persone. Sia l'idea del negoziante-produttore sia quella dell'artigiano ben si conciliano del resto con le tendenze artificialistiche. Ripensando alle ricerche presentate nel primo capitolo, il lettore ricorderà che molti bambini, soprattutto verso i 6/7 anni, hanno espresso l'idea che si possa diventare padroni di qualcosa (ad esempio la fabbrica e la scuola) costruendola. Con un ragionamento complementare a quello, è facile che venga identificato come produttore colui che il bambino sa essere proprietario; il negoziante appunto, che possiede la merce prima che diventi del cliente. In effetti nella nostra società non è così: costruzione e proprietà non si sovrappongono affatto; le merci non sono dei lavoratori che le fanno. Vedremo nel prossimo capitolo le difficoltà che si frappongono per i bambini più piccoli alla comprensione di questo importante elemento del nostro sistema

economico; qui basti notare che ancora nel livello 3 i bambini sembrano considerare come proprietario un produttore (l'artigiano), da cui la merce passa al negoziante.

L'elemento principale che caratterizza il quarto livello è la scomparsa delle idee artificialistiche, sostituite da una individuazione più o meno corretta delle materie prime; questo sviluppo va di pari passo con una migliore discriminazione dei ruoli, in senso qualitativo (comparsa di idee sulla fabbrica in luogo delle antecedenti concezioni sull'artigiano) e quantitativo (introduzione di trasportatori e grossisti tra il produttore e il dettagliante).

Sotto il profilo dello sviluppo di una visione articolata degli scambi economici, questi dati sembrano in parte confermare e in parte contraddire quelli forniti dall'indagine sul pagamento del lavoro (capitolo I). Da un lato in entrambe le ricerche si sono dovuti attendere gli 8/9 anni perché venissero individuate alcune figure la cui attività si svolge a monte del negozio: nell'età che qui vede apparire la figura sincretica del negoziante-produttore, trovavamo la rappresentazione solo porzioni limitate degli scambi. Ci si potrebbe d'altro canto domandare come mai ci sia qui un buon numero di bambini di 8/9 anni i quali riconoscono che i negozianti si rivolgono a degli industriali per acquistare le merci, mentre interrogando i soggetti sul modo in cui « capi » e « padroni » si riforniscono di denaro occorreva attendere i 10, o addirittura gli 11 anni, perché venisse menzionata la vendita dei prodotti. Con ogni verosimiglianza la contraddizione è solo apparente, poiché i due problemi che vengono risolti ad età diverse, sebbene abbiano a che fare entrambi con gli scambi di merci e/ denaro, presentano diverse difficoltà. Mentre nell'indagine qui esposta si tratta di risalire lungo una catena di mediazioni, da quella che avviene tra negoziante e cliente a quella che connette più o meno direttamente negoziante e produttore, nell'altro caso si trattava di chiudere un circolo, che comprendeva cliente, prestatore d'opera e industriale: un problema dunque ben più complesso, e che verrà approfondito nella ricerca che conclude questo capitolo, attraverso la formulazione di questioni più puntuali sulla circolazione del denaro e delle merci.

## 2. Il valore e l'uso del denaro nella compravendita

La maggior parte dei bambini intervistati sulla provenienza delle merci ha nominato il negozio come il luogo dove ci si può procurare quanto serve, talora indicando anche altre transazioni commerciali a monte di esso. Non v'è da meravigliarsi di ciò: la vendita delle

merci al dettaglio è infatti per il bambino una delle esperienze più accessibili in campo economico, e non a caso è stata scelta come punto di partenza per quasi tutte le indagini sulla rappresentazione infantile dell'economia. Come abbiamo visto nell'Introduzione, ci sono elementi di concordanza tra i dati ottenuti da vari autori circa alcuni aspetti della compravendita: ad esempio, credenze erronee sui resti sono emerse tanto nel lavoro di Strauss che in quelli di Danziger, Furth e Jahoda. La generalità di queste credenze è poi attestata dalle nostre indagini in cui molti bambini hanno indicato nei resti ricevuti in negozio delle vere e proprie fonti di guadagno. Si tratta di concezioni interessanti perché, se da un lato confermano la precocità e familiarità delle idee sul negozio, dall'altro lato ci mettono in guardia dal prendere alla lettera i discorsi dei bambini più piccoli sul vendere e sul comprare.

La compravendita ha fornito lo spunto per affrontare temi di varia ampiezza: Strauss e Furth hanno inteso dare una descrizione generale delle concezioni economiche infantili; Danziger e Jahoda si sono soffermati sul problema del profitto del negoziante e, almeno il secondo, anche del pagamento dei commessi. Abbiamo espresso l'opinione che questi obiettivi siano meglio raggiungibili attraverso indagini separate; anche qui, lungi dal voler trattare tutti i problemi che il commercio solleva, rinvieremo la questione dei prezzi a due successive ricerche e ci limiteremo per il momento a studiare l'uso del denaro in negozio. Da quale età in avanti i bambini riconoscono che per comprare qualcosa bisogna pagare? E quando ciò è compreso, come viene individuata la corresponsenza tra merci e denaro? Qual è, nelle diverse età, la funzione attribuita al resto?

Per rispondere a questi interrogativi abbiamo ripreso alcuni dei problemi già affrontati da Strauss, scegliendo però un gruppo di soggetti di età inferiore rispetto a quelli da lui considerati<sup>7</sup>. Ci interessava infatti vedere quale relazione intercorre tra merce e denaro anche in quelle età in cui si può supporre una incompleta comprensione dell'atto di compravendita, cui pure i bambini piccoli fanno cenno così spesso. Sia i dati (confermati da più parti) relativi alle credenze sui « resti » che le ricerche piagetiane sullo sviluppo delle nozioni aritmetiche inducono infatti ad ipotizzare che prima dei 7/8 anni non ci sia la capacità di comprendere correttamente l'uso e il valore del denaro. Tale comprensione richiede infatti che si possa stabilire una relazione quantitativa precisa tra il valore del denaro usato per pagare e il prezzo dell'oggetto che si compra. Per far ciò il

<sup>7</sup> 100 bambini dai 3 agli 8 anni, di ceto piccolo e medio-borghese, divisi in 5 fasce d'età, ciascuna includente 10 maschi e 10 femmine (3/4, 4/5, 5/6, 6/7, 7/8 anni).

bambino deve ad esempio sommare il valore di una banconota e di alcune monete affinché corrispondano al prezzo indicato; oppure sottrarre dal valore di una banconota quello del resto, e così via. Come Piaget ha mostrato<sup>8</sup> le nozioni aritmetiche hanno alla base operazioni logiche, quali la seriazione, la classificazione e la corrispondenza biunivoca raggiunte con lo stadio delle operazioni concrete verso l'età di 7/8 anni. È questa dunque l'epoca in cui ci dobbiamo attendere un uso appropriato del denaro, e i dati di Strauss e Danziger vanno proprio in questo senso.

Tuttavia non abbiamo ancora una visione soddisfacente delle idee presenti nei bambini più piccoli. La sequenza di Strauss, per quanto assai ricca di informazioni, manca di dati sui bambini di età inferiore ai 4 anni e mezzo; sembra inoltre discutibile la successione tra le credenze classificate dall'autore nei livelli 2 e 3, che (come si è visto nell'Introduzione) consistono l'una nell'idea che occorre sempre pagare oggetti di un dato prezzo con un dato tipo di moneta, l'altra nell'idea che i soldi possano non essere « abbastanza » per pagare certe merci. Può darsi che Strauss classificò questa seconda idea ad un livello più alto, perché — prendendola alla lettera e isolatamente — appare più corretta della precedente. A noi sembra però che una considerazione più attenta dell'insieme di credenze manifestate dal bambino induca a rovesciare l'ordine dei due livelli. Infatti l'affermazione che occorre usare proprio un certo tipo di soldi per comprare una certa cosa comporta l'istituzione di una corrispondenza precisa tra ciascun taglio monetario e il prezzo degli oggetti: e proprio perché errata, questa concezione sembra il risultato di uno sforzo autonomo di ragionamento da parte del bambino. Invece il fatto che non si può pagare con soldi di valore inferiore al prezzo della merce, può essere afferrato sulla base di una semplice constatazione, e, unendosi a concezioni del tutto errate sulla funzione del resto, non testimonia ancora una reale comprensione del rapporto tra denaro e prezzo.

Abbiamo ripreso in esame questi problemi integrando il colloquio clinico con un diverso tipo di procedura, quello che Piaget<sup>9</sup> definisce « metodo critico ». Veniva introdotto del materiale-stimolo concreto, costituito da monete e banconote, e da oggetti come caramelle, cioccolatini e giornali, con cui si poteva simulare una situazione di compravendita. Le domande potevano quindi prendere avvio da una situazione concreta. I soldi usati erano una moneta da

<sup>8</sup> J. Piaget e A. Szeminska, *La genesi del numero nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1976<sup>a</sup>.

<sup>9</sup> J. Piaget, Introduzione alla terza edizione del volume *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.

L. 100 e tre banconote di diverso taglio (L. 500, 10.000 e 100.000) scelte tra quelle di una stessa emissione in modo che ci fosse corrispondenza tra il valore e la dimensione di ciascuna banconota. La prova si svolgeva in tre fasi:

1. La sperimentatrice mostrava al bambino i quattro tipi di soldi sparsi sul tavolo chiedendogli: « Sai cosa sono questi? » e dopo che il bambino li aveva riconosciuti come soldi aggiungeva: « Sai dirmi a cosa servono? » e « Servono solo per questo oppure anche per qualcos'altro? ». Se il bambino non nominava un uso appropriato, si chiedeva: « Sei mai stato in negozio con la mamma? »; « Hai visto cosa faceva? »; « Come ha fatto per farsi dare la roba dal negoziante? » e altre domande tendenti ad appurare se il soggetto aveva idea di ciò che si fa in negozio col denaro.

2. Venivano poi prese in considerazione una dopo l'altra le monete da L. 100 e le banconote da 500, 10.000 e 100.000, chiedendo: « Sai come si chiama questo? » e « Se vado in negozio con questo soldo, posso comperare un cioccolatino? »; « Perché? ». Le stesse domande venivano poi riproposte per « un giornalino a fumetti come Topolino », « una Barbie » (oppure « un Big Jim » per i maschietti), « un'automobile vera ». Il bambino veniva così invitato a distinguere i vari tipi di soldi sia di nome che di fatto, dovendo giudicare se il valore di ciascun taglio era adeguato, insufficiente o eccessivo rispetto all'oggetto da acquistare; nell'ultimo caso si poteva anche vedere se il bambino menzionava o no la possibilità di ottenere un resto.

3. Infine la sperimentatrice suggeriva al bambino di far finta di essere un negoziante, mentre lei simulava l'acquisto di un cioccolatino e talvolta di un giornalino; titolando la merce essa si fermava un momento e diceva: « Cosa devo fare adesso? », per vedere se il bambino esigeva il pagamento o no. Ripetendo il gioco la sperimentatrice aveva cura di utilizzare sia i soldi che il bambino aveva precedentemente ritenuto adeguati per quell'oggetto, sia i soldi di maggior valore; si appurava così se il bambino dava o no il resto e perché. Successivamente era il bambino ad impersonare il cliente, e si verificava se in questa veste pagava o meno, con quali soldi e se prendeva il resto o no.

Le risposte si possono raggruppare in 5 livelli, preceduti da una fase (livello 0) in cui i bambini non sanno neppure cosa sono i soldi e non li usano per pagare. I livelli da 1 a 5 si caratterizzano per l'acquisizione di regole sempre più precise sull'uso e il valore del denaro, dal semplice riconoscimento che occorre pagare (livello 1), alla comprensione che i soldi sono diversi tra loro e che si deve tenere conto quando si paga (livelli 2 e 3), alla individuazione di un criterio preciso per far corrispondere ad ogni prezzo un taglio

monetario adeguato (livello 4). Infine, al quinto livello, i bambini hanno ormai raggiunto la capacità di usare correttamente il denaro, indicando in modo plausibile il prezzo dei diversi oggetti e, in veste di negozianti, dando il resto adeguato quando il valore della banconota pagata eccede il prezzo.

*Livello 0. Nessuna conoscenza del denaro.* Il tipo più primitivo di risposte è quello che denota un'assenza pressoché completa di conoscenze sul denaro.

È questo ad esempio il caso di CIRCCO (3;7), il quale, vedendo i soldi sparpagliati sul tavolo, dice di non averne mai visti e di non sapere cosa siano. Gli si chiede allora se è mai stato in negozio con la mamma, ed egli risponde di no, ma di aver giocato a negozio. Si prova allora a fare questo gioco con lui, ed egli non usa i soldi né in veste di cliente né di negoziante.

Altri bambini invece, pur non riconoscendo il denaro quando è stato loro mostrato, hanno saputo indicarne l'uso, una volta che la parola « soldi » è stata pronunciata dalla sperimentatrice. Ad esempio, DAVIDE (3;6), quando vede i soldi sul tavolo afferma di non averne mai visti prima. La sperimentatrice allora gli spiega:

« — Sono soldi, sai a cosa servono? — Per pagare. — Quando? — Quando si va via. — Via dove? — ... — Hai mai visto tua mamma o tuo papà pagare? — Sì, ci vado anch'io. — Dove? — Con mio papà, mio papà paga e io gli dò la manina ».

Le risposte di questo bambino fanno pensare a delle idee molto imprecise e confuse a proposito di cosa voglia dire « pagare ». La prova della compravendita è decisiva per stabilire la fondatezza di questa impressione. Infatti DAVIDE, in veste di cliente, non paga. Quando è lui ad impersonare il negoziante la sperimentatrice gli chiede:

« — Devo darti qualcosa anch'io? — Il cioccolatino. — Ma io devo darti qualcosa in cambio della caramella che mi hai dato? — Io non voglio più niente. — Non devo darti un soldo? — Sì. — Sei mai andato a fare la spesa? — Sì. — Con che cosa si fa? — Con le borse ».

Alcuni bambini infine affermano che i soldi servono per comprare, ma a questa affermazione non sembra corrispondere alcuna conoscenza effettiva. Ad esempio MICHELA (4;0) e FILIPPO (3;7), pur avendo affermato che i soldi servono per comprare, non li usano mai durante il gioco del negozio, né quando vendono, né quando comprano.

**Livello 1.** *I soldi servono per pagare quando si compra.* A partire da questo livello, i bambini non si limitano più solo ad affermare che i soldi servono per comprare, ma li usano effettivamente quando nel gioco della compravendita assumono il ruolo del cliente. Essi inoltre riconoscono l'obbligatorietà di tale pagamento, anche se non ne sanno fornire delle giustificazioni corrette. Spesso, impersonando il ruolo del negoziante, danno a loro volta dei soldi alla sperimentatrice che fa la parte del cliente. Si tratta di un comportamento derivante dalla constatazione che il negoziante a volte dà il resto, non accompagnata però dalla comprensione del perché ciò avviene. Alcuni bambini ritengono perciò che negoziante e cliente si debbano obbligatoriamente pagare a vicenda; essi considerano i « resti » come una consuetudine di cui non sanno darsi ragione o come un espediente per consentire che il cliente non resti mai al verde e sia sempre in grado di fare nuovi acquisti.

FILIPPO (4;7) dà come resto L. 1000 alla sperimentatrice che ha acquistato un cioccolatino con 100 lire: « — Come mai lei mi ha dato questo soldone? — ... — Lo dà sempre a tutti quelli che vengono a fare la spesa da lei oppure no? — No. — Quand'è che lo dà? — Ai venerdì. — Come mai? — Allora do altri soldi. — Come mai i signori del negozio danno dei soldi alla gente che va a comprare? — Perché bisogna pagare. — Li danno sempre? — Sì. — Cosa succede se quello del negozio fa a meno di dare i soldi? — Lo mettono in prigione. — Se una signora che va a fare la spesa fa a meno di dare i soldi cosa succede? — La mettono in prigione ».

STEFANIA (5;8) porge invece 500 lire dopo averne ricevute, su propria richiesta, 100 dalla sperimentatrice che ha acquistato un cioccolatino. « — Come mai me li hai dati? — Eh, perché in questo bar si danno i soldi. — Ogni volta che viene qualcuno a comprare? — Sì. — Siete gentili! — Eh, in tutti i bar si fa così. — Come mai? — Non lo so ».

L'ammissione dell'obbligatorietà del pagamento e in molti casi anche le idee sui « resti » sono presenti anche nei livelli successivi. Ciò che contraddistingue le risposte classificate nel livello 1 è il fatto che i bambini non discriminano affatto i diversi tipi di monete e banconote: qualunque tipo consente di acquistare qualsiasi tipo di oggetti, oppure essi discriminano un unico tipo (di solito un « mucchio » di banconote) che va bene in qualsiasi occasione. In sintesi: quando si va in negozio occorre dare dei soldi, ma non importa quale tipo si usa.

ALESSIA (3;6) afferma che con ciascuno dei soldi da noi mostrati si possono comprare indifferentemente bambola, automobile e cioccolatino. La sperimentatrice allora le indica la moneta da 100 e la banconota da 100.000 lire chiedendo: « — Con questo soldo possono comprare le

stesse cose precise che con questo? — Sì. — Come mai li hanno fatti uno di ferro e uno di carta? — Li hanno fatti così ».

STEFANIA (5;8), di cui abbiamo visto il comportamento al gioco del negozio, afferma a sua volta che con ogni tipo di soldi si possono comperare le varie cose da noi elencate. « — Ti sei mai chiesta come mai fanno i soldi uno diverso dall'altro? — Me lo son chiesta sì, ma non lo so neanche! ».

**Livello 2.** *Non tutti i soldi comperano tutti.* I bambini iniziano ora a compiere una differenziazione, sia pure fondata su criteri molto grossolani e primitivi, tra i diversi tipi di denaro. Alcuni, come MARIA CRISTINA (4;0) si limitano a distinguere tra monete e soldi di carta:

« — Sai come si chiama questo soldo? (L. 100). — Moneta. — Con questa moneta si può comperare un cioccolatino? — Non so. — Una Barbie? — No, perché se ce n'è uno che la vuole comperare deve prendere i soldi di carta. — Un'auto vera si può comperare? — No ». Con L. 500 la bambina pensa che non si possa comperare né una Barbie né un cioccolatino. « — E l'automobile? — No! Perché non ci sono negozi, io non li ho mai visti. — Come hanno fatto le persone che hanno le automobili per averle? — Le ha date Gesù. — Veramente no, ci sono i negozi che vendono le auto. — Allora sì. — Con queste (10.000) puoi comperare l'auto? — Non so. — E la Barbie? — Non so. — Quali soldi vanno bene per la Barbie? — Quelli di carta ».

Altri bambini invece forniscono risposte che sembrano casuali, poiché non si riesce a comprendere i criteri di differenziazione ed uso del denaro ad esse sottostanti. ANDREA (4;5) afferma ad esempio che con 100 lire si possono acquistare tutti gli oggetti del nostro elenco. Con L. 500 invece non si acquista nulla, e con 100.000 solo l'automobile.

**Livello 3.** *Talora i soldi non bastano.* I bambini riconoscono che ci sono cose che costano di meno e altre che costano di più, e che perciò certi tipi di soldi (da essi distinti in base alle dimensioni o, meno spesso, al numero di zeri stampati o al nome) a volte non possono essere usati per pagare perché non sono abbastanza. Non importa invece se il valore dei soldi eccede quello dell'oggetto: con 100.000 lire si possono acquistare sia il cioccolatino che la bambola. Tale credenza, di per sé, non sarebbe sbagliata; potrebbe anzi essere indice di una effettiva comprensione del modo in cui il denaro viene usato, se essa si accompagnasse a delle idee corrette sulla funzione del resto. Questi bambini invece non comprendono affatto perché i negozianti a volte diano il resto, e forniscono a questo riguardo

risposte simili a quelle che abbiamo già incontrato nei livelli precedenti.

Rispetto a quelle del livello 2 le risposte di questi bambini si distinguono per l'esplicito e coerente richiamo a criteri quantitativi: i soldi non si possono usare quando « sono pochi » o « non sono abbastanza »; la considerazione delle dimensioni consente inoltre una discriminazione dei tagli monetari più fine di quella basata sulla forma o sul materiale (tondi-dritti, moneta-cartra). Tuttavia ci troviamo ancora di fronte ad una conoscenza del denaro molto grossolana e primitiva: i bambini si limitano a riconoscere che con 100 lire si può acquistare ben poco, e che il prezzo dell'automobile è esorbitante rispetto al valore del denaro che viene loro mostrato.

Ad esempio secondo CARLA (5,5) con 100 lire non si può comperare neppure un cioccolatino, perché « sono troppo pochi »; 500 lire invece vanno bene per il cioccolatino e Barbie, per l'automobile « no perché è poco ». Con 10.000 e 100.000 lire si può comperare tutto.

PER LEO (5,6) con 100 lire non si può comperare neppure il cioccolatino « perché ce ne vogliono di più ». Con 500 lire si compra sia il cioccolatino che il Big Jim, l'auto no « perché costa troppi soldi »; idem per le 10.000 lire; con 100.000 lire invece si può comperare anche l'auto: « Questi allora (100.000) sono più di questi (10.000)? — Sì. — Da cosa lo capisci? — Perché ci sono più numeri ».

**Livello 4. Corrispondenza rigida soldi-oggetti.** Il livello 4 è caratterizzato dalla credenza che per comperare un oggetto siano necessari « i soldi giusti », vale a dire quelli il cui valore è esattamente uguale al prezzo dell'oggetto.

ALESSANDRO (6,6) afferma che con 100 lire si può acquistare soltanto un cioccolatino o un giornalino, mentre per gli altri oggetti questi soldi sono troppo pochi. « Con 500 lire? — Si può comperare due cioccolatini. — Il giornalino si può comperare? — Si può comperare due giornalini. — Se io ne voglio uno solo? — Ci vuole questo (100 lire) ». Per il Big Jim invece le 500 lire vanno bene e per l'auto sono troppo pochi: con 10.000 lire si possono acquistare 3 cioccolatini o 3 giornalini o 3 Big Jim, ma per l'auto non bastano; con le 100.000 lire il numero degli oggetti acquistabili sale a quattro.

In alcuni bambini l'idea che si debba pagare proprio con i soldi giusti si alterna durante il colloquio con quella che si possono dare anche soldi di ammontare superiore, ricevendo il resto dai negozianti; la prima idea ha però il sopravvento sulla seconda (in caso contrario le risposte sarebbero state classificate al livello 5). Questo miscuglio di concezioni presenta per noi un particolare interesse.

Abbiamo infatti ipotizzato che la « corrispondenza rigida » costituisca un tipo di risposta più avanzata della semplice affermazione che talora i soldi non bastano. I bambini in cui la corrispondenza rigida si accompagna ai primi cenni di comprensione sulla funzione effettiva dei resti indicano che in effetti è proprio questo tipo di credenze a costituire l'antecedente immediato di quelle, corrette, del livello 5.

STELLA (6,3): « Con questi soldi qua (500) posso comperare un cioccolatino? — Costa di meno! — Se io non ho 100 lire posso pagare un cioccolatino con questi soldi qua? — Se ne compera due. — E uno solo? — Sì, ti danno il resto ». Sulla possibilità di comperare un cioccolatino con 10.000 lire è più incerta: « — Eh, costa (=vale) ancora più di questo (L. 500). Non so se te lo puoi comperare... ti danno ancora più di resto », e così via anche per le 100.000 lire. Stella sembrerebbe dunque aver compreso la funzione dei resti, ma il suo comportamento al gioco del negozio ci fa cambiare idea. In veste di acquirente, la bambina paga un cioccolatino con L. 100. La sperimentatrice le chiede: « — Devo fare qualcosa adesso? — Sì mi devi dare il resto. — Va bene se ti do questo? (1000). — Sì. — Quanti soldi sono? — Mille lire. — Tu quanto mi hai dato? — C...cinquantà? — Sono di più questi o quelli? — ... Sono di più quelli che hai dato tu, o quelli che ti ho dato io? — (Indica le 1000 lire del resto). — Va bene? — ... oppure di meno. — Come fanno quelli dei negozi: danno di più o di meno? — Di meno ».

Quando è Stella ad impersonare il negoziante, la sperimentatrice paga un cioccolatino con L. 100; Stella ride e dà come resto 500 lire. « — Perché mi hai dato 500 lire? — (Ride). Forse ho sbagliato con quelli di caria... ma si danno solo quelli di caria? — Ma vorrei che mi spiegassi tu quand'è che si dà il resto. — Ma io non compro mai certe robe da sola. — Però vedi la mamma no? Secondo te perché danno il resto? — Non lo so. — Io danno sempre? — Certe volte sì e certe volte no. — E perché certe volte no? — Questo proprio non lo so. — E perché la mamma dà i soldi al signore del negozio? — Perché deve comperare la roba. — Non può fare a meno dei soldi? — No. — Cosa succede senno? — Se no arriva la polizia e la mette in prigione ».

**Livello 5. Concezioni corrette.** A questo livello troviamo i bambini che hanno compreso come il resto serve appunto a compensare il disavanzo che si crea quando il valore del denaro pagato supera il prezzo della merce. Abbiamo appena visto il caso di Stella che, in diversi momenti della prova, ha espresso concezioni tipiche ora del livello 4 ora del livello 5. La continuità tra questi due livelli è indicata anche dalle risposte dei bambini che, pur potendo essere collocati nel livello più evoluto, conservano ancora dei residui di quello precedente.

VALERIA (7,2), ad esempio, comincia affermando che il resto è uguale

al prezzo, ma al gioco della compravendita giunge a calcolarlo in modo esatto: « — Si può comperare un cioccolatino con questo? — Sì. — Un giornalino? — Certi costano anche 200 lire. — E una Barbie? — No, costa di più. — Con 500 lire si può avere un cioccolatino? — Sì, tanti, più di uno. — Ma uno solo si può? — Sì; perché dopo le danno il resto. — Il giornalino? — Sì. — La Barbie? — Quella no. — E con 10.000 lire? — Sì. — L'auto? — No. — E un giornalino? — Sì tanti, perché costa 200, 300 lire. — Ma se ne volessi uno solo — Sì, perché dopo le danno il resto. — Cosa sarebbe? — Sarebbe che... siccome che uno dà più soldi, allora vengono gli altri soldi di resto che sarebbero i soldi che doveva dare prima ». Stesso comportamento di fronte alle 100.000 lire. Nel gioco del negozio la sperimentatrice compera una caramella con 50 lire: « — Va bene? — Non le viene il resto perché la caramella costa 50! — Ne compero un'altra con 100 lire. — Resto di 50! — Ne compero due con 500 lire: mi dai il resto? — Aspetti che devo ragionare. — Ti dovrete dare 100 lire e invece te ne ho date 500. — 300 di resto... però mi sono sbagliata, 400 ».

Tab. 4. Le concezioni sull'uso del denaro.

Livello di risposta	Età					Totale
	3/4	4/5	5/6	6/7	7/8	
0) Nessuna conoscenza	11	3	3	/	/	17
1) I soldi servono per pagare	8	8	4	2	/	22
2) Non tutti i soldi comprano tutto	1	6	1	/	/	8
3) Talora i soldi non bastano	/	3	6	5	2	16
4) Corrispondenza rigida	/	/	5	10	5	20
5) Concezioni corrette	/	/	1	3	13	17
Totale	20	20	20	20	20	100

$r_s = .91, p < .001.$

Questi dati ci sembrano dare utili precisazioni e ampliamenti rispetto a quelli di Strauss, permettendoci da un lato di chiarire il senso che hanno denaro, vendita e pagamento per i bambini molto piccoli, dall'altro di determinare l'effettivo ordine di comparsa delle idee classificate da Strauss nei livelli 2 e 3 della sua sequenza.

Per quanto riguarda un primo e più generale bilancio di questa ricerca, essa ci ha permesso di osservare la genesi di alcune idee « economiche » emerse a più riprese, come ad esempio quelle sui « resti ». Sembra in effetti che i bambini abbiano a che fare con i soldi assai presto, visto che già nel livello 0 la maggior parte dei

soggetti ne conosce per lo meno il nome o li mette in relazione con il « comperare »; dai 4/5 anni in poi la gran parte dei bambini usa (a suo modo) i soldi nella prova critica. Andando in negozio con i genitori e osservando ciò che fanno, i bambini hanno numerose occasioni di esperienza sull'uso del denaro; ma ciò evidentemente non basta se non si dispone degli strumenti cognitivi necessari per capire ciò che accade tra negoziante e cliente. Le idee che i bambini allora si formano rappresentano lo sforzo di dare un senso alle azioni constatate: dare e/o prendere delle banconote e monete diverse; uscire dal negozio con un oggetto e talora anche degli altri soldi; e così via. Ma i fatti stessi su cui il bambino centrerà la sua attenzione sono quelli a cui riesce a dare un senso, giusto o sbagliato che sia: così, per i bambini sotto i 4 anni è già difficile notare che quando si ritira una merce occorre sempre « contraccambiare » col gesto di dare del denaro; pressoché nessun oggetto di questa età sembra poi aver notato le differenze tra i diversi soldi. Dai 4 anni in poi la reciprocità tra dare la merce e prendere il denaro sembra afferrata: ma a ciò non si accompagna inizialmente alcuna idea precisa di come ciò avvenga. I primi tentativi di spiegazione sono quelli dei bambini che negano la possibilità di comperare qualsiasi cosa con qualsiasi somma. Si tratta dapprima di una distinzione rozza e confusa, che si fa più precisa a partire dai 5 anni, con l'emergere dell'idea che « talora i soldi non bastano ».

Si inserisce qui il secondo motivo di interesse di questi dati, che ci sembra risolvano in modo più soddisfacente la questione dei livelli 2 e 3 di Strauss. Abbiamo infatti appurato come l'idea che i soldi « talora non bastano » (livello 3 della nostra sequenza) sia presente in bambini più piccoli di quelli che hanno affermato la « corrispondenza rigida » tra soldi e merci. Abbiamo poi visto che in diversi casi questo tipo di risposte convive con quelle, corrette, del livello 5.

Si può quindi concludere, diversamente da quanto sostenuto da Strauss, che l'idea di pagare solo con i soldi giusti rappresenta un progresso rispetto a quella di poter pagare (rimettendoci) anche con soldi che valgono di più, poiché la prima e non quest'ultima costituisce l'antecedente immediato delle concezioni corrette, in cui i bambini comprendono finalmente la funzione del resto.

Le operazioni mentali che il bambino compie per giungere all'idea che per ogni merce esistano dei « soldi giusti » sono piuttosto complesse. Egli deve innanzitutto comprendere che gli oggetti hanno prezzi diversi e che i vari tagli monetari corrispondono a loro volta a valori diversi; deve quindi mettere in coppia i vari prezzi con i soldi di valore corrispondente. Si tratta di operazioni logiche, non ancora di operazioni aritmetiche: anche se spesso questi bambini sanno dire il nome di qualche banconota, ciò non corrisponde ancora alla com-

preensione del suo significato numerico. Se così fosse, essi comprenderebbero anche la possibilità di sottrarre dalla cifra che il cliente paga quanto eccede il prezzo della merce: ciò che appunto si fa nel dare il resto. Ma questa comprensione è raggiunta solo nel quinto livello, quando il funzionamento del denaro è finalmente compreso. Nel quarto invece il bambino si limita a riconoscere l'esistenza di grandezze diverse, sia nei prezzi che nel valore dei tagli monetari, ad ordinarle dalla più piccola alla più grande e a metterle in corrispondenza tra loro. Per quanto scorrette, le concezioni che si formano sulla base delle sole operazioni di seriazione e corrispondenza binivoca corrispondono tuttavia a una grande conquista. Esse infatti consentono al bambino di stabilire una connessione tra denaro e merci acquistate, mentre prima il pagamento era una sorta di rituale che si accompagnava alla situazione globale della compravendita; una volta integrate con le conoscenze aritmetiche, queste concezioni si trasformano nella comprensione piena dell'uso del denaro, che caratterizza i bambini dai 7 anni in poi.

### 3. Le differenze di prezzo tra le merci

A partire dai 6 anni, età in cui appare l'idea che esista una « corrispondenza rigida » tra soldi e oggetti, i bambini si rendono chiaramente conto che le varie merci hanno prezzi diversi. Si tratta di un fatto su cui probabilmente anche gli adulti richiamano spesso l'attenzione del bambino: non si può comperare una cosa che egli desidera perché « costa troppo »; è meglio andare nei negozi dove certe merci « costano meno »; certi oggetti sono « preziosi » altri non valgono nulla; e così via. Tuttavia è altrettanto probabile che, nonostante la frequenza di questi accenti, l'adulto non si soffermi poi a spiegare il motivo delle diversità di prezzo tra le varie merci: si tratta allora di indagare se il bambino si dà o meno una ragione di ciò e in caso affermativo di qual genere.

Questo problema è stato preso in esame nel corso di due indagini: con la prima, più limitata, abbiamo cercato di accertare se e come i bambini dai 6 agli 11 anni spiegano l'esistenza dei diversi prezzi; con la seconda ci siamo invece proposte di ricostruire un panorama complessivo dei temi di questo capitolo: le transazioni delle merci e le variazioni del loro prezzo dalla produzione al consumo.

Nel corso della prima indagine che qui presentiamo sono stati intervistati 60 bambini dai 6 agli 11 anni, divisi in tre fasce di età (6/7; 8/9; 10/11) ciascuna composta da 10 maschi e 10 femmine; i

bambini, residenti in un piccolo paese del Trentino, erano tutti figli di operai<sup>10</sup>. Scopo dell'indagine era vedere come viene giustificata la diversità tra i prezzi di alcune merci, a partire da un'età in cui presumibilmente si è già costituita una precisa corrispondenza tra prezzo e pagamento, o almeno è chiaro che non con tutti i soldi vanno bene per acquistare qualsiasi tipo di oggetto.

Il colloquio, articolato in tre fasi, aveva inizio con la domanda: « Secondo te le cose che vendono nei negozi costano tutte tanti soldi uguali oppure no? ». Ai bambini che ammettevano l'esistenza di prezzi diversi si chiedeva quindi come mai le cose costano diversamente; si faceva poi nominare un oggetto che il bambino giudicava molto costoso e uno dal prezzo molto basso e si chiedeva di indicare le ragioni di tale differenza. Questa parte dell'intervista non veniva ovviamente effettuata con i bambini secondo cui tutte le cose costano uguale. Nella seconda e terza parte del colloquio, svolge invece con tutti i bambini, si faceva riferimento ad alcuni oggetti di prezzo diverso. Innanzitutto si mostrava dalla finestra della scuola l'automobile della sperimentatrice chiedendo se, a parere del bambino, essa costasse tanto o poco (eventualmente quanto) e perché; la medesima questione veniva riproposta per un braccialetto d'oro portato al polso. Successivamente venivano mostrati, a coppie, alcuni oggetti, chiedendo se costano tutti e due uguali oppure no e, in questo caso, pregando il bambino di indicare quale dei due costa di più e perché. Queste le coppie di oggetti presentate: un gran mucchio di insalata e due coscette di pollo; un orologio e un libro; un quadro ad olio di medie dimensioni e un poster. Mentre le domande iniziali avevano lo scopo di sondare le idee presenti nel bambino, i giudizi sugli oggetti e i confronti a coppie servivano a superare la difficoltà di fornire definizioni astratte, richiamando l'attenzione sulle caratteristiche di alcune merci; si cercava inoltre di mettere in conflitto vari criteri a cui i bambini potevano far ricorso per spiegare il prezzo (quali le dimensioni, la rarità, l'utilità, la bellezza).

Le risposte emesse si possono dividere in quattro livelli. Il più primitivo (livello 0) è caratterizzato dal mancato riconoscimento delle differenze tra i prezzi o dall'assenza di qualsiasi tentativo di spiegazione. Al livello 1 si situano i bambini (il gruppo più numeroso) che hanno individuato in alcune caratteristiche degli oggetti la ragione del prezzo. Nel secondo livello invece compaiono risposte che indicano motivi di ordine sociale: il prezzo è stato imposto alle merci da qualcuno (di solito il negoziante) sulla base di considerazioni quali l'utilità degli oggetti e la necessità che tutti possano rifornirsi di cose indispensabili. Infine al quarto livello fanno la loro

<sup>10</sup> Dati raccolti da Marina Lo Scalzo.

comparsa risposte che si richiamano al costo del lavoro e dei materiali impiegati per la produzione dei beni considerati. In ciascun protocollo si è rilevato un sistematico dislivello tra le risposte fornite nelle varie parti del colloquio (domande iniziali, giudizio sul prezzo di oggetti singoli, confronti a coppie): è risultata infatti assai più facile l'ultima parte, nella quale il bambino era indotto a prestare attenzione alle diverse caratteristiche delle merci e a rilevare i confronti nelle sue risposte; anche la seconda parte, che utilizzava dei pari materiali concreti, ha permesso al bambino di dare solitamente risposte più precise. Per classificare i protocolli si è tenuto conto del livello prevalente nel corso del colloquio. Vediamo ora alcuni esempi a partire dalle risposte più primitive.

*Livello 0.* « Non so ». Appartengono a questo livello i bambini che hanno ammesso l'esistenza di differenze tra i prezzi, o che hanno risposto ripetutamente « non so » sia a questa che ad altre domande della intervista, o che si sono limitati a ripetere tautologicamente la descrizione dell'oggetto su cui era stata posta la domanda.

MARICA (6;8): « — Secondo te le cose che si comprano nei negozi costano tutte uguali, tutte gli stessi soldi oppure no? — Sì. — Anche un'automobile vera e un panino? — Sì. — Conosci qualcosa che per comperarla occorre tanti soldi? — ... una macchina. — E poi? — ... Conosci qualcosa che costa solo pochi soldini? — ... Cosa si potrebbe prendere con pochi soldini? — Un braccialetto. — Perché costa poco il braccialetto? — ... Vedi, questo è un braccialetto d'oro. Secondo te costa tanto o poco? — Tanto. — Perché? — Perché è d'oro. — Prima mi hai detto che si può comperare un braccialetto con pochi soldini. — Sì. — Anche questo dovrebbe costare poco? — No. — Come mai? — ... ».

KATIA (6;6) dice che le cose non costano tutte uguali: « — Come mai alcune costano tanto e altre poco? — ... la ruspa. — La ruspa costa tanto o poco? — Tanto. — Perché? — Perché costa tanti soldi. — Quanto secondo te? — 100.000. — Mi sapresti dire qualcosa che costa poco? — La bicicletta. — Perché? — Perché è pochi soldi. — Secondo te quant'è che costa? — 100.000. — Come la ruspa? — Sì. — Prima hai detto che la ruspa costa tanto e la bici poco: adesso dici che costano tutte e due 100.000. — Perché sono uguali. — Come sono uguali? — Sono precise, hanno le ruote tutte e due. — Costa tanto o poco questo braccialetto? — Tanto. — Perché? — Perché è d'oro. — Perché l'oro costa tanto? — Perché ci vogliono tanti soldi, sono cose che fanno spendere tanti soldi ». Il resto dell'intervista prosegue sul medesimo tono.

Anche se può sembrare che sia un richiamo alle qualità materia-

li come giustificazione del prezzo, si vede come ben presto queste pseudo spiegazioni si riducono alla constatazione: il braccialetto costa perché è d'oro, l'oro costa perché ci vogliono tanti soldi. Di fatto Katia, come Marica, sembra fondarsi semplicemente sulla constatazione che gli adulti dicono di aver speso « poco » o « tanto » per le cose che hanno comperato.

*Livello 1.* Il prezzo dipende dalle caratteristiche degli oggetti. In questo livello invece i bambini affermano che i prezzi delle varie merci sono tra loro diversi e tentano di giustificare questo fatto richiamando qualche caratteristica saliente dell'oggetto volta a volta considerato. Il legame così istituito tra una qualità dell'oggetto e il suo prezzo è a volte fragile e inconsistente: la medesima qualità può essere nominata dallo stesso bambino per giustificare tanto i prezzi alti che quelli bassi. Negli esempi che ora presentiamo invece i bambini si attengono con una certa coerenza ai principali criteri da essi nominati:

WALTER (8;11) spiega i diversi prezzi delle merci dicendo che « Ci sono quelle grandi e quelle piccole » e porta come esempio di cosa costosa l'automobile: « — Perché costa tanto? — Perché è grande. — Cosa vuol dire? — Che ci si sta dentro in tanti. — C'è qualcosa che costa più di un'auto? — Sì, l'aereo. — Perché? — Perché è più grandioso. — Cioè? — Porta più persone ancora ». Fin qui dunque mantiene il criterio dimensione; ma poi ne aggiunge un altro quando spiega che « — Una macchina costa poco. — Perché? — È solo per giocare, ed è piccola. — Tutte le cose che servono per giocare costano poco? — Sì. — Perché? — ... perché servono per giocare. — Vedi Tanto. — Perché? — Eh, perché è bello, è lucido. — E le macchine per giocare non sono belle? — Sì. — Tu mi hai detto che quelle costano poco come mai? — ... non lo so. — Tra questa insalata e questa carne, quale costa di più? — L'insalata perché è più tanta. — E se avessi comperato solo questa insalata qui? (togliendone una parte), avrei speso più per l'insalata o per la carne? — La carne. — Come mai? — Perché è di più la carne... (accorgendosi che non è vero) no, no, ancora l'insalata, perché è ancora di più della carne ».

IVAN (9;1) pensa invece che i prezzi delle merci varino in funzione della loro utilità: tra la carne e l'insalata, dice che costa di più la carne perché nutre di più, tra l'orologio e il libro sceglie il primo. « — Perché l'orologio serve, perché vedi l'ora e se hai un appuntamento e non hai l'orologio come fai? E poi anche perché l'orologio è un lusso. — Ma se ci pensi bene anche il libro è utile! — Sì. — E allora? — Sì, con il libro impari tante cose e con l'orologio si impara a vedere le ore, quando devi andare, ma per me conta di più l'orologio, che serve di più in una giornata ».

**Livello 2.** Il prezzo dipende da considerazioni sociali. Vediamo ora l'esempio di un bambino convinto che il prezzo venga deciso dal negoziante tenendo conto delle necessità degli acquirenti e della utilità che essi possono ricavare dal bene in questione:

DENIS (8;11) cita come per esempio di cose che costano poco « — il da mangiare. — Fammì capire meglio. — Eh, le cose da mangiare e i giocattoli. — Perché? — Perché li fanno costar poco, perché ci sono i poveri che non li possono comprare allora come fanno a vivere? Allora le fanno pagare poco. — E i giocattoli? — I giocattoli costano poco perché i grandi non glieli possono comprare, che non hanno soldi, allora loro li comperano con quelli che hanno e allora costano poco. — Ma chi è che fa costare poco queste cose? — Il negoziante quando le vai a comperare. — E lui che stabilisce il prezzo? — Eh, sì! » Il finalismo implicito in queste concezioni si traduce nelle seguenti idee a proposito del prezzo della carne e dell'insalata: « — Cosa di meno l'insalata, perché la mangi così, o anche la cuoci però solo per poco tempo, invece la carne quando la cuoci va via tanto tempo e devi starci sempre dietro perché non si attacchi. Invece l'insalata ci metti su l'olio e via, non devi stare attento che non si bruci. — Ma allora perché l'insalata costa meno? — Perché si spende meno tempo, meno gas e non si attacca ». A proposito del prezzo dell'automobile nasce un paradosso: « — Secondo te per comperare un'automobile ci vogliono tanti soldi o pochi? — Tanti. — Perché? — Perché se no la gente deve camminare tanto »; in questo caso cioè l'utilità e la necessità o la comodità sono invocate per giustificare il prezzo alto, mentre nel caso precedente erano invocate per giustificare i prezzi bassi.

**Livello 3.** Il prezzo dipende dal lavoro impiegato. I bambini affermano infine che il prezzo di un oggetto dipende dal tipo o dalla qualità di lavoro necessario per costruirlo, e nominano a volte anche altri costi di produzione, come quelli per l'acquisto di macchinari e materie prime. Il lavoro era stato sporadicamente nominato da qualche bambino del livello precedente nel confronto tra quadro e poster (gli oggetti che più direttamente richiamano il contrasto tra il lavoro svolto interamente dall'uomo e quello eseguito dalla macchina); ora tale affermazione viene generalizzata e applicata anche in questi casi che prima generavano facilmente delle pseudo-spiegazioni: ad esempio l'oro, il cui prezzo veniva giustificato nel livello precedente solo con la sua rarità, viene ora ricollegato alla difficoltà di estrarlo.

LORENZA (10;8) dice che le cose hanno prezzi diversi « — Perché sono cose diverse, alcune hanno più valore. — Perché? — Perché sono fatte meglio. — Cioè? — ... non so. — Conosci qualcosa che costa tanto? — I camion, le macchine. — Perché costano tanto? — Perché vengono lavorati. — Cosa vuoi dire? — Che servono tanti macchinari

per farli e poi devono anche pagare gli operai che li fanno e lavorano su questi macchinari ». Quanto all'oro, costa tanto « — perché è di valore e costa tanti soldi e poi perché è lavorato. — Perché le cose lavorate costano tanto? — Perché quelli che le devono ricavare dai blocchi devono prendere tanti soldi ».

ADRIANO (8;4) spiega le differenze dicendo che « — ... ci mettono più tempo per quelle che costano tanto. — E quelle che costano poco? — ... ci mettono poco tempo. — Cosa vuoi dire che ci mettono tanto o poco tempo? — Eh, che... va via tanto tempo, tanti giorni a farle. — Dimmi una cosa che costa tanto. — Una moto. — Perché? — Perché ci si impiega tanto tempo e poi ci vogliono tanti motori. — Cosa vuol dire? — Tanti pezzi, tanti materiali. — C'è qualcosa che costa di più? — Sì, le case, i terreni. — Come mai? — Perché... le case ci si mette tanto tempo a farle e tanto materiale, i terreni invece sono grandi ». A proposito dell'oro dice che costa perché « — Bisogna farlo. — Cosa vuol dire? — Che bisogna cercarlo, ricavarlo e poi dargli la forma. — Perché costa tanto allora? — Perché c'è tanto lavoro da fare. — Perché braccialotto fosse di ferro sarebbe costato uguale? — No, di meno. — Perché? — Perché il ferro c'è da più tante parti e l'oro invece è più difficile da trovare ».

A volte le idee sul lavoro si colorano più apertamente di motivi soggettivi: il lavoro è allora considerato sotto il profilo della fatica.

FABRIZIO (10;7): « — Costano tanto quelle che si lavorano di più e costano poco quelle che si fa poca fatica a farle. — Conosci qualcosa che costa tanto? — Un aereo piano, una nave. — Perché? — Perché si fa fatica a farle e poi ci vogliono anche anni di lavoro ».

Tab. 5. Le differenze di prezzo tra le merci.

Livello di risposta	Età			Totale
	6/7	8/9	10/11	
0) Non so	5	/	/	5
1) Il prezzo dipende dalle caratteristiche degli oggetti	13	12	1	26
2) Il prezzo dipende da considerazioni sociali	1	4	9	14
3) Il prezzo dipende dal lavoro impiegato	1	4	10	15
Totale	20	20	20	60

Nella ricerca precedente abbiamo visto che intorno ai 6/7 anni la maggior parte dei bambini si sono ormai formati delle regole precise sull'uso del denaro e affermano che quando si vuol comperare un oggetto occorre dare proprio « i soldi giusti »; ciò sottende ovviamente che siano discriminati non solo i diversi tagli monetari ma anche i prezzi degli oggetti. I dati ora emersi confermano innanzitutto questo dato: si può infatti vedere dalla tabella come solo pochi dei bambini di 6/7 anni non siano stati in grado di individuare o spiegare in qualche modo la differenza tra i prezzi.

In secondo luogo, la ricerca presente ha mostrato che i criteri prevalentemente utilizzati per spiegare l'esistenza di prezzi diversi sono quelli che accennano alle diverse caratteristiche delle merci (livello 1); solo a 10/11 anni, con le risposte dei livelli 2 e 3, i bambini fanno cenno a dei processi sociali. Comunque, per la maggioranza dei bambini i prezzi sembrano una proprietà intrinseca delle varie merci, qualcosa che deriva direttamente dalle caratteristiche che esse presentano, e che non viene influenzato da alcuna mediazione sociale; e questo anche per soggetti di un'età in cui sono generalmente conosciute alcune delle tappe salienti percorse dalle merci dalla produzione della compravendita (si vedano i risultati dalla prima ricerca di questo capitolo). Si potrebbe ritenere che la tecnica dell'indagine abbia un certo peso nel prevalere di questo tipo di risposte: il fatto di interrogare i bambini sul motivo delle differenze tra i prezzi proprio in relazione ad oggetti che potevano essere osservate in quel momento e che differivano per alcuni aspetti evidenti spingeva senz'altro a focalizzare l'attenzione su questa qualità. Tuttavia occorre anche tener presente che sotto questo aspetto la situazione di colloquio riproduceva assai da vicino le circostanze in cui il bambino si trova nella vita quotidiana, quando osserva le merci in negozio e scopre o gli vien fatto notare che l'una o l'altra di esse costa una data cifra. La merce, quando viene scambiata con una certa somma di denaro nel negozio, non ha in sé traccia visibile delle vicende che ha attraversato, dal momento in cui qualcuno la produce, a quello in cui qualcun altro la trasporta a nuova destinazione, fino al suo arrivo nelle mani del dettagliante e da questi al cliente. Al bambino dunque non può apparire evidente il complesso delle attività lavorative spese nel corso di queste transazioni, mentre invece sono sotto i suoi occhi le caratteristiche materiali dell'oggetto che compera o la sua appetibilità per l'acquirente; e anche quest'ultima si traduce infine in caratteristiche concrete, visto che gran parte degli acquisti viene fatta per rispondere a qualche bisogno.

Vedremo difatti nella ricerca che segue come questi criteri « realistici » vengano richiamati dal bambino anche nel corso di colloqui diversamente impostati e senza che nessun oggetto venga mostrato

concretamente; anche proponendo esplicitamente al bambino di confrontare i prezzi che le merci hanno per clienti, negozianti, grossisti si dovrà attendere i 10 anni circa perché la connessione rigida tra le qualità più vistose dell'oggetto ed il suo prezzo venga superata ed il bambino riesca a rendersi conto delle differenze di prezzo nelle diverse transazioni commerciali.

#### 4. La formazione dei prezzi

In quest'ultimo paragrafo tratteremo estesamente il problema del commercio, esaminando in qual modo i bambini giungono a coordinare il movimento delle merci con quello del denaro, dal momento della produzione a quello della vendita al minuto. Si tratta di un argomento che, come si è visto nell'Introduzione, tutti gli autori hanno toccato in modo più o meno approfondito pervenendo a risultati convergenti. Danziger ha infatti trovato che verso i 7/8 anni i bambini si rendono conto che il negoziante si serve dei soldi ricevuti dai clienti per acquistare le merci da mettere in vendita. Le ricerche di Strauss, Jahoda e Furth hanno poi indicato le difficoltà che i bambini incontrano per comprendere in che modo il negoziante arriva a realizzare un guadagno.

Noi abbiamo ripreso questo tema in modo più puntuale, richiamando l'attenzione dei bambini sul prezzo di alcuni beni a loro familiari (mele e giornalini) e inducendoli a ricostruire le vicende sia della merce che del prezzo della produzione al consumo. L'intervista aveva inizio chiedendo al bambino se era mai stato dal fruttivendolo (o dal giornalaio) e se ricordava pressappoco quanto costano le mele (o un giornalino a lui familiare). Si chiedeva poi se il prezzo della merce in questione è uguale in tutti i negozi e chi è che lo decide. Il bambino era poi invitato a dire come la persona da lui indicata (il negoziante, il produttore, un intermediario del commercio, a volte anche Stato, Comune, Banca) si regolerebbe per stabilire il prezzo. Si passava quindi a delle domande sulla provenienza della merce, e se il bambino nominava un produttore diverso dal negoziante, si chiedeva se anche quest'ultimo deve pagare e se sì, quanto. L'intervista si concludeva con domande sulle variazioni dei prezzi

<sup>11</sup> 80 bambini di ceto medio, provenienti da una scuola materna, elementare e media di Padova, divisi in quattro fasce di età: 5/6, 7/8, 9/10, 11/12 anni. Metà dei bambini sono stati interrogati prima sul giornalino e poi sulle mele, con l'altra metà si è iniziato con le mele per finire con le domande sul giornalino.

da un anno all'altro e (per le mele) di stagione in stagione.

Si poteva in questo modo vedere se il bambino teneva conto o meno dei vari fattori che concorrono a determinare il prezzo: i costi delle materie prime, degli impianti e del lavoro; il profitto di ciascuno degli operatori economici attraverso i quali la merce passa prima di arrivare a destinazione.

Sia per quanto riguarda il prezzo delle mele che quello dei giornalini sono emersi cinque tipi di risposte. Nei due livelli più primitivi il problema delle variazioni del prezzo non può neppure essere sollevato; i bambini infatti non comprendono ancora che il denaro che si dà in negozio sta in una relazione precisa con gli oggetti acquistati (livello 0) oppure (livello 1) attuano tale conoscenza, ma conservano delle idee molto primitive sulla provenienza delle merci o credono che il negoziante le riceva gratuitamente. Nei livelli successivi i bambini comprendono che il produttore vende le merci al commerciante, e introducono in diversi casi anche figure intermedie del commercio come grossisti e trasportatori: al livello 2 essi sono convinti che il prezzo delle merci rimanga invariato, o addirittura diminuisca, nel corso dei diversi passaggi commerciali; solo negli ultimi due livelli (3 e 4) i bambini comprendono che il prezzo aumenta in ogni transazione, rappresentandosi in modo sempre più completo i fattori che incidono nella sua formazione.

*Livello 0. Mancata comprensione della compravendita.* I bambini del livello 0 non sono ancora giunti a comprendere in che modo viene usato il denaro nella compravendita al minuto. Il pagamento da parte del cliente e la restituzione di un resto da parte del negoziante vengono posti sullo stesso piano e considerati il modo in cui i due partners della compravendita si riforniscono vicendevolmente di denaro; i quantitativi che essi si scambiano dipendono dalla loro disponibilità a dare e dal desiderio di avere, più che dalle caratteristiche delle merci che nel corso di tale transazione passano da una mano all'altra. Per alcuni bambini è il cliente stesso a decidere quanti soldi deve dare, per altri invece è il negoziante a stabilirlo. In entrambi i casi si tratta comunque di una decisione arbitraria, in cui non entra alcuna considerazione sulle caratteristiche delle merci.

SERENA (5;3) descrive l'acquisto delle mele da parte di sua madre: « *Che... che... ha detto "dammi un po' di mele" e poi lei le dà i soldi e anche lei le dà i soldi.* — Chi è che ha dato i soldi? — *Il fruttivendolo.* — E la mamma ha dato anche lei i soldi oppure no? — *Sì.* — Chi decide quanti soldi la mamma deve dare? — *La mamma.* — E come fa a decidere quanti soldi dare? — *Pensa.* »

MARCO (6;0) spiega così il modo in cui il fruttivendolo decide quanti soldi farsi dare delle mele: « *Perché vogliono spend... perché vogliono dare alla gente i soldi che io gli ho dati.* — Non ho mica capito bene. — *Perché bisogna che gli dà i soldi agli altri, perché io do i soldi al fruttivendolo e quando uno viene a comperare glieli dà i soldi a lui.* — Il fruttivendolo come fa a decidere quanti soldi uno gli deve dare? — *Perché vogliono avere tanti soldi.* — E possono chiedere quanti soldi vogliono? — *Sì.* — Mi dicevi che quando vai a comperare le mele tu dai i soldi al fruttivendolo e poi lui li dà... (Interrompendo). *Agli altri.* — Come mai? — *Perché senzò lui non ha neanche un soldo da dartelo.* — Le mele il fruttivendolo come fa ad averle? — *Perché le trova sugli alberi.* — Quegli alberi hanno un padrone oppure no? — *Sì che è un padrone.* — Chi è questo padrone? — *Il signore, il fruttivendolo.* »

*Livello 1. Il negoziante non compra.* Le risposte del livello 1 si differenziano da quelle ora descritte per la visione più corretta della compravendita al minuto; esse continuano tuttavia a rimanere molto primitive. I resti e lo scambio reciproco di soldi tra negoziante e cliente non vengono più nominati ed è il negoziante, secondo il bambino, a decidere quanti soldi farsi dare. Comincia dunque a farsi strada l'idea che i soldi vengano dati in cambio della merce acquistata, ma la connessione tra merce e prezzo rimane molto vaga: la decisione del negoziante resta fondata su criteri arbitrari, e solo tra i bambini più grandicelli c'è il tentativo di trovare una ragione della diversità tra le somme che si devono pagare per merci diverse in alcune caratteristiche salienti delle merci stesse.

CLAUDE (6;0): « *Come si fa a comperare Topolino? — Che c'era un uomo di là che gli dava il Topolino e noi gli davamo i soldi.* — Chi? — *Noi.* — Tu e poi? — *Mio fratello e mia mamma.* — Chi ha dato i soldi? — *Io.* — Ti ricordi quanti soldi hai dovuto dare? — *Due di ferro e uno di carta.* — Chi ha deciso che dovevi dare proprio quei soldi lì? — *Lui ce lo ha detto.* — Lui chi? — *Il cartolaio.* — Lui come faceva a saperlo? — *Perché prima di andare su quella cartoleria è andato a scuola e gli hanno insegnato.* »

Per quanto riguarda la provenienza delle merci, i bambini sono convinti che sia il negoziante stesso a farle, o che siano costruite da un suo amico o socio che gliele regala, o che delega a lui la funzione di venderle dividendo gli utili. Tra i bambini più grandi appare l'idea che il negoziante si procuri le merci grazie ad un trasportatore che gliele porta dall'industria in cui vengono prodotte. Neanche in questo caso occorre che il negoziante paghi: il trasportatore infatti riceve i soldi dal capo dell'azienda.

MONICA (8;0) ritiene che i fruttivendoli si riforniscano di frutta nei magazzini all'ingrosso: « — Quelli del magazzino come fanno ad avere le mele? — *Le prendono dagli alberi.* — Come mai quelli del magazzino danno le mele ai negozianti? — *Perché è il suo lavoro dei negozianti vendere le mele.* — E quelli del magazzino fanno un lavoro? — *Sì, raccolgono le mele.* — Prendono soldi loro? — *Sì.* — Chi è che glieli dà? — *Perché hanno un capo che se hanno fatto il lavoro bene gli dà i soldi, senno' glieli dà di meno.* ».

*Livello 2. I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica.* È solo a partire dal livello 2 che i bambini, oltre a comprendere le transazioni che hanno luogo nella compravendita al minuto, si rappresentano, pur con delle semplificazioni, i movimenti della merce dalla produzione al consumo. Essi infatti distinguono la figura del negoziante da quella del produttore e spesso, soprattutto nel caso delle mele, pongono tra i due degli intermediari (grossisti o trasportatori). Ogni passaggio di merci si accompagna inoltre ad un passaggio di denaro: comincia dunque in questo livello ad avere senso il problema delle relazioni tra i vari prezzi che la merce assume in ciascuna transazione.

Questi passaggi di denaro vengono interpretati dai bambini del livello due in due modi completamente diversi: se ciò nonostante abbiamo raggruppato queste risposte in un unico livello, è perché ciascun modo ci è sembrato costituire il risultato di una centrazione particolare, mentre le risposte dei livelli successivi sono caratterizzate dalla coordinazione di queste due centrazioni.

Nel primo tipo di risposta, presente nella maggior parte dei bambini, i passaggi di denaro che accompagnano il movimento delle merci sono considerati un pagamento delle merci stesse, in analogia a quanto avviene nella compravendita al minuto. Il prezzo è fissato dal negoziante (o, in qualche caso, da organi pubblici) sulla base di una decisione arbitraria o di alcune caratteristiche della merce in questione, in modo analogo a quelli esemplificati nella precedente ricerca. La seconda centrazione invece, un po' meno comune, conduce all'affermazione che i soldi vengono dati come pagamento del lavoro compiuto di volta in volta da colui che cede la merce.

Cominciamo con l'esaminare il primo tipo di risposta, quella dei bambini per cui il prezzo rimane invariato nel corso delle varie transazioni. A giustificazione di questo fatto i bambini adducono motivi di ordine morale, affermando che non è giusto che il negoziante venda ad un prezzo superiore a quello da lui pagato, e dando mostra di credere nell'esistenza di « un prezzo giusto », connesso alle proprietà intrinseche della merce in questione.

LUCA (7;8): « — Le mele che il negoziante vende a 1000 lire il Kg.

lui quanto le avrà pagate quando le ha prese dall'uomo del camion? — *Uguale.* — E quello del camion quanto le avrà pagate al contadino? — *Sempre uguale.* — Allora i soldi che prende il contadino, quelli che prende l'uomo del camion e quelli che prende il fruttivendolo sono uguali? — *Sì.* — In questo modo quello del negozio come fa a guadagnare? — *... il fruttivendolo?* — *Sì.* — *Da noi.* — Come mai il fruttivendolo vende le mele allo stesso prezzo a cui le ha pagate lui? — *Perché se ne paga di più allora anche il contadino... deve dare i soldi di più... invece se ne dà pochi il contadino, allora anche il fruttivendolo deve dare pochi soldi.* — Se il negoziante vuole prendere più soldi, può vendere a 1500 lire le mele che lui ha pagato a 1000 lire il Kg.? — *No!* — Cosa succede se lo fa? — *Succede che i soldi sono troppo pochi.* — Quali sono troppo pochi? — *Quelli che dà il fruttivendolo sono troppo pochi.* — Deve venderle allo stesso prezzo che le ha pagate lui? — *Sì.* — Ma se lui vende a di più cosa succede? — *Non si può fare niente, bisogna che dice quello del camion i soldi giusti, se no non lo sa.* — Quello del camion dice: « Tu mi devi dare 1000 lire per ogni Kg. di mele ». Lui poi alle mamme può venderle a 1500? — *No, è sempre lo stesso prezzo, senno' anche il contadino vuole comperare a 1500 invece che a 1000.* ».

Come si è visto, Luca non ha dubbi sul fatto che il negoziante guadagni (« da noi ») pur rivendendo le mele allo stesso prezzo a cui lui stesso le ha pagate. In che modo avvenga tale guadagno è illustrato da PAOLA (7;8), la quale afferma che il negoziante

« — *Dà i suoi soldi al contadino, vuole essere ancora con i suoi soldi, allora fa, gli ho dato 500 lire, e anche lui vuole 500 lire.* — Rivende le mele allo stesso prezzo che ha pagato lui? — *Sì.* — Il negoziante spende per comperare le mele? — *Sì.* — Poi le rivende e prende gli stessi soldi precisi? — *Sì.* — E allora come fa ad avere i soldi per comperare le cose per i suoi bambini? — *Il negoziante vende e si fa dare i soldi, poi li mette in cassa, poi vengono altre persone, e si fa qualcosa e le dà i soldi, e diventa sempre più grandi i soldi, no? Diventano ancora più numerosi, e compra i vestiti, le scarpe.* — I soldi che ha in cassa gli bastano per comperarsi da vestire, da mangiare e anche le mele da vendere? — *Sì.* ».

Paola dunque perde di vista l'uguaglianza tra la somma pagata dal negoziante e quella da lui complessivamente incassata dai clienti perché la reiterazione degli atti di compravendita al minuto la inganna a proposito della quantità totale; i numerosi incassi, che il negoziante ha quotidianamente modo di fare, sembrano soverchiare il pagamento che egli deve di tanto in tanto sostenere, quando acquista le merci all'ingrosso. Si tratta di un errore di quantificazione analogo a quello dei bambini che, in una classica prova piagetia-

na, affermano che una quantità di liquido aumenta quando viene versata, dal recipiente che la contiene, in diversi altri contenitori più piccoli<sup>12</sup>. Grazie a questo errore, i bambini di questo livello possono sostenere, credendo di non contraddirsi per nulla, che il negoziante guadagna, anche se compra e rivende allo stesso prezzo.

La focalizzazione sulla attività lavorativa svolta dal produttore, dal grossista, dal dettagliante o da altri eventuali operatori commerciali, porta invece alcuni bambini a ritenere che i prezzi delle merci diminuiscono mano a mano che queste procedono dal luogo di produzione al negozio, perché la quantità o la qualità del lavoro necessario in ciascuna fase sembra loro via via minore. Secondo CLAUDIO (7;10) ad esempio, le mele costano di più quando si comprano dal contadino « *Perché il contadino le fa crescere* ». Questi bambini di città si rappresentano però come faticoso e impegnativo soprattutto il lavoro di produzione industriale: la frutta sembra loro più un'opera della natura che del lavoro umano. Risposte di questo tipo appaiono quindi con maggiore frequenza a proposito del giornalino.

GIORGIO (7;8): « — Se il giornalino paga i giornalini a 400 lire, dopo a che prezzo potrebbe venderli? — ... 200. — A meno? — Eh, sì. — Come mai a meno? — Perché glieli dà a 400 quello lì che li fa e costa di più a farla, una roba; glieli fa e glieli dà e dopo lui li vende a meno. — Non ho capito bene, vuoi spiegarmi meglio? — La vende a meno perché... — Mi dicevi che quello che li fabbrica... — (Interrumpendo). Sì, perché lui fa, scrive, fa la carta, scrive lì e fa le figure, fa tutto quello che deve andare nel giornalino. — E mi dicevi che lui prende più soldi del giornalino? — Sì. — Perché? — Perché lui fa... e... è una roba, è difficile farlo; il giornalino, se glieli dà, non è difficile a venderli ».

ELISA (9;6) invece crede che l'edicolaante compri e rivenda i giornalini sempre allo stesso prezzo, 400 lire, ma anche l'uomo del camion, dal quale egli a propria volta li acquista. Li paghi a 10.000 lire l'uno quando li va a comperare in fabbrica: « — Quello del camion porta i giornalini al signore dell'edicola, il prezzo che fa pagare è di più, di meno o uguale a quello che lui ha pagato alla fabbrica? — ... di più. — Perché? — Perché se no quello che va a prendere i giornalini alle fabbriche... cioè di meno, perché loro faticano per fare i giornalini e quindi gli danno più soldi, invece quando va a dare i giornalini al negoziante, paga meno. — Come mai? — Perché i giornalini non costano tanto, costano poco, cioè quello che va a prendere i giornalini, per esempio, gli dà 10.000 lire a quelli della fabbrica; invece non può decidere quello lì che va dal negoziante e dire "questo giornalino costa 10.000". Non può essere che un giornalino costa 10.000 lire, almeno 350 oppure 500. — Però lui a quello della fabbrica gli dà 10.000 lire? — Sì, o anche 8000, così perché

faticano insomma, non è che sia bello fare i giornalini. — Allora un Topolino, quello della fabbrica viene pagato 8000 lire, poi quello dell'edicola quanto lo pagherà? — 400. — E i bambini che lo vanno a comperare? — 400. — In questo modo quello del camion non è che ci rimette? — ... — Lui paga i giornalini a 8000 lire e poi li rivende a 400. — ... beh, ci rimette sì. — Ci rimette? — Eh! ».

Come si è visto, Elisa si è resa conto che rivendendo le merci ad un prezzo inferiore a quello a propria volta pagato ci si rimette. Si tratta di un soggetto le cui credenze sono in transizione verso quelle del livello 3. Incalzata dalle obiezioni dell'intervistatrice, la bambina infatti giunge, verso la fine del colloquio, ad ammettere che i prezzi aumentano nel corso delle diverse transazioni. Gli altri bambini di questo livello invece non sono sensibili alle obiezioni loro rivolte e ritengono che anche vendendo la merce sottocosto si possa guadagnare. Le loro spiegazioni a questo riguardo sono uguali a quelle con cui abbiamo già visto descrivere in che modo il negoziante guadagna vendendo e comprando sempre allo stesso prezzo.

CLAUDIO (7;10): « — Il Topolino che tu paghi 500 lire quello dell'edicola quanto lo avrà pagato? — In più. — Come mai lui lo paga di più? — Perché quello che lo fa costa di più. — Quello dell'edicola, se paga i giornalini di più, non rischia mica di rimanere senza soldi? — No. — Come fa ad avere i soldi? — Perché tutti quelli che comprano il giornale glieli danno. — Ma se ogni bambino che compra Topolino gli dà 500 lire, e lui quel Topolino lo ha pagato 800 lire, per esempio, alla fine non rimane senza soldi? — No ».

GIORGIO (7;8) come abbiamo visto è convinto che i giornalini costino di più alla fabbrica; alle prime obiezioni della sperimentatrice sembra scosso nelle sue convinzioni: « — Se lui i giornalini li paga a 400 lire l'uno e li rivende a 300, dopo lui non rimane mica senza soldi? — ... Rimane senza soldi... (meditando) ... a 400 lui li compra, e li dà a 300 allora... rimane senza soldi. — Come fa allora per non rimanere senza soldi? — Perché dà 400 lire, lui li compra a 400, li dà 300, dopo non ha soldi. ... ne ha solo 300, non ne ha 400. — Come fa allora? — ... costa, dove li fa costa di più di dove li vendono, dove che li fa costa 400 e dove che li vende costa 300 ma in base a quelli che li comprano! Bisogna vedere quanti che ne comprano! — Tu dici che se la gente compra i giornalini... (Interrumpendo). Allora ha i soldi per comperarli da lui, da quello che li fa ».

Livello 3. I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica. I due ultimi livelli sono entrambi caratterizzati dalla affermazione che il negoziante rivende le merci ad un prezzo superiore a quello da lui stesso pagato e che in genere i prezzi aumentano nel corso delle varie transazioni. Le vicende che il prezzo attraversa dalla fabbrica al

<sup>12</sup> J. Piaget e A. Szeminska, *La genesi del numero nel bambino* cit.

negozio vengono però ricostruite dai bambini del livello 3 passo per passo e a ritroso, partendo dal prezzo al minuto e arrivando a quello di fabbrica mediante la sottrazione progressiva delle quote aggiunte da ciascun intermediario. Al contrario, nel quarto livello una visione complessiva delle varie transazioni sembra costruita già all'inizio del colloquio: i ragazzi infatti, fin dalla prima risposta, fanno riferimento alla produzione e affermano che il prezzo finale dipende da una serie di addizionali successive.

I bambini del terzo livello iniziano con l'affermare che i prezzi vengono decisi dai negozianti, o in base a criteri che essi non sanno definire, o in base alla qualità e dimensioni della merce venduta. Solo quando viene loro richiesto in che modo il negoziante si procura le merci i bambini ne nominano l'acquisto da produttori e magazzini all'ingrosso e ammettono che il prezzo pagato dal negoziante è inferiore a quello pagato dai consumatori. In alcuni casi giungono anche a capire che tali aumenti sono necessari per consentire ai vari operatori di realizzare un guadagno; più spesso si limitano a considerarlo un dato di fatto, di cui non sanno dar ragione:

MARIANNA (9;5): « — Chi è che decide i prezzi delle mele? — *Quelli che le vendono.* — E come fanno a deciderli? — *Forse guardano le mele come sono, di buona qualità o no, forse le assaggerà se sono buone o cattive.* — I negozianti come fanno ad avere le mele e le verdure che vendono? — *Vanno ai magazzini.* — E lì gli ele regalano o devono dare qualcosa in cambio? — *Le comperano.* — Chi è che decide il prezzo che loro pagano? — *Quelli dei magazzini.* — Questi come fanno per decidere il prezzo? — *Intanto quelli dei magazzini lo fanno sempre a meno...* — Come mai lo fanno a meno? — *Perché è più grande, c'è tanta roba... e va anche tanta gente.* ».

I bambini di questo livello tendono a riproporre, quando interrogati a proposito del modo in cui il produttore decide i prezzi, risposte simili a quelle già date a proposito del negoziante. Ad esempio, secondo PAOLO (9;2), i negozianti decidono il prezzo delle mele sulla base delle qualità, e i contadini « *sapranno dagli alberi che hanno se sono buone, così.* ».

Questo però non sempre avviene: MARIANNA, che abbiamo appena sentito affermare che i negozianti assaggiano le mele per decidere il prezzo, nomina invece il lavoro quando parla dei contadini:

« — I contadini come fanno a decidere il prezzo? — *Decidono loro.* — Quello che gli salta in testa? — *No! per esempio, secondo me, come hanno tirato su l'albero per far che vengano su le mele, anche quello potrebbero guardare, il tempo che sono stati dietro a questi alberi forse,*

*anche delle mele come sono, mele buone secondo loro credo che vendano a più prezzo, non a prezzo più basso.* » E più avanti: « — Le mele hanno lo stesso prezzo in tutte le stagioni? — *Non credo.* — Cambia? — *Secondo me credo di sì, perché per esempio in inverno devono stare più attenti.* — E allora in inverno costano di più o di meno? — *Io direi di più.* ».

Se il bambino prende in considerazione il tempo e la qualità del lavoro come fattori operanti nella formazione dei prezzi, ciò avviene solo nei momenti dell'intervista in cui si sta parlando della produzione, mentre ricorre a decisioni arbitrarie o alla qualità della merce quando si parla del dettaglio.

Infine, come nel livello 2, anche qui si trovano dei bambini i quali nominano vari organismi pubblici come responsabili della formazione dei prezzi. Questo però non differenzia sostanzialmente i protocolli di questi bambini dagli altri del livello 3: gli organismi nominati infatti usano i medesimi criteri che i bambini attribuiscono ai negozianti; la loro autorità è molto scarsa, visto che i prezzi da essi fissati possono essere modificati dai commercianti, o svolgono solo funzioni di orientamento e controllo, limitando la gamma entro cui può variare il prezzo di una determinata merce.

ANDREA (10;0) afferma che il prezzo delle mele varia a seconda dei negozi. « — Come mai? — *Perché in un negozio vogliono prendere un po' di più e allora mettono un po' più su le mele.* — Chi è che decide quanto devono costare le mele? — *Un uomo.* — Chi è: il fruttivendolo o qualcun altro? — *Un'altra persona.* — E questa decide che un negoziante metta un prezzo e un altro un altro prezzo? — *No, magari questo uomo mette per esempio un Kg. di mele a 100 lire, magari il negoziante vuole prendere di più e allora aumenta le mele a 1200, così.* — Ma questo signore cosa fa? — *Decide i prezzi che devono mettere nei negozi.* — E i fruttivendoli fanno a meno di ascoltarlo? — *Sì.* — Ma questo signore come mai può decidere lui? — *Perché è il capo di tutto, non so, del paese, della città.* — C'è un signore che ha come compito... (Interrompendo). *Come compito di dire quanti soldi mettere alle mele, alle arance...* — Ma gli altri non lo ascoltano, mi dicevi... (Interrompendo). *Eh, magari gli altri non lo ascoltano e allora mettono di più o di meno.* — E questo signore come fa a decidere che prezzi mettere? — *Pensa lui che le mele devono costare quei soldi.* ».

Livello 4. I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio. Passiamo ora a considerare alcuni esempi di risposte del quarto livello; in esse appare per la prima volta l'idea che il prezzo al minuto dipende più che dalle qualità evidenti delle merci, dal sommarsi dei costi di produzione con quelli delle varie mediazioni commerciali e con i

guadagni che ciascun operatore economico intende realizzare. Quando affermano che è il negoziante a fissare il prezzo (risposta fornita più frequentemente a proposito delle mele), i ragazzi spiegano che egli lo fa calcolando le spese sostenute e aggiungendovi poi la quota che vuole realizzare come guadagno.

NICOLA (1;6): « Chi è che decide il prezzo delle mele? — Il venditore. — Come fa? — Guarda quanti soldi ha speso per comperare la propria... le mele, la frutta, aggiunge il guadagno che deve trarre lui e poi fa il prezzo. — Lui da chi è che compera le mele? — Dai contadini. — E qua chi è che decide il prezzo? — Il contadino. — Come fa? — Gli mette la sua manodopera e quello che deve guadagnare lui. — Cosa vuol dire manodopera? — Andare a coltivarle, come si dice, coltivate la terra, impiantare gli alberi, irrigarli, i soldi che gli sono serviti per i concimi, quella roba lì ».

ANNA (12;2): « Le mele costano uguale in tutti i negozi oppure no? — No, cambiano, ma non di molto. — Chi è che decide il prezzo? — Forse sono i venditori... dipende da quanto compra il contadino e loro distribuiscono il guadagno che vogliono fare e lo aggiungono ad ogni etto 100 lire. — Il contadino come fa a decidere il prezzo? — Io credo che lui sia libero di vendere il prezzo che vuole, dipende da quanto c'è voluto di spese per produrle, per i concimi, per... non so, il tempo di curare le piante e inoltre se lui ha dovuto faticare molto ».

Nel caso del giornalino è di solito chiamato immediatamente in causa il produttore: è lui a decidere il prezzo sommando costi di produzione e profitto.

PIERO (11;2): « Quanto costa Topolino? — 500 lire. — Costa 500 lire in tutte le edicole oppure no? — Per me in tutte le edicole 500 lire. — Chi è che decide il prezzo? — La casa editrice. — Come fa? — Vede gli aumenti della carta, degli altri materiali, e allora anche lei aumenta. — Per fissare il prezzo allora tengono conto di quanto hanno speso per la carta... (Interrompendo). E pensano quanto vogliono guadagnare, e dopo allora fanno il prezzo. — Il giornalino quanto costerà a quello della edicola? — Di meno, senzò non guadagna; 100, 200 lire penso ».

Questa risposta, che, come abbiamo detto, prevale nel caso del giornalino, viene fornita da alcuni ragazzi anche a proposito delle mele.

STEFANIA (12;0): « Chi è che decide il prezzo delle mele? — Non so... quello che vende... no, il contadino. — Il contadino come fa a decidere il prezzo? — Dipende da quanti quintali ha preso di mele. — E allora: se ne prende molti? — Costano meno. — Perché? — Perché

altrimenti possono marcire. — Ma non può pensare che se le vende care guadagna di più? — No, perché dopo le persone non le vogliono prendere tante ».

Stefania, nell'ultimo esempio riportato, ha fatto cenno ad una dinamica di mercato, affermando che se i prezzi sono alti gli acquirenti comperano un minor quantitativo di mele. Alcune idee sul mercato cominciano ad apparire ora per la prima volta: nei livelli precedenti i bambini ritenevano possibili variazioni del tutto arbitrarie dei prezzi, senza considerare gli effetti che queste avrebbero avuto sulle vendite, oppure ritenevano impossibili i cambiamenti, ma solo per ragioni di ordine morale. Nel livello 4 invece, diversi bambini nominano alcuni fattori che influenzano la domanda delle merci, sia quando cercano di spiegare in che modo i venditori giungono a fissare i prezzi, sia in altri momenti dell'intervista:

ARTURO (12;2): « Come fa il grossista a decidere il prezzo da mettere alle mele? — Basandosi sul prezzo che fanno gli altri, perché se uno vende un Kg. di mele magari a 1000 lire, lui non può venderle a 2000 altrimenti nessuno le comprerebbe da lui perché costano di più, quindi deve basarsi su quello che fanno gli altri ».

MIRIAM (11;9): « Le mele costano uguale in tutte le stagioni? — No, costano di più quando le mele sono delle primizie. — Come mai? — Perché sono le prime, chi le compera le prende anche se hanno un prezzo più alto. E capitato a me con le fragole, era tanto tempo che non le mangiavo, e mi era venuta voglia di prenderle, anche se erano un prezzo alto ».

Si noti la differenza tra questa risposta e quella dei livelli precedenti, in cui i bambini, legando il prezzo solo o prevalentemente alle caratteristiche delle merci, affermavano che le mele fuori stagione costano meno perché non sono ancora mature, oppure sono avvizzite.

NICOLA (11;6): « Quello dell'edicola, se volesse, potrebbe vendere il Topolino a 1000 lire invece che a 500? — Penso che non gli converrebbe. — Ma non guadagnerebbe di più? — No, perché gli altri negozianti lo vendono a poco prezzo e allora conviene prenderlo da loro. Se lui vende a 1000, ci sarebbero pochi che comprano ».

Si noti in questo ultimo esempio come il bambino si richiami alla nozione di « convenienza » e non a quella di giustizia.

Per finire, anche in questo livello si trovano dei bambini che chiamano in causa organismi pubblici. In alcuni casi è evidente il

carattere superficiale di queste risposte: nel corso dell'intervista vengono smentite o non più riprese.

GUIDO (12;3): « — Chi decide il prezzo dei giornalini? — Credo il ministro, non so, oppure gli editori... non so, credo gli editori ma non sono sicuro ». Nessun altro cenno al ministro appare poi nel seguito dell'intervista.

MARCO (12;4): « — Chi decide il prezzo delle mele? — Forse sono i venditori, forse c'è un prezzo uguale per tutti, che lo decide la legge, non so. — Cosa ti pare giusto? — Che ci sia un prezzo uguale per tutti. — Volevo dire, come vanno le cose secondo te? — Ah, decide il venditore, ma sarebbe meglio che ci fosse un prezzo uguale per tutti ».

Osservando le tabelle si può innanzitutto notare come le due distribuzioni di risposte, relative l'una al prezzo delle mele, l'altra al prezzo del giornalino, differiscono in misura minima. Nel commentare i risultati parleremo quindi di merci tout court, tanto più che nella descrizione dei livelli abbiamo già accennato alle peculiarità delle risposte fornite riguardo all'uno o all'altro dei due beni considerati.

I bambini più piccoli da noi intervistati si collocano quasi tutti ai livelli più primitivi della sequenza di sviluppo: essi considerano il negozio come il luogo in cui, oltre che di beni, ci si rifornisce di soldi (livello 0) o, pur rappresentando correttamente la compravendita al minuto, credono che il negoziante sia lui a produrre le cose che

Tab. 6. La formazione del prezzo delle mele.

Livello delle risposte	Età			Totale
	5/6	7/8	9/10 11/12	
0) La compravendita non è compresa	8	1	/	9
1) Il negoziante non compra	10	7	2	19
2) I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica	2	12	6	21
3) I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica	/	/	11	8
4) I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio	/	/	1	11
Totale	20	20	20	80

$r_s = .86, p < .001.$

Tab. 7. La formazione del prezzo dei giornalini.

Livello delle risposte	Età			Totale
	5/6	7/8	9/10 11/12	
0) La compravendita non è compresa	8	1	/	9
1) Il negoziante non compra	10	6	2	18
2) I prezzi rimangono uguali o aumentano dal negozio alla fabbrica	2	13	6	22
3) I prezzi diminuiscono dal negozio alla fabbrica	/	/	11	9
4) I prezzi aumentano dalla fabbrica al negozio	/	/	1	10
Totale	20	20	20	80

$r_s = .86, p < .001.$

vende o le riceva gratis (livello 1). A 7/8 anni la maggior parte dei bambini differenzia la figura del negoziante da quella del produttore e di eventuali intermediari e si rappresenta i passaggi di denaro che procedono parallelamente a quelli delle merci. Bisogna però attendere i 9/10 anni perché i bambini comincino a capire che ad ogni passaggio della merce si accompagna un incremento nel suo prezzo e solo a 11/12 anni viene infine compreso pienamente che proprio in questo modo ciascun operatore realizza un guadagno. Questa sequenza concorda con quelle individuate da Furth e Jahoda; c'è però qualche differenza per quanto riguarda l'età in cui i vari tipi di risposta si affermano: i nostri bambini sono infatti in lieve anticipo rispetto a quelli intervistati dai due autori. Non è possibile comprendere il significato di questo dato: Furth fornisce delle informazioni piuttosto generiche sulle domande da lui rivolte, ed esemplifica in modo molto sintetico le risposte ottenute; Jahoda invece non presenta nessuna tabella in cui si possa vedere come si sono distribuite le risposte, ma si limita ad indicare a quale età tende a prevalere un certo tipo di concezioni. In entrambi i casi, poi, l'intervista, pur riguardando la compravendita e il modo in cui il negoziante realizza un guadagno, aveva luogo secondo una falsariga diversa dalla nostra. Non si può dunque stabilire se la differenza tra i nostri dati e quelli di questi autori va ricondotta al diverso modo di condurre l'intervista o di classificare le risposte o se invece i bambini da noi intervistati sono effettivamente più precoci. Si tratta comunque di una questione di secondaria importanza; il dato di rilievo è

invece costituito dalla concordanza tra i tipi di risposte e il loro ordine di successione, che costituisce una convalida della sequenza di livelli di individualità.

Come si integrano questi dati con quelli finora raccolti, cosa ci dicono di nuovo e quanto, di già noto, ci consentono di affermare con maggiore certezza? Abbiamo trovato, ancora una volta, tra i bambini più piccoli, le credenze sui « resti » già emerse in diverse circostanze; per quanto riguarda la provenienza delle merci e i criteri per la formazione dei prezzi, sono stati confermati i risultati di ricerche descritte in altri paragrafi di questo capitolo. La questione che più specificamente ci interessava affrontare con questa ricerca, cioè le variazioni dei prezzi, ci ha consentito di riconsiderare il problema della circolazione del denaro, che nel primo o nel secondo capitolo avevamo studiato soprattutto dal punto di vista della retribuzione del lavoro. Nel commentare questi risultati terremo dunque conto di quelli emersi nelle altre ricerche, tentando un primo, parziale, bilancio dell'argomento del libro. Abbiamo visto che solo a 7/8 anni ha effettivamente senso per il bambino il problema della variazione dei prezzi, dato che a questa età per la prima volta viene presentato sia il passaggio delle merci che il parallelo flusso di denaro. Per la maggior parte di questi bambini esiste un nesso molto stabile tra prezzo e merci, testimoniato sia dalla convinzione che il prezzo non possa cambiare nelle varie transazioni, sia dal fatto che in diversi casi i bambini affermano esplicitamente che esiste un prezzo « giusto », connesso alle proprietà delle merci, e che sarebbe possibile, ma ingiusto, che il negoziante o qualche intermediario lo cambiasse. Il lettore si ricorderà che i 7/8 anni sono anche l'età in cui i bambini arrivano a commettere stabilmente e solidamente denaro e lavoro. Le ricerche sulla provenienza dei soldi e sulle idee di « ricco » e « povero » ci hanno mostrato che appunto a 7/8 anni i bambini giustificano tale pagamento con l'attività svolta e non più, finalisticamente, con i bisogni del lavoratore, e cercano infine di mettere in relazione varie caratteristiche della prestazione (come il tempo impiegato o la fatica) con l'aumentare della retribuzione. Questo tipo di concezioni sono affiorate anche in questa ricerca, nei bambini che hanno affermato che le merci costano di più se acquistate direttamente dal produttore, perché questi fatica più del negoziante. Possiamo perciò concludere che a 7/8 anni i bambini individualano due tipi di relazioni economiche: nell'uno il denaro viene dato in cambio di oggetti, nell'altro in cambio del lavoro svolto. A questa età quindi le credenze finalistiche, proprie dei livelli più primitivi, lasciano il posto al riconoscimento di alcuni atti di scambio che possono venir propriamente definiti economici.

Si tratta però di un riconoscimento che avviene entro ambiti

molto delimitati; le relazioni che il bambino individuala hanno luogo entro due universi ben distinti, quello della compravendita e quello del lavoro, che non vengono a loro volta integrati. Per dirla con Jahoda, i bambini a questa età costruiscono il sistema del profitto<sup>13</sup> e il sistema del lavoro, ma senza connetterli in un unico sistema d'insieme. Questa mancanza di integrazione è evidente nelle risposte del secondo livello, fornite appunto dai bambini di 7/8 anni: affermando che il prezzo rimane sempre uguale, essi si focalizzano sulla compravendita; affermando che esso diminuisce, si focalizzano invece sul lavoro, senza mai coordinare queste due diverse centralizzazioni. Tale coordinazione comincia a stabilirsi a 9/10 anni, ed è pienamente attuata dai bambini di 11/12 anni, i quali affermano che i prezzi al minuto sono determinati dalle varie spese sostenute per la produzione e la commercializzazione dei prodotti: il pagamento delle merci e quello del lavoro non sono più due azioni di natura diversa, poiché acquistando una merce si pagano le varie quote di lavoro in essa incorporate; l'industriale, nel decidere il prezzo da proporre ai grossisti, tiene conto delle spese di produzione, tra cui è compreso il costo del lavoro. Questi risultati ci aiutano a comprendere l'apparente incongruenza tra le risposte dei bambini sotto i 10 anni sulla retribuzione del lavoro e sulla provenienza delle merci, cui abbiamo accennato nella conclusione del primo paragrafo di questo capitolo. Richiesti di spiegare in che modo il « capo » si procura i soldi per pagare i dipendenti, i bambini sono indotti a focalizzare il « sistema di lavoro »; il « capo », che costituisce il vertice di questo sistema, non potrà ottenere i soldi che grazie ad un altro lavoro o ricorrendo a quelle fonti che qualche anno prima i bambini indicavano come fornitrici di soldi per tutta la gente<sup>14</sup>. Richiesti di precisare da dove vengono le merci, i bambini sono invece indotti a focalizzare il sistema della compravendita, rappresentandosi i vari passaggi che portano la merce dalla fabbrica al negozio; anche al vertice di questo sistema troviamo la figura dell'industriale (nelle diverse rappresentazioni che i bambini ne danno) ma essa appare qui solo nella veste di chi dà inizio alla catena che porterà i prodotti a disposizione dei consumatori. Le due facce dell'imprenditore (« pagatore del lavoro » e produttore di merci) restano quindi separate e non coordinate.

Nella ricerca sulla retribuzione del lavoro si era osservato che la visione di un unico sistema in cui il denaro fluisce circolarmente cominciava a presentarsi verso i 10 anni, quando i bambini affermavano che il capo si procura i soldi attraverso le vendite; il capo veniva

<sup>13</sup> A noi sembra più appropriato chiamarlo « della compravendita ».

<sup>14</sup> Si tratta evidentemente di un *décalage* provocato dalla difficoltà della domanda.

quindi rappresentato nel duplice aspetto di vertice del sistema del lavoro e di origine di quello della « compravendita » assumendo così la funzione di cerniera tra i due sistemi, in precedenza sconnessi. Anche qui, con la diversa focalizzazione indotta dall'argomento della compravendita, abbiamo riscontrato un decorso analogo: dapprima l'editore o l'agricoltore sono soltanto coloro che danno inizio al movimento delle merci producendole, assegnando loro un prezzo e vendendole ai grossisti o direttamente ai dettaglianti. A 9/10 anni i bambini cominciano a comprendere il duplice ruolo di fornitore di merci e di lavoratore, rivestito dal negoziante e da figure intermedie; in alcuni casi giungono anche ad affermare che il prezzo a cui il produttore vende i prodotti viene calcolato tenendo conto delle spese sostenute, costo del lavoro incluso. Questa affermazione si ritrova poi nella quasi totalità dei bambini di 11/12 anni.

Varie difficoltà di ordine aritmetico si frappongono alla comprensione del modo in cui i diversi operatori guadagnano e, a maggior ragione, del modo in cui vengono ripartiti nei singoli prodotti i costi di produzione e il profitto; gli esempi che abbiamo riportato descrivendo il livello 2 ne sono la prova. Ci pare però che queste difficoltà non siano la causa principale delle bizzarre credenze che abbiamo trovato. In effetti i bambini insistono a spiegare in che modo un negoziante possa guadagnare, quando le singole entrate sono pari o addirittura inferiori alle uscite, in età e livelli scolari (II e IV elementare) in cui non solo essi sanno certamente operare sulla quantità in prove piagetiane di tipo concreto, ma in cui l'insegnamento scolastico dovrebbe averli familiarizzati anche con problemi di quantificazione espressi in forma verbale. A nostro avviso è invece la mancata integrazione tra il sistema del lavoro e il sistema della compravendita che, impedendo di giungere ad una comprensione corretta della formazione dei prezzi, induce i bambini a giustificare il guadagno ricorrendo a forme di ragionamento che essi hanno ormai superato.

Ma perché è così difficile integrare questi due sistemi? Si può a questo proposito partire dalla considerazione che le conoscenze infantili sulla compravendita e sul lavoro sono diverse non solo per la loro origine (esperienza diretta nel primo caso, notizie verbali nel secondo) ma anche per il tipo di interrogativi spontanei a cui possono rispondere. Abbiamo visto nelle ricerche sulla provenienza del denaro (primo e secondo capitolo) che i bambini giungono molto presto a comprendere che i soldi sono necessari se si vuole acquistare qualcosa, e formulano varie credenze per spiegare il modo in cui la gente se li procura. Il negozio viene fin dall'inizio considerato il luogo in cui ci si rifornisce di beni; il lavoro il mezzo attraverso cui si entra in possesso di soldi. Man mano che lo sviluppo intellettuale

tende accessibile al bambino una conoscenza sempre più adeguata e precisa dei diversi processi economici, le credenze più primitive sul funzionamento della compravendita e sulla retribuzione del lavoro lasciano il posto a delle conoscenze sempre più corrette; il lavoro continua però a rimanere per lungo tempo il mezzo attraverso cui la gente si rifornisce di beni. Agli albori del pensiero operatorio formale, verso gli undici anni<sup>15</sup>, il bambino è in grado di prescindere dalla propria personale esperienza, ragionando a proposito di eventi puramente possibili e collocando sul medesimo piano conoscenze che gli derivano da esperienze diverse, e che venivano originariamente connesse a problemi diversi. Facendo astrazione dagli aspetti soggettivi dell'esperienza, che lo inducevano a tenere separato il « sistema della compravendita » da quello « del lavoro », il bambino è allora in grado di attuare una integrazione in cui produzione e vendita, lavoro e acquisto sono momenti diversi e coordinati di un unico processo.

<sup>15</sup> J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino* cit.