

altri spazi 2020

n.16
giugno 2020

IN QUESTO NUMERO

Costruire apprendimenti *dentro*
e *attraverso* l'interazione sociale

"È buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo": la
rivoluzione culturale avviata da Vygotskij in ambito educativo

La cura delle reti: snodi di tessiture possibili
tra scuola, famiglia e territorio



o i r a r i o s o m m a r i o

Direttore

Lucia Stoppini

Direttore responsabile

Silvia Cavalloro

cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

Comitato editoriale

Sandra Bucci, Silvia Cavalloro, Lorenza Ferrai
Sandro Miori, Luciano Peterlini, Lucia Stoppini

Hanno collaborato a questo numero

Camilla Monaco, Cristina Zucchermaglio

Grafica

Chiara Ceschini

Pubblicazione on-line sul sito della Federazione Provinciale Scuole Materne - Trento

www.fpsm.tn.it

Via Degasperi 34/1 - 38123 Trento

tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111

altrispazi@fpsm.tn.it

Questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana 

Registrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

Trento Unoedizioni

01

EDITORIALE

Buone teorie per orientare la ricerca di pratiche in movimento, dinamiche, generose
di Lucia Stoppini

pag. 3

02

PRIMO PIANO

Costruire apprendimenti dentro e attraverso l'interazione sociale
di Camilla Monaco e Cristina Zucchermaglio

pag. 4

Siamo noi quelli che dobbiamo decidere per tutti
di Camilla Monaco e Ilaria Mancini

pag. 8

03

L'INTERVISTA

A colloquio con Franca Rossi
di Camilla Monaco

pag. 13

04

ESPERIENZE E PROGETTI

La cura delle reti: snodi di tessiture possibili tra scuola, famiglia e territorio
di Silvia Cavalloro

pag. 17

05

BUSSOLE PER VIAGGIARE

È buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo": la rivoluzione culturale avviata da Vygotskij in ambito educativo
di Camilla Monaco

pag. 27

06

IDEE PER CRESCERE

Cane nero
di Camilla Monaco

pag. 29

Buone teorie per orientare la ricerca di pratiche in movimento, dinamiche, generose

di Lucia Stoppini

3

Non c'è niente di più pratico di una buona teoria. Ce lo ha insegnato Lewin e lo constatiamo anche noi ogni giorno nelle nostre diverse professioni.

Conoscere le differenti teorie è un passo fondamentale sia per distinguere quelle dalle quali prendiamo le distanze da quelle che ci convincono e ci permettono di trovare nuove occasioni di riflessione, di osservazione, di approfondimento; sia per agire, per saperci muovere nei differenti momenti, nelle micro-occasioni quotidiane. **La teoria si fa pratica, si fa bussola, si fa esperienza concreta di ogni giorno e diventa competenza.**

Nelle diverse occasioni di confronto formativo con le insegnanti ci diciamo spesso che agiamo secondo teorie anche quando non sappiamo di averle, anche quando quelle secondo le quali ci muoviamo (le nostre teorie implicite) sono diverse da quelle che dichiariamo (le teorie esplicite).

Se abbiamo la possibilità di conoscerle, comprenderle, riconoscerle nelle loro molteplici declinazioni operative le

teorie diventano confronto, ricerca, formazione, occasioni di discussione professionale, di costruzione di nuove prospettive di investimento progettuale. Diventano spesso anche **occasione di cambiamento, talvolta di "ribaltamento"** - rubando l'espressione alle pagine di Primo Piano che seguono - come è successo nella nostra storia professionale di questi decenni.

Se affiniamo la nostra capacità di osservare le leggiamo con chiarezza non solo nei molteplici e fondamentali testi che abbiamo a disposizione - e che a volte abbiamo anche l'onore di contribuire a scrivere -, ma le leggiamo nei contesti educativi, nelle interazioni tra bambini, tra bambini e adulti, nelle documentazioni, nell'organizzazione degli spazi, anche nei più piccoli gesti delle persone.

Osservare, cogliere, capire e poter raccontare come le scelte teoriche praticate permettano ai bambini, non solo agli adulti, di **utilizzare con consapevolezza ed efficacia**

metodologie e strumenti per pensare, spiegare e spiegarsi meglio ci porta a dirci una volta di più quanto è irrinunciabile - però, spesso, non scontata - la ricerca per le organizzazioni (in generale) e per la scuola (nello specifico). Ricerca che, nel caso della nostra comune impresa organizzativa e culturale, è indissolubilmente legata alla formazione e alla pratica educativa quotidiana che, in ogni diversa realtà, pone accenti, evidenze, spinte su aspetti molto differenziati ed eterogenei, su esigenze, attese, difficoltà e risorse comunitarie, territoriali, sociali, professionali, relazionali che toccano spesso opposti. Dentro queste dimensioni si è fatta posto, nelle attenzioni professionali, anche una diversa necessità di **cura progettuale e operativa delle relazioni con le comunità di riferimento, delle "reti"** che la scuola può contribuire molto a rendere più sicure e più elastiche: l'esplicitazione dei riferimenti teorici dentro la condivisione di pratiche o di racconti di pratiche, delle ragioni che stanno alla

base di alcune scelte - macro o micro - che le scuole e la Federazione compiono permette non solo di rinsaldare alleanze o di costruirne di nuove, ma di diffondere, alimentare, arricchire una cultura dell'infanzia e della scuola che mai come ora ha bisogno di essere resa esplicita, conquistata, resa comprensibile, visibile, condivisibile.

È per questo che non possiamo rinunciare alla ricerca, alla formazione, alle esperienze che testimoniano e documentano lo **spessore del lavoro quotidiano di tanti professionisti mai stanchi di provare e di provare a capire.** *Non c'è niente di più pratico di una buona teoria. Non c'è niente di più dinamico, di più in movimento, di più generoso di una buona teoria.*

02 Primo Piano

Costruire apprendimenti *dentro e attraverso* l'interazione sociale La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia

di Camilla Monaco & Cristina Zucchermaglio

A partire dall'anno scolastico 2011-2012, la Federazione sta portando avanti un importante investimento formativo con insegnanti ed Enti gestori, nell'ottica di promuovere la **metodologia innovativa del piccolo gruppo** nelle 135 scuole dell'infanzia associate. In particolare, nel biennio 2014-2016 ha promosso e realizzato una ricerca di carattere etnografico-conversazionale, dal titolo *“La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia. Costruire contesti diversificati, innovativi ed eccellenti per bambini competenti, ‘multipli’ e sociali”*, finanziata dalla Fondazione Caritro (Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto).

In che modo i bambini imparano a conoscere e trasformare il mondo di cui fanno parte? A livello di senso comune, si tende spesso a considerare l'insegnamento diretto e il lavoro individuale come condizioni privilegiate per favorire la costruzione di apprendimenti, anche nella scuola dell'infanzia. Nonostante i numerosi studi sull'**acquisizione di conoscenze come processo fortemente connotato in senso sociale** (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Pontecorvo, 1989; 1999; Rogoff, 1990), infatti, l'interazione tra le persone è spesso valorizzata dal punto di vista

socio-relazionale ma non sul piano più strettamente cognitivo. Una visione di questo tipo ha almeno due ordini di implicazioni, a livello epistemologico prima ancora che psico-pedagogico: da una parte, la numerosità dei gruppi (sezioni, classi, etc.) è considerata come una sorta di ostacolo nei confronti dei processi di insegnamento-apprendimento e dall'altra le differenze e le diversità – di varia natura – tra gli allievi vengono intese come dimensioni che interferiscono in termini tutt'altro che positivi con la possibilità del gruppo nel suo complesso di imparare ed evolvere (Pascucci, 1991).

Tale ottica viene completamente ribaltata dalla prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotkiana (Vygotskij, 1934), secondo cui l'**interazione sociale** tra bambini, e tra questi ultimi e gli adulti, rappresenta il **più potente motore di sviluppo e di costruzione di conoscenze**. Dal momento che i processi evolutivi hanno una spiccata connotazione sociale fin dai primi mesi di vita (Monaco, 2006), sarebbe riduttivo e depotenziante andare alla ricerca di letture biologiche e stadiali dello sviluppo umano. La crescita e l'acquisizione di conoscenze, infatti, sono sempre **processi sociali e situati** (Mercer, 1992; Resnick et al., 1997), che si realizzano all'interno di un preciso **contesto**, inteso tanto in senso fisico-spaziale, quanto in senso culturale e socio-relazionale. I contesti educativi come la scuola dell'infanzia, quindi, rappresentano dei **luoghi privilegiati di socializzazione culturale** dei bambini (Ochs, 2002). Diversi studiosi, usando costrutti differenti, approfondiscono le complesse interazioni

tra sviluppo e apprendimento da un lato e gli strumenti culturali messi a disposizione dalla società – primi tra tutti il linguaggio e il discorso – dall'altro (ad esempio, il tool-kit, ovvero «cassetta degli attrezzi» culturali, per Bruner oppure gli «amplificatori culturali» per Vygotskij e Gardner). Tali strumenti sono elementi imprescindibili affinché i giovani componenti della società possano imparare a muoversi al suo interno in maniera sempre più esperta e competente, interagendo con il contesto culturale di riferimento e contribuendo alla sua trasformazione (Monaco, 2008; Monaco, Zucchermaglio, 2013; Zucchermaglio, 2018). I bambini, anche quelli più piccoli, sono persone competenti, *apprendisti naturali e attivi*, che costruiscono le proprie conoscenze all'interno di interazioni significative con il mondo fisico e sociale con cui entrano in relazione sin dalle prime ore di vita (Gardner, 1987; Rogoff, 1990; Cole, 1996; Monaco, 2006). In quest'ottica è evidente l'assoluta

centralità dei **contesti educativi extrafamiliari**, a partire dal nido e dalla scuola dell'infanzia: il loro compito primario è quello di mettere i "nuovi membri" della comunità in condizione di muoversi nella propria **zona di sviluppo prossimale**, ovvero quell'area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere se è sostenuto dall'aiuto di un altro che «ne sa più di lui» (Vygotskij, 1934). Dal punto di vista delle ricadute

Vygotskij attribuisce alla Zona di sviluppo prossimale il valore di *domani dello sviluppo*, affermando che «è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo». In questo caso risveglia e attiva una serie di funzioni che si trovano in uno stadio di maturazione» (Vygotskij, p. 252). In termini più strettamente operativi, tutto questo significa offrire ai bambini – e mettere a punto insieme a loro – situazioni educativo-didattiche che promuovano e sostengano la conquista e la pratica della molteplicità di competenze e intelligenze di ciascuno (Gardner, 1987; 1999).

educativo-didattiche, una concezione di questo tipo – che implica un **ribaltamento del modo in cui si intendono i rapporti tra insegnamento e apprendimento** – richiede di fare delle scelte metodologiche assolutamente innovative (Pontecorvo, 1989; Pontecorvo *et al.*, 1991). Infatti, tra le azioni di **scaffolding** (Wood *et al.*, 1976; Bruner, 1996) che competono agli adulti educanti, un ruolo cruciale è giocato dalla progettazione e dal ri-pensamento delle modalità di raggruppamento comunemente utilizzate nei contesti

educativi e scolastici. In quest'ottica, infatti, un "buon insegnante" non è la persona che detiene le conoscenze ed è in grado di "trasmetterle" a chi ancora non le possiede, ma piuttosto chi – in virtù delle proprie competenze – rinuncia ad essere l'unico o il privilegiato interlocutore dei propri allievi ed è in grado di progettare contesti in cui questi possano sperimentare **situazioni reali e sfidanti di apprendimento collaborativo** (Pontecorvo, 1989; 1991; Monaco, 2007; 2017, Zucchermaglio, 2019a; 2019b) I costrutti di zona di *sviluppo prossimale*

Bruner considera le interazioni sociali che il bambino instaura con il mondo esterno come le basi del suo sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con lui la funzione di **scaffolding**, ovvero di "impalcatura di sostegno". Il ruolo dell'adulto rispetto allo sviluppo infantile è paragonabile a quello svolto da una solida impalcatura che, a mano a mano che il bambino diventa competente e autonomo, deve essere gradualmente smantellata.

e di *scaffolding*, tuttavia, non devono essere pensati unicamente rispetto all'interazione insegnante-bambini ma, al contrario, devono essere promossi e attivati anche in condizioni simmetriche, ovvero tra pari: da un lato, è fondamentale che quella persona che «ne sa di più» – a seconda dei contesti e delle situazioni – possa essere un altro bambino, dall'altro è importante

1. Il termine "pari" si riferisce allo status di bambini e non ha alcun tipo di riferimento ai livelli di età che spesso caratterizzano la scuola dell'infanzia.

che l'impalcatura di sostegno possa costruirsi anche tra bambini, all'interno di raggruppamenti ristretti che consentano l'instaurarsi di un' **interazione sociale significativa**. Questi contesti interazionali permettono, infatti, di lavorare nella Zona di sviluppo prossimale dei partecipanti, anche e soprattutto nelle situazioni in cui si crea un disaccordo e si realizza il cosiddetto "conflitto buono", che riguarda le "cose" di cui si discute e non la relazione tra chi discute. Il disaccordo e il conflitto tra "idee" – e le catene argomentative che da questi si generano – consentono di elaborare insieme pensieri più ricchi, di capire meglio un fenomeno, di prendere una decisione più complessa, e così via. Quanto più c'è disaccordo, pluralità di punti di vista, conoscenze diversificate tra bambini e tra ragazzi tanto più aumenta il livello delle spiegazioni, delle argomentazioni fornite, del ragionamento e della comprensione di un fenomeno o di un evento (Pontecorvo *et al.*, 1983; Dunbar, 1993; Pontecorvo, 1993; Monaco, 2007; Asterhan, Babichenko, 2015). Dal momento che l'interazione sociale e discorsiva è il più potente motore di qualunque processo di apprendimento – che si muove sempre dal sociale verso l'individuale –, diventa fondamentale creare le condizioni educativo-didattiche affinché essa possa effettivamente instaurarsi.

Nonostante queste consapevolezza teorico-metodologiche non siano il risultato di recenti acquisizioni in termini di ricerca, la tradizione scolastica italiana non è ancora particolarmente avveza al **lavoro di gruppo** come condizione metodologica che sostiene e promuove i processi di insegnamento-

apprendimento (Zucchermaglio, 2002; Monaco, 2007; 2017). La metodologia del piccolo gruppo rappresenta, di fatto, un' **opportunità efficace e virtuosa rispetto alla co-costruzione di conoscenze** (Pascucci, Zucchermaglio, 1987; Pontecorvo, 1989; 1991; Monaco, 2007; 2008; Monaco, Pontecorvo, 2009). In termini pedagogici, un'opzione metodologica di questo tipo ha almeno tre ordini di vantaggi:

- il piccolo gruppo (4-5 componenti) permette di costruire un' **interazione sociale significativa tra pochi interlocutori**, consentendo a tutti – adulti e bambini – di partecipare in maniera consapevole e cognitivamente ricca alle diverse proposte;
- l'interazione all'interno di un piccolo gruppo favorisce e sostiene l' **apprendimento collaborativo**, inteso nella sua duplice veste, ovvero come costituito dalla stretta interrelazione tra *aspetti consensuali* e *aspetti oppositivi*;
- la possibilità di interagire con l'altro in una situazione ristretta garantisce ai bambini **maggiori e più ampie opportunità di espressione e di partecipazione**, a livello sia verbale sia non verbale.

A prescindere dall'età dei bambini, e quindi dal grado scolastico in cui ci si trova, un contesto di apprendimento di qualità dovrebbe sempre fondarsi sulla possibilità di proporre situazioni e opportunità differenziate a seconda degli obiettivi e dell'intenzionalità educativa dell'insegnante. Tuttavia, a volte per questioni strettamente organizzative, in altri casi in virtù di posizioni che si

potrebbero definire "ideologiche", i bambini rischiano spesso di non poter accedere a situazioni di **piccolo gruppo**, nonostante quest'ultimo rappresenti una situazione interazionale educativamente preziosa, sotto diversi punti di vista. Un posizionamento metodologico di questo tipo, infatti, richiede agli adulti un drastico cambiamento di prospettiva, tanto a livello di teorie esplicite e implicite sui processi di insegnamento-apprendimento, quanto a livello di competenze metodologiche e discorsive, il cui sviluppo richiede l'attivazione di **percorsi di formazione continua** che consentano di sfidare sul campo le inevitabili criticità e di cogliere in esse le chiavi di trasformazione dell'intervento educativo-didattico (Zucchermaglio, 1999; Monaco, Zucchermaglio, in preparazione). A livello metodologico, il lavoro in

Uno degli snodi metodologici che emergono dal confronto con gli insegnanti riguarda "come" poter costruire spazi interazionali di 4-5 componenti, dal momento che le sezioni non sono composte da un esiguo numero di bambini. Un altro aspetto critico ha a che fare con le tipologie di esperienza o di attività che "si prestano" a una modalità di lavoro di questo tipo, laddove l'implicito fraintendimento sembra essere che al piccolo gruppo si possono affidare prevalentemente, se non addirittura esclusivamente, apprendimenti non troppo complessi o "elevati" sul piano cognitivo (Monaco, Zucchermaglio, in preparazione).

piccolo gruppo - lungi dalla necessità di attingere a spazi supplementari o richiedere risorse aggiuntive a livello adulto - **consente all'insegnante di interagire con un gruppo ristretto di bambini alla volta**, anche nelle situazioni più complesse e numerose. Infatti, muovendo da una certa dose di fiducia nei bambini, nelle loro competenze e nelle loro potenzialità di apprendimento, il presupposto di un lavoro di questo tipo prevede che - all'interno di un'aula - ci sia un **piccolo gruppo guidato dall'insegnante** (o più di uno in caso di compresenza adulta) contemporaneamente ad altri piccoli gruppi che, in autonomia, portano avanti una **proposta interessante e coinvolgente appositamente pensata e progettata per loro** (Monaco, Mancini, 2020). L'idea di fondo è che si instauri una turnazione, grazie alla quale gradualmente ciascun gruppo possa prendere parte sia all'attività guidata che alle varie proposte di attività autonoma. Una delle prime azioni educativo-



Momento di attività in sezione: i piccoli gruppi guidati co-progettano il pianeta Giove, mentre il piccolo gruppo guidato costruisce una stazione spaziale con i Lego



Momento di attività in giardino: un piccolo gruppo autonomo fa ricerca osservativa sull'erba del prato e "prende appunti" usando la scrittura spontanea

didattiche dell'adulto - dando per scontata la necessità di concordare e negoziare l'intero processo con i bambini che devono essere riconosciuti quali **attori attivi e consapevoli** - consiste nella formazione dei gruppi (es. 5 piccoli gruppi in una sezione di 25 bambini). A partire dal raggruppamento originario (sezione, intersezione, tempo prolungato, etc.), l'obiettivo è costruire dei **piccoli gruppi** che siano **disomogeneamente ben calibrati** (Pascucci, Zucchermaglio, 1987; Zucchermaglio, Zanotti, 1989; Pascucci, 1996; Monaco, 2007; 2017), ovvero che siano *al loro interno* connotati da una certa eterogeneità (es. rispetto all'età anagrafica, al genere, ad alcune aree di competenza, etc.) e tali da non presentare tra loro disomogeneità troppo elevate (es. evitando che ci sia un gruppo in cui il confronto verbale è ricco e raffinato e uno in cui i partecipanti stentano ad esprimere la propria opinione). Inoltre, un elemento che rappresenta sia un guadagno a livello educativo-didattico che una facilitazione sul piano metodologico è costituito dalla formazione di **piccoli gruppi che si**

mantengano stabili per un certo lasso di tempo (la cui durata dipende da una serie di fattori come la frequenza con cui i gruppi si incontrano, il tipo di proposta, etc.), in modo da poter costruire gradualmente una **storia interazionale che supporti e sostenga i processi di apprendimento** costruiti all'interno del gruppo stesso.

Le scelte relative alla composizione dei gruppi - come quelle che riguardano le proposte educativo-didattiche da mettere in campo, sia nel piccolo gruppo guidato sia in quello autonomo - sono dimensioni cruciali e chiamano in gioco la competenza esperta dell'adulto e la sua conoscenza del contesto. In tal senso, la **formazione degli insegnanti** non è mai interpretata come luogo di elargizione di "ricette" risolutive, quanto piuttosto come **spazio di costruzione di buone basi per la sperimentazione dell'innovazione** e, soprattutto, per la **ricerca di strategie efficaci**, di cui monitorare e valutare gli effetti, in modo da tornare a progettare in maniera sempre più attenta e situata (Pontecorvo, 1979; GUS, 1980; Zucchermaglio *et al.*, 2012; Monaco, 2017). In quest'ottica, le situazioni formative rappresentano un irrinunciabile strumento per affrontare complessità, fatiche e/o resistenze attraverso un continuo e corposo "aggancio" alle pratiche concrete che caratterizzano la vita educativa (Monaco, Zucchermaglio, in preparazione).

Un'architettura metodologica di questo tipo, infatti, per la complessità e il potenziale innovativo che porta con sé, non può prescindere da una proposta di formazione che, nel **connubio tra dimensione teorico-metodologica, sperimentazione pratica e riflessione**

sulle esperienze, assuma alcuni elementi di particolare rilievo (dai criteri di formazione dei gruppi alla tipologia di proposta, dalla scelta di materiali sfidanti al ruolo dell'insegnante, etc.) come aspetti di investimento essenziali (*Ibidem*; Monaco, Mancini, 2020).

Riferimenti bibliografici

Asterhan, C., Babichenko, M. The Social Dimension of Learning Through Argumentation: Effects of Human Presence and Discourse Style. *Journal of Educational Psychology*, 107 (3), 2015, pp. 740-755.

Bruner, J.S., *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

Cole, M., *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di Ligorio B, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2004.

Dunbar, K., Concept discovery in a scientific domain. *Cognitive science*, 17, 1993, pp. 397-434.

Gardner H., *The Mind's new science*. New York: Basic Books, 1987.

Gardner H., *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books, 1999.

Gruppo Università Scuola, *Lavorando con gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia, 1980.

Mercer, N., *Culture, context, and the construction of knowledge*, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf, 1992

Monaco, C., Lo sviluppo della socialità nella prima infanzia. Le interazioni sociali all'interno del nido, in *Età evolutiva*, n. 85, 2006, pp. 117-128.

Monaco, C., "Poi devi trovare anche la risposta logica". Pensare storicamente in quarta elementare: un'esperienza di lavoro in piccolo gruppo, in *Rivista di psicolinguistica applicata*, vol. VII (1-2), 2007, pp. 39-68.

Monaco, C., Uno studio etnografico-conversazionale sullo sviluppo della socialità infantile al Nido tra i 20 e i 40 mesi, *Tesi di dottorato*, Sapienza Università di Roma, 2008.

Monaco, C., Il lavoro in piccolo gruppo a scuola: premesse e attualità, in Castelnovo A. (a cura di) *Il Cristianesimo ed i grandi educatori del '900. Le religioni come sistemi educativi*, Livorno, Salomone Belforte & C., 2017, pp. 217-227.

Monaco, C., Mancini, I., "Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un'idea che vale per tutti!" Piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi: tra dimensioni metodologiche e strategie educativo-didattiche, *Altrispazi: abitare l'educazione*, 2020.

Monaco, C., Pontecorvo, C., La discussione in classe: *turn-taking* e struttura di partecipazione in Maritottini L., Sciubba, M. E., Fatigante, M. *Lingua e società. Scritti offerti a Franca Orletti, in occasione del suo sessantottesimo compleanno*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 70-87.

Monaco, C., Zuccheromaglio, C., Chi sono i bambini tra zero e sei anni. *Altrispazi: abitare l'educazione* n. 4, 2013, pp. 13-20 (www.fpsm.tn.it).

Monaco, C., Zuccheromaglio, C. *La metodologia innovativa del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia: una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, (in preparazione).

Ochs, E., Becoming a speaker of culture. In Kramsch C. (Ed), *Language acquisition and Language socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, pp. 99-120.

Pascucci, M., Imparare da soli, imparare insieme: rappresentazioni e comportamenti degli insegnanti, in Pontecorvo, C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C., *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 1991, pp. 149-164.

Pascucci, M., *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 1996.

Pascucci, M., Zuccheromaglio, C., La costruzione sociale della lingua scritta, in *Scuola e Città*, 4, 1987, pp. 155-164.

Pontecorvo, C., *Università e formazione continua degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia, 1979.

Pontecorvo, C., Castiglia, D., Zuccheromaglio C., Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città*, 10, 1983, pp. 447- 461.

Pontecorvo, C., Social interaction in the Acquisition of Knowledge. *Educational Psychology Review*, vol. 5 (3), 1993.

Pontecorvo C. (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C., *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.

Resnick L.B, Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Eds), *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition*, Berlin-New York, Springer, 1997.

Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford, Oxford University Press, 1990. Trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Corina, 2006.

Vygotskij, L.S., Myslenicirec'. *Psichologiceskiesledovanija*, Moska-Leningrad, GosudarstvennoeSocial'no-Ekonomiceskoelzdatel'stvo, 1934. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G., The Role of Tutoring in Problem Solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 1976.

Zuccheromaglio, C. Zanotti, A., Conversazioni e discussioni, in Pontecorvo C. (a cura di) *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

Zuccheromaglio, C., Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti. In Pontecorvo C. (a cura di) *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino, 1999.

Zuccheromaglio, C., *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci, 2002.

Zuccheromaglio, C., Scaratti, G. Ferrai, L., Apprendere-trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica*, 4, 2012, pp. 77-92.

Zuccheromaglio, C., Bambini 0-6 e progettazione educativa: quale relazione? *Rivista Prima I Bambini, FISM*, n. 245, 2018.

Zuccheromaglio, C., Discorso e apprendimento. *Scuola dell'Infanzia*, n. 8, Firenze: Giunti, 2019a.

Zuccheromaglio, C., Imparare insieme. *Vita Scolastica*, 4, 2019b, pp. 11-13.

02 Primo Piano

“Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un’idea che vale per tutti!”

Piccoli gruppi *guidati* e piccoli gruppi *autonomi*: tra dimensioni metodologiche e strategie educativo-didattiche

di Camilla Monaco & Ilaria Mancini

8

L'adozione di una metodologia innovativa di lavoro con i bambini si connota come una vera e propria azione di **ricerca educativa** da parte delle insegnanti. Da un lato questo richiede una rigorosa formazione e uno studio dei fondamenti teorici e dei significati sottesi alla metodologia stessa, dall'altro implica il confrontarsi con precise domande conoscitive relative alla sua traduzione operativa, nell'intento di risolvere, in maniera via via più complessa e competente, alcuni interrogativi fondamentali.

In questa prospettiva, una delle questioni metodologiche, e al tempo stesso uno degli snodi educativo-didattici più rilevanti rispetto al **lavoro in piccolo gruppo**, riguarda il rapporto tra i raggruppamenti guidati dall'insegnante e quelli autonomamente gestiti dai bambini. Ad esempio, che cosa significa – in termini progettuali – prefigurare

delle proposte da destinare a dei piccoli gruppi autonomi? In che modo tali proposte possono/devono essere progettate a partire dal processo di apprendimento su cui la scuola sta lavorando? Quali legami/conessioni si possono immaginare tra le proposte rivolte al **piccolo gruppo guidato** e quelle offerte al **piccolo gruppo autonomo**?

Una prima indicazione metodologica, che le scuole imparano presto a considerare un rigoroso “punto fermo” nella progettazione e nella pratica educativo-didattica quotidiana, consiste nel fatto che **i piccoli gruppi autonomi non sono mai da considerarsi come una sorta di “condizione di esercizio”** affinché nel piccolo gruppo guidato – o nei piccoli gruppi guidati – si possano fare delle proposte sollecitanti (Monaco, 2017). In altre parole, i raggruppamenti che gestiscono una proposta in maniera

autonoma non sono da intendersi come contesti di “intrattenimento” per i bambini a tutela del lavoro nei gruppi guidati e della possibilità che questo sia portato a conclusione. Per le ragioni espresse da Monaco e Zucchermaglio (2020), il **piccolo gruppo autonomo** deve essere considerato a tutti gli effetti un **luogo privilegiato per la costruzione di apprendimenti**, un'opportunità per i bambini di cimentarsi in uno spazio interazionale differente in cui costruire dinamiche partecipative “altre” e giocare in modo situato vecchie e nuove competenze. In questo senso, è proprio rispetto ai piccoli gruppi autonomi che si apre la sfida più grande sul piano progettuale.

Nel corso degli anni, il “patrimonio” di processi di apprendimento su cui le scuole associate alla Federazione provinciale Scuole materne hanno

investito, e continuano ad investire, si è via via ampliato e raffinato. Attualmente i processi esplorati da bambini e insegnanti sono: collaborare, partecipare, costruire insieme narrazioni, fare insieme ricerca osservativa, co-progettare, decidere insieme, meta-riflettere.

Progettare per processi di apprendimento

A partire dall'anno scolastico 2011-2012, le scuole equiparate dell'infanzia associate alla Federazione hanno avviato un significativo **processo di trasformazione e innovazione del proprio modo di progettare le pratiche educativo-didattiche**. Le domande progettuali che gli insegnanti si ponevano – prima a livello di programmazione annuale e successivamente in ambito

Ad esempio, se una scuola decidesse di investire sul **“fare insieme ricerca osservativa”**, in che termini dovrebbe pensare alla costruzione di contesti, attività, azioni educative? Si tratta senza dubbio di un processo di apprendimento complesso e sfidante, ma al tempo stesso assolutamente coerente con le enormi competenze e potenzialità che caratterizzano le bambine e i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni. Imparare a fare ricerca, assumendo l'osservazione come metodologia principale, significa **imparare a osservare gli eventi e i fenomeni del mondo in cui si vive**, in modo da costruire – insieme ai compagni e alle insegnanti – **ipotesi e teorie che consentano di spiegarli e comprenderli**. Un'ulteriore sfida nella sfida è rappresentata dalla possibilità, praticata da un numero sempre crescente di scuole, di dedicare il proprio investimento progettuale non tanto e non solo agli eventi del mondo fisico e naturale, ma anche a **fenomeni che riguardano le interazioni tra le persone e le modalità attraverso cui queste partecipano alla vita quotidiana** a scuola e nel territorio in cui quest'ultima è inserita. In termini concreti questo significa, ad esempio, che piccoli gruppi di bambini possono imparare a fare **ricerca etnografica** su un momento importante della vita collettiva, come il pranzo o la routine del bagno, cercando di comprenderne le specifiche modalità di partecipazione e facendo insieme delle ipotesi di riprogettazione e modifica.

di progettazione periodica – hanno iniziato a modificarsi: si è passati dalla focalizzazione su temi o contenuti (es. il castello, il bosco, i quattro elementi, i cinque sensi, etc.) e su obiettivi di sviluppo

da raggiungere – che caratterizzavano il modo più tradizionale di fare scuola con i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni – ad un investimento sui **processi di apprendimento** che le scuole intendono promuovere (Monaco, Zucchermaglio, 2020). La domanda alla base delle scelte progettuali degli insegnanti è diventata allora: **come scuola dell'infanzia, che cosa vogliamo che i “nostri” bambini imparino?**

Nel corso degli ultimi otto anni scolastici, ciascuna scuola ha investito in termini pluriennali – a livello di programmazione annuale e di progettazione periodica – su uno specifico **processo di apprendimento**, definito come **percorso in continua evoluzione, fortemente connotato in senso sociale e mediato da artefatti culturalmente specifici**.

Questa importante trasformazione a livello teorico-metodologico e progettuale ha comportato, per insegnanti e bambini, un **ribaltamento di prospettiva nei rapporti tra processi e prodotti** (Pontecorvo, 1999).

Il processo di costruzione che porta al raggiungimento di un prodotto è dato da tutte le operazioni cognitive e socio-relazionali che gli attori sociali mettono in atto: è il “come” si è arrivati a fare, dire, decidere, etc. e, a livello educativo-didattico, è il “che cosa si è imparato a fare nel farlo”. Essere consapevoli che di solito il prodotto – da solo – non permette di accedere alla ricchezza dei processi sottostanti è fondamentale per gli insegnanti. In quest'ottica, progettare le esperienze di apprendimento da proporre ai bambini significa prefigurare – a livello di gruppo professionale e con il prezioso supporto e accompagnamento del coordinatore

– una serie di **scelte legate a spazi, tempi, materiali, raggruppamenti, ruolo e posizionamenti dell'adulto**, nell'ottica di promuovere quegli specifici apprendimenti. In ambito progettuale, i “bracci operativi” del processo di apprendimento sono rappresentati dagli **indicatori** – discorsivi e di azione –, intesi come **comportamenti osservabili dei bambini collegati a specifiche dimensioni del processo stesso**.

Per gli insegnanti, in quanto professionisti dell'educazione, lavorare in questo modo significa avviare e alimentare quotidianamente una sfida conoscitiva complessa e impegnativa, che richiede un **forte investimento riflessivo** da un lato e un certo allenamento a **prefigurare, agire e ri-progettare** per modificare l'agire successivo dall'altro (Zucchermaglio, 2018).

Progettare esperienze di apprendimento per piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi

Quando si utilizza la metodologia del piccolo gruppo, le dimensioni progettuali fin qui citate devono essere esplorate e approfondite, sia rispetto ai raggruppamenti guidati dall'adulto sia in relazione ai gruppi di bambini che gestiranno specifiche proposte in maniera autonoma. In particolare, man mano che si va consolidando quello che – parafrasando Rogoff (1990) – potremmo definire **“apprendistato progettuale”**, gli insegnanti dovrebbero **imparare a prefigurare, anche per i piccoli gruppi autonomi, proposte**

incentrate in maniera sempre più ricca e mirata sul processo di apprendimento di scuola. Infatti, mentre può essere più semplice – almeno apparentemente – progettare delle esperienze da realizzare in un gruppo che prevede la presenza dell'insegnante, è decisamente più complesso pensare a “che cosa” proporre a un raggruppamento autonomo e a “come” farlo, affinché questo favorisca la co-costruzione di apprendimenti tra pari. In termini più generali, sarebbe importante – in sede di progettazione periodica – chiarire ed esplicitare, anche su un piano strettamente argomentativo, quali sono le **differenze tra le proposte che saranno rivolte ai piccoli gruppi guidati e quelle destinate ai piccoli gruppi autonomi**. Ad esempio, per quali ragioni – nel primo caso – ha senso che l'adulto sia presente e in che modo promuoverà il processo di apprendimento e, quindi, l'indicatore su cui si fonda quella specifica proposta? E, ancora, in che modo le sollecitazioni prefigurate per i **piccoli gruppi autonomi** saranno efficaci rispetto al medesimo processo di apprendimento e sosterranno lo sviluppo dell'indicatore scelto, anche se l'adulto non parteciperà all'esperienza? Il confronto, lo scambio, la costruzione di **ragionamenti collettivi tra insegnanti attorno alla progettazione periodica** sono senza dubbio delle condizioni preziose, e al tempo stesso indispensabili, per nutrire e arricchire il complesso processo di apprendimento progettuale. Rispetto al lavoro in piccolo gruppo, è possibile individuare alcuni snodi fondamentali attorno a cui sarebbe utile che si organizzasse il pensiero

1. Il termine “pari” si riferisce allo status di bambini e non ha alcun tipo di riferimento ai livelli di età che a volte ancora caratterizzano la scuola dell'infanzia.

prefigurativo e che richiamano le differenti voci della progettazione periodica: tempi, spazi, materiali, raggruppamenti, consegne di lavoro, ruolo dell'insegnante.

Ad esempio, una volta chiarito quanti saranno i piccoli gruppi autonomi e quanti avranno invece la "guida" dell'adulto, è sempre importante esplicitare **come i diversi raggruppamenti sono composti e quali criteri sono stati usati per costituirli**.

Un'altra questione rilevante – rispetto alla quale non esiste una soluzione univoca – riguarda la possibilità di scegliere una tematica comune alle due tipologie di raggruppamenti oppure di differenziare i contenuti mantenendo saldo il focus sul processo di apprendimento e, quindi, sull'indicatore o sugli indicatori selezionati.

Dal punto di vista teorico-metodologico possono essere valide entrambe le opzioni, tuttavia è particolarmente utile – come per tutte le altre dimensioni della progettazione – che gli insegnanti abbiano ben presenti, e le esplicitino, le ragioni sottostanti alle proprie scelte. In particolare, per quanto riguarda i piccoli gruppi autonomi – così come accade o dovrebbe accadere per i gruppi guidati – è importante che sia progettata in maniera accurata la **consegna di lavoro** e il modo in cui si intende proporla ai bambini.

Ad esempio, la presentazione della proposta in una situazione di grande gruppo ha delle implicazioni, in termini di possibilità di partecipazione e di coinvolgimento, significativamente diverse dalla scelta di dedicare a ciascun raggruppamento un breve momento che consenta un avvio più "locale" e meno dispersivo. In questo secondo caso, infatti,

l'insegnante può sostenere la costruzione di partecipazione, "assicurandosi" – in maniera decisamente più "prossimale" – la comprensione da parte dei bambini, anche prevedendo la possibilità immediata per questi ultimi di chiedere specifiche e/o chiarimenti.

Altrettanto essenziale è la progettazione esplicita delle **modalità di chiusura** della sessione di lavoro in piccolo gruppo, con specifica attenzione ai piccoli gruppi autonomi: in che modo si prevede di "ricontattarli"? In che modo le esperienze, sia quelle in autonomia che quelle realizzate con la guida dell'insegnante, possono essere portate alla reciproca conoscenza di bambini e adulti? Come si può rendere tangibile per i piccoli gruppi autonomi il loro essere parte di una medesima configurazione, anche attraverso una riconferma di attenzione in chiusura che dia centralità al loro impegno in un'impresa comune?

Un altro snodo importante è quello relativo a **materiali e strumenti** da rendere disponibili ai gruppi autonomi: ragionare sulla qualità/quantità degli stessi rappresenta un aspetto centrale nella consapevolezza che l'adulto non potrà, per esempio, gestirne i ritmi di introduzione durante l'attività e che tali "supporti" si caratterizzano come mediatori particolarmente "forti" rispetto a un'interazione esclusivamente tra pari. Infine, una questione cruciale riguarda l'importanza di **focalizzare e rendere esplicite le motivazioni che hanno portato all'individuazione di una determinata proposta per un gruppo autonomo**: non è affatto scontato che siano stati attentamente valutati gli elementi e le dimensioni progettuali che metteranno effettivamente i bambini

nella condizione di essere "socialmente autonomi" rispetto all'intervento diretto dell'insegnante.

Progettare il ruolo dell'insegnante

Rispetto alla metodologia di lavoro in piccolo gruppo, particolarmente centrale risulta essere la riflessione sul **ruolo dell'insegnante**, che si declina su due livelli differenti: da un lato nei termini di **progettista**, dall'altro in quelli di **partecipante**, a seconda della condizione guidata o autonoma del raggruppamento.

La funzione di progettista impegna l'adulto nella prefigurazione del contesto operativo in relazione alle varie dimensioni di allestimento, tra cui anche i propri posizionamenti nella conduzione del gruppo guidato. Rispetto a quest'ultimo, in particolare, l'insegnante è anche partecipante alla situazione educativa, all'interno di una proposta connotata in modo specifico rispetto alla natura guidata del gruppo (natura peculiare, ma non isolata nella configurazione complessiva).

Dal punto di vista metodologico, infatti, esistono delle rilevanti connessioni tra le esperienze che si progettano per un piccolo gruppo guidato e quelle che possono essere messe a punto per un gruppo autonomo: sarebbe utile considerare il primo contesto come una sorta di "palestra collettiva" per la costruzione di apprendimenti successivamente praticabili anche nel secondo. In altri termini, imparare a co-progettare o a costruire insieme narrazioni in situazioni in cui

l'adulto possa fare da modulatore dell'interazione – agendo come uno *scaffolder* (Wood, Bruner, Ross, 1976) che aiuta i bambini a muoversi nella propria *Zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1934) – rappresenta una forma di apprendimento in qualche modo "propedeutica" a una co-costruzione di conoscenze sempre più ricca e articolata anche in condizioni simmetriche, come quelle che caratterizzano un piccolo gruppo autonomo.

In altre parole, soprattutto nei primi approcci di una scuola nei confronti di uno specifico processo di apprendimento – quando tutti gli attori sociali ancora "apprendisti" – la possibilità, per bambini e adulti, di "allenarsi" nel piccolo gruppo guidato consente di sperimentare, in un secondo momento, forme di costruzione dei medesimi apprendimenti via via più complesse e raffinate anche all'interno dei piccoli gruppi autonomi.

Discussione in piccolo gruppo e posizionamenti dell'insegnante

La **discussione** è senza dubbio una delle situazioni discorsive che meglio rappresentano questa interessante relazione tra gli apprendimenti costruiti nel piccolo gruppo guidato e quelli praticabili nel piccolo gruppo autonomo. Per i bambini di scuola dell'infanzia, **co-costruire conoscenze all'interno di un piccolo gruppo** significa essere messi in condizione di discutere e di essere sostenuti, in questo, dalla rilevante e competente **azione di modulazione dell'insegnante**.

La discussione è definita come

una situazione in cui si costruisce un ragionamento collettivo, si condivide un linguaggio e si elabora una soluzione congiunta e negoziata del problema attraverso il ragionare insieme (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Zucchermaglio 2019a; 2019b). Si tratta del contesto discorsivo ideale per la realizzazione di un processo di co-costruzione della conoscenza, poiché consente la **condivisione di opinioni** e la **negoziatura di vecchi e nuovi significati**. Anche se nel linguaggio comune il termine "discussione" viene utilizzato come sinonimo di "conversazione", a livello teorico e metodologico si tratta di due situazioni discorsive molto diverse. Conversare significa parlare di qualcosa facendo emergere le idee dei diversi attori sociali, senza necessariamente creare alcuna forma di "intreccio" tra i vari punti di vista. La possibilità di discutere, invece, implica la **presenza imprescindibile di una questione problematica da affrontare e risolvere**, attraverso la costruzione di un ragionamento collettivo che non è in alcun modo riconducibile alla sommatoria delle opinioni e delle prospettive dei singoli partecipanti. A differenza di quanto si potrebbe

Si pensi, ad esempio, al ruolo cruciale della discussione rispetto a un processo di apprendimento come il "**decidere insieme**": sostenere e promuovere i processi decisionali dei bambini è qualcosa di molto diverso dall'invitarli ad esprimere una preferenza all'interno di un meccanismo di votazione in cui la maggioranza sancisce la soluzione finale. Per costruire decisioni condivise, i giovani membri della società (Bruner,

1996) devono imparare ad argomentare e a sostenere le proprie idee e posizioni, ma soprattutto, in caso di dispute o conflitti socio-cognitivi, devono allenarsi a confrontarsi col punto di vista degli altri.

pensare, **la discussione non è un prodotto "naturale" della situazione educativa** e non si realizza spontaneamente: non è scontato che gli scambi verbali guidati dall'adulto includano momenti di reale discussione – e quindi di eventuale opposizione – su un particolare problema conoscitivo. Affinché si possa avviare una discussione, infatti, è fondamentale che si verifichino **alcune condizioni progettuali** ben definite (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991):

- a) un' **esperienza comune**, preliminare alla discussione, che non comporti un'unica possibilità di "lettura";
- b) la costruzione di un discorso che rielabori l'esperienza e si strutturi come situazione di **problem solving collettivo**, in cui si possano negoziare significati e confrontare punti di vista diversi e, spesso, tra loro divergenti;
- c) un **cambiamento nelle usuali regole di partecipazione** al discorso: i turni non devono essere regolati dall'insegnante, che deve invece valorizzare le diverse soluzioni attraverso forme di rispecchiamento o richieste di spiegazione, offrendo ai bambini un'importante azione di *scaffolding*.

L'adulto ha dunque un ruolo di fondamentale importanza nella conduzione della discussione in piccolo gruppo: egli diventa il "**regolatore**" e il "**modulatore**" della negoziazione

sociale dei significati, assicurandosi che essa avvenga sempre nella *Zona di sviluppo prossimale*, ovvero in quello che Vygotskij definisce il "domani dello sviluppo" (1934). Alla base di questa prospettiva c'è la convinzione che la conoscenza si costruisce attraverso

l'argomentare, il dialogare e il disputare con gli altri, in un contesto che rinuncia ad essere valutativo e si basa sulla negoziazione e sul libero confronto (Pontecorvo, Castiglia, Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo, 1987; Monaco, Pontecorvo, 2009).

L'esempio riportato di seguito mette in evidenza con grande chiarezza la funzione dell'insegnante, che fa da "regolatore" e "modulatore" dell'interazione.

I bambini raccontano all'insegnante di aver appena costruito un castello.

1. Ins.: di chi è stata l'idea?
2. Bruno: prima io avevo chiesto di togliere un po' di costruzione vecchia, prima. poi ho chiesto tante volte e mi hanno detto *si* e alla fine abbiamo fatto tutto nuovo.
3. Matteo: prima era una torre.
4. Ins.: **prima di iniziare la costruzione qualcuno di voi ha proposto di fare un castello?**
5. Bruno: no.
6. Matteo: i materiali non li abbiamo detti. ognuno metteva i pezzi poi dalla forma ci sembrava un castello e tutti erano d'accordo.
7. Ins.: **quali difficoltà avete incontrato?**
8. Bruno: io ho avuto difficoltà perché non stava su un'asse e poi Matteo ha preso un'asse più piccola e ha fatto un trucco.
9. Matteo: non è un trucco! prima ho messo una scatolina di plastica, poi ho pensato che non teneva abbastanza e allora ho messo un tronco.
10. Samuele: io ho avuto difficoltà perché ho messo poche cose perché non mi lasciavano.
11. Bruno: eh ma per fare più in fretta!
12. Ins.: ma questo momento di gioco ti è piaciuto Samuele?
13. Samuele: avrei voluto fare di più.
14. Bruno: ma lo abbiamo fatto per finire prima.
15. Ins.: **ma, scusatemi, era una gara di velocità o un costruire insieme?**
16. Matteo: [costruire insieme.
17. Bruni: [costruire insieme.
18. Ins.: **quindi, se è costruire insieme, cosa si può fare? per-**
19. Bruno: **partecipare tutti.**
20. Matteo: **anche con le idee.**
21. Samuele: **bisogna fare prima un progetto.**
22. Bruno: **allora domani lo facciamo.**
23. Matteo: **e scriviamo anche i materiali che usiamo.**
24. Ins.: è proprio una buona idea!

Gli interventi discorsivi dell'insegnante (turni 4, 7, 15, 18) mirano a sostenere la costruzione di un ragionamento collettivo da parte dei componenti del piccolo gruppo. In questo caso, la discussione è incentrata sulla ricostruzione metariflessiva di un momento di gioco nell'angolo "delle grandi costruzioni" e il suo esito è un forte incoraggiamento – da parte dei bambini – al processo di apprendimento di scuola (turni 18-23), che è il co-progettare. Un indicatore interessante della costruzione di un ragionamento collettivo tra i partecipanti è costituito, inoltre, dalla presenza di alcuni turni di parola (19-23) in cui ciascun bambino produce un "pezzo di discorso" che è collegato e intrecciato con quello precedente e rappresenta la base per lo sviluppo di quello successivo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Il **piccolo gruppo** rappresenta senza dubbio il **contesto privilegiato per promuovere e sostenere situazioni di discussione** orientate a costruire ragionamenti collettivi: l'interazione tra bambini costituisce una delle basi fondanti dei processi di apprendimento, anche al di fuori del contesto educativo, dal momento che i bambini si ritrovano spesso a discutere tra loro su "fatti e opinioni" (Genishi, Di Paolo, 1982). In particolare, quando in un piccolo gruppo "allenato a discutere" si verificano momenti di incomprensione o di conflitto, i bambini non si accontentano di non capire, non accettano tanto facilmente

affermazioni che non condividono e si sentono autorizzati ad esporre idee incomplete o di cui non sono ancora completamente sicuri. Nell'interazione con i compagni, quindi, assume un nuovo significato anche il rapporto che i bambini instaurano con i contenuti del sapere, che devono essere manipolati, modificati, usati per convincere e per opporsi a qualcun altro, diventando degli strumenti oltre che degli oggetti di conoscenza.

Per le sue caratteristiche intrinseche di **comunità di pratiche** che coinvolge sia gli insegnanti e i bambini che le famiglie da cui questi ultimi provengono, la scuola dell'infanzia è anche il luogo in cui è possibile progettare e promuovere la **costruzione di ragionamenti collettivi inter-generazionali**. Bambini, genitori, nonni, quindi, possono ritrovarsi a discutere insieme in piccolo gruppo con l'intento di costruire delle decisioni condivise – ad esempio attraverso l'esperienza del Concilio dei bambini (Cavalloro, 2012; Monaco, 2012; 2013; Ciappi et al., 2017) –, mettendo in gioco e in dialogo non solo singoli punti di vista ma anche aspetti più specificamente legati alla cultura adulta e a quella dei pari (Corsaro, 2003).

Riferimenti bibliografici

Bruner, J.S., *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

Cavalloro, S. Decidere insieme si può, *AltriSpazi: abitare l'educazione* n. 1, (www.fpsm.tn.it) 2012, pp. 9-12.

Ciappi, S., Dalcagnè, D., Leonardelli, I., Mancini, I., Monaco, C., Simonini, G., Continuando a decidere: dal Concilio dei bambini al Concilio di scuola, *AltriSpazi: abitare l'educazione* n. 13, (www.fpsm.tn.it) 2017, pp. 34-42.

Corsaro, W.A. *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Genishi, C., Di Paolo, M. Learning through argument in a preschool. In Wilkinson L.C. (Ed) *Communicating in the classroom*, New York, NY: New Academic Press, 1982, pp. 49-68.

Monaco, C. Il lavoro in piccolo gruppo a scuola: premesse e attualità, in Castelnovo A. (a cura di) *Il Cristianesimo ed i grandi educatori del '900*. Le religioni come sistemi educativi, Livorno, Salomone Belforte & C., 2017, pp. 217-227.

Monaco, C. "Maestra, ma poi lo facciamo davvero?" Uno sguardo sui primi passi de "Il Concilio dei bambini": dalla riflessione teorico-metodologica alla pratica educativa, *AltriSpazi: abitare l'educazione* n. 2, (www.fpsm.tn.it) 2012, pp. 11-15.

Monaco, C. "Ci vuole anche la montagna, perché Susà è un paese di montagna". Un Concilio dei bambini per realizzare il logo della scuola, *AltriSpazi: abitare l'educazione* n. 6, (www.fpsm.tn.it) 2013, pp. 5-13.

Monaco, C., Pontecorvo, C. La discussione in classe: turn-taking e struttura di partecipazione in Maritottini L., Sciubba, M.E., Fatigante, M. *Lingua e società. Scritti offerti a Franca Orletti, in occasione del suo sessantottesimo compleanno*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 70-87.

Monaco, C., Zuccheromaglio, C. Chi sono i bambini tra zero e sei anni in *Altrispaazi: abitare l'educazione* n. 4, (www.fpsm.tn.it), 2013, pp. 13-20.

Monaco, C., Zuccheromaglio, C. Costruire apprendimenti dentro e attraverso l'interazione

sociale. La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia, *AltriSpazi: abitare l'educazione*, 2020.

Pontecorvo, C. Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction, in *Learning and Instruction: European research in an international context*, 1, 1987, pp. 239-250.

Pontecorvo, C. (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.

Pontecorvo, C., Castiglia, D., Zuccheromaglio, C. Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe, in *Scuola e Città*, 10, 1983, pp. 447- 461.

Rogoff, B. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press, 1990. Trad. it. Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 143.

Vygotskij, L.S. *Myslenicrec*. Psichologiceskie sledovanija, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoelzdatel'stvo, 1934. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. The Role of Tutoring in Problem Solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 1996.

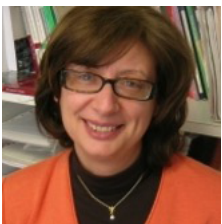
Zuccheromaglio, C., Bambini 0-6 e progettazione educativa: quale relazione? *Rivista Prima I Bambini*, FISM, n. 245, 2018.

Zuccheromaglio, C., Discorso e apprendimento. *Scuola dell'Infanzia*, n. 8, Firenze: Giunti, 2019a.

Zuccheromaglio, C., Imparare insieme. *Vita Scolastica*, 4, 2019b, pp. 11-13.

03 L'intervista

A colloquio con Franca Rossi di Camilla Monaco



Franca Rossi è Ricercatore presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della "Sapienza" Università di Roma.

Secondo te perché ancora oggi, dopo decenni di studi e di ricerche in questo ambito, tra gli addetti ai lavori non è affatto scontata la consapevolezza che l'interazione sociale abbia un ruolo centrale e propulsivo rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento?

Credo che si possano individuare diverse ragioni. In prima istanza, ognuno di noi, prima di diventare insegnante, ha fatto l'esperienza di allievo ed è proprio questa esperienza che ha costruito

la sua prima concettualizzazione di insegnamento. Inoltre la scuola, in tutti i suoi ordini e gradi, ha da sempre adottato, almeno nei grandi numeri, un'idea di apprendimento fortemente legata all'impegno individuale e una concezione di insegnamento come trasferimento della conoscenza. Queste due caratteristiche hanno, senza dubbio, connotato la nostra prima idea di insegnamento/apprendimento e, come ci spiega Gardner, le prime concettualizzazioni hanno un radicamento profondo e la loro trasformazione richiede diversi piani di investimento.

Diversi anni fa con una laureanda abbiamo intervistato un gruppo di bambini di scuola dell'infanzia chiedendogli, secondo loro come si impara qualcosa (con esempi specifici che andavano dalla scrittura ai numeri a danzare ecc.) e abbiamo visto che già a 4-5 anni le risposte più frequenti dei partecipanti erano del tipo "si ascolta la maestra", "si impara dalla maestra" oppure "la maestra ti fa vedere come si fa e tu fai". In alcune situazioni apparivano già i termini "esercizio" e

"compiti", mettendo in evidenza una precoce concettualizzazione secondo cui si apprende perché c'è qualcuno - l'insegnante appunto - che ti fa vedere come fare. Come spiega Gardner, queste prime concettualizzazioni sono molto radicate e la loro trasformazione non avviene per la semplice esposizione a teorie alternative (come spesso purtroppo accade anche nella formazione universitaria degli insegnanti). La trasformazione richiede un processo di destrutturazione che può avvenire solo attraverso una formazione che renda esplicite le teorie iniziali e che, attraverso il confronto con altri punti di vista, ne evidenzii gli aspetti di forza e di debolezza. Inoltre l'idea che l'interazione abbia un ruolo centrale nell'apprendimento è un'idea relativamente recente e questo ne ha reso sicuramente più lenta e complessa la diffusione nella pratica reale. Infatti, anche se in Italia l'esperienza di Don Milani è stata lungimirante, il grande sviluppo della ricerca applicata all'interazione tra pari e all'apprendimento collaborativo si è avuto a partire dagli anni '80, grazie al

lavoro del gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Clotilde Pontecorvo presso la Sapienza Università di Roma.

La numerosità, la complessità e l'eterogeneità - su vari piani e a vari livelli - delle sezioni o delle classi rappresentano sempre di più dei fattori "critici" per gli insegnanti. In che misura un'opzione metodologica come quella del lavoro in piccolo gruppo può rappresentare una risorsa preziosa per affrontare e gestire anche queste dimensioni?

Direi che rappresenta l'opzione più efficace proprio per rispondere alle classi/sezioni che gli stessi insegnanti ci descrivono come realtà sempre più complesse. È senz'altro vero che l'eterogeneità rende complesso il gruppo classe/sezione, ma quando parliamo

di eterogeneità a che cosa ci riferiamo? Chiariamo subito che l'età anagrafica non è la principale fonte di eterogeneità tra i bambini. Sono piuttosto le storie familiari, le esperienze vissute, le opportunità, le diverse intelligenze che ognuno di noi sviluppa nei vari contesti di vita che generano eterogeneità nei gruppi classe. Allora il tema è quello di riflettere, come gruppo professionale, su come ogni singola classe/sezione risponde a tale eterogeneità e far lavorare i bambini in piccolo gruppo rappresenta un'ottima strategia metodologica per diversi motivi:

- perché si possono differenziare le esperienze;
- perché nel piccolo gruppo l'eterogeneità di competenze diventa la condizione per promuovere forme di aiuto reciproco e di collaborazione tra pari;
- perché nel piccolo gruppo i diversi modi di interagire trovano un luogo nel quale possono essere esercitati, legittimati ed accolti dai pari;
- perché nel piccolo gruppo l'insegnante può esercitare un accompagnamento più mirato ed efficace di quello che può esercitare con l'intero gruppo classe/sezione.

Insomma nel piccolo gruppo ogni partecipante trova il suo posto, può partecipare senza diventare invisibile, rischio che invece è molto presente nelle situazioni di grande gruppo.

Secondo te, quali sono gli aspetti di maggiore "forza" dal punto di vista psico-pedagogico di un'esperienza di apprendimento costruita

in un piccolo gruppo guidato dall'adulto?

Anzitutto il fatto che in piccolo gruppo i bambini possono realizzare esperienze complesse che singolarmente non potrebbero essere portate a termine. In altre parole, nel piccolo gruppo ogni bambino riesce a lavorare nella propria *zona di sviluppo prossima*, costruito molto impattante sulle pratiche didattiche, individuato da Vygotskij nella sua teoria dello sviluppo delle funzioni psichiche. Questo è un punto dirimente che rivoluziona la nostra visione dell'imparare, ma anche dell'insegnare. La maggior parte di noi ha sperimentato una scuola dove il percorso era pensato esattamente al contrario: imparavamo prevalentemente attraverso attività individuali e poi alla fine si poteva socializzare quanto appreso. La dimensione sociale era assolutamente incidentale e occasionale. Negli incontri di formazione spesso gli insegnanti commentano: *"però anche con quella modalità abbiamo imparato!"*.

Certo, direi che siamo sopravvissuti ed evidentemente avevamo possibilità anche nei contesti familiari, ma quanti bambini non ce l'hanno fatta? Un secondo aspetto riguarda la possibilità, per i bambini, di avere un'interazione con l'insegnante molto diversa da quella che normalmente si vive nella situazione di grande gruppo. Nella situazione di piccolo gruppo, infatti, l'insegnante supporta l'interazione, è più vicina, sta seduta con i bambini, partecipa alla pari all'esperienza, è sicuramente più attenta e questa vicinanza i bambini la avvertono e direi che la cercano.

Ogni insegnante sa bene che, se l'intero gruppo sezione viene lasciato libero di scegliere cosa fare, nella maggior parte dei casi i bambini si organizzano per piccoli gruppi. Allo stesso modo, se un insegnante lavora con un piccolo gruppo, gli altri bambini - a meno che non sia una modalità di lavoro abituale - immediatamente chiedono *"E a noi quando tocca?"*. Questi sono tutti indicatori importanti di una tendenza a cui la quotidianità scolastica dovrebbe dare uno spazio maggiore di quello attualmente offerto.

Infine, ma non per questo meno importante, sottolineerei il fatto che nelle interazioni in piccolo gruppo ogni bambino può soddisfare quelli che sono i bisogni psicologici fondamentali dell'individuo (Deci, Ryan, 1985): il bisogno di sperimentare un certo grado di autonomia, di sentirsi competenti, di avere interazioni sociali soddisfacenti. È facile, anche in questo specifico caso, collocare nelle esperienze di piccolo gruppo il luogo privilegiato di soddisfazione di questi tre bisogni.

Rispetto al ruolo di modulazione dell'interazione tra bambini, quali sono dal tuo punto di vista gli aspetti professionali che richiedono agli insegnanti una certa rifocalizzazione e un continuo lavoro auto-formativo?

Di sicuro è un ruolo che non si improvvisa e che necessita di una continua manutenzione, che risulta più efficace se fatta insieme ai colleghi.

Direi che ci sono almeno tre dimensioni che vanno nutrite dal punto di vista professionale. La prima riguarda la conoscenza delle teorie dell'apprendimento di matrice socio-costruttivista e degli studi che sono stati realizzati in ambito educativo: ovviamente non si tratta solo di studiare teorie dell'apprendimento più recenti, quanto piuttosto di ragionare sui punti di forza e di debolezza delle diverse prospettive e di rendere esplicita la propria teoria di riferimento, perché è quella che indirizza le nostre scelte pratiche. *"Qual è la nostra idea di apprendimento?"* È questa la domanda su cui ogni gruppo di docenti dovrebbe lavorare per costruire una risposta condivisa.

La seconda dimensione riguarda una competenza di natura più organizzativa, che ha a che fare con l'importanza di:

- individuare i diversi momenti della giornata nei quali si lavorerà per piccoli gruppi;
- stabilire i criteri di composizione di ciascun piccolo gruppo e il tempo di mantenimento della composizione stessa. I criteri possono essere diversi (es. bilanciamento tra genere maschile e femminile, individuazione di specifiche aree di competenza, possibilità di promuovere nuove aggregazioni e di "flessibilizzare" quelle tanto consolidate, etc.), ma dovrebbero essere sempre orientati a perseguire la cosiddetta eterogeneità ben calibrata;
- progettare le esperienze di apprendimento non solo per i piccoli gruppi guidati dall'insegnante, ma anche per i gruppi autonomi;

- prevedere forme di documentazione che riescano a dar conto delle interazioni verbali e non verbali sviluppate nei diversi gruppi.

La terza dimensione riguarda competenze di natura "gestionale" e discorsivo-conversazionale, legate alle modalità con cui l'insegnante sta nel piccolo gruppo e parla con i diversi partecipanti. Gli insegnanti, quando fanno riferimento al proprio ruolo nella conduzione delle esperienze in piccolo gruppo, utilizzano spesso parole come *guida*, *regia*, *sostegno*, tutti termini assolutamente condivisibili che tuttavia corrono il rischio di rimandare a significati molto diversi tra loro.

Gli studi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 1999) hanno ormai ampiamente dimostrato che alcune strategie di intervento aiutano lo sviluppo dell'interazione discorsiva: per esempio, porre domande aperte, rispecchiare alcuni interventi dei bambini in modo che tutti possano continuare a pensare, rimandare al gruppo dubbi e perplessità espressi dai singoli, invitare i bambini a spiegare le proprie ragioni e le motivazioni che sottostanno alle proprie idee.

Sappiamo anche quali interventi dell'adulto non risultano efficaci per lo sviluppo del ragionamento collettivo: ad esempio, rivolgere al gruppo domande chiuse, imbeccare i bambini, esprimere valutazioni - sia negative che positive - sugli interventi di questi ultimi.

Quali suggerimenti daresti agli insegnanti affinché possano imparare a valutare, e quindi a progettare con maggiore

raffinatezza, le proprie modalità di partecipazione e le proprie strategie di intervento, sia in termini discorsivi che a livello non verbale?

Credo sia importante che ogni insegnante acquisisca una maggiore consapevolezza del proprio modo di stare e di parlare con i bambini. Per far questo è senz'altro utile registrare e successivamente riascoltare l'interazione discorsiva che ha avuto luogo: riascoltandosi si può riflettere con maggiore profondità su quanto si è parlato, sulla natura dei propri interventi, ma soprattutto sugli effetti che questi ultimi hanno avuto sul gruppo di bambini. Riascoltarsi è già un passaggio auto-formativo che attiva domande e apre questioni.

Di solito accade che quando ci si riascolta ci si rende conto di aver detto cose di cui non si aveva memoria. Se poi, in virtù della presenza di una registrazione, si decide di trascrivere fedelmente tutto ciò che è stato detto, allora l'analisi può essere decisamente più raffinata e condivisibile con colleghi, formatori, coordinatori.

Come dicevo prima, gli studi in questo ambito ci hanno ampiamente dimostrato che i ragionamenti dei bambini si sviluppano in maniera più complessa se l'insegnante interviene ponendo domande aperte, facendo sintesi di ciò che i partecipanti hanno detto, rispecchiando qualche intervento particolarmente promettente. Anche la registrazione video è un ottimo strumento che ci permette di riflettere

sulle posture, sui gesti, sui movimenti, che veicolano molti messaggi, dal momento che siamo tutti consapevoli che non si comunica solo con le parole. Pensiamo solo al diverso significato che può assumere una stessa domanda, se viene posta da un insegnante che sta in piedi oppure da che è seduto e guarda negli occhi i bambini a cui si rivolge.

Questi momenti di analisi sono più efficaci se vengono realizzati con più sguardi, quindi insieme a dei colleghi: le letture si moltiplicano, si costruiscono chiavi interpretative comuni e si identificano modalità di intervento più efficaci.

L'interazione discorsiva all'interno di un piccolo gruppo rappresenta da un lato un potente motore per la costruzione di apprendimenti sociali e dall'altro una delle sfide progettuali più complesse per gli insegnanti. Secondo te, in quale misura e in che modo, in un contesto come la scuola dell'infanzia, oggetti, artefatti, strumenti possono rappresentare un importante aggancio e supporto rispetto, ad esempio, alla costruzione di un ragionamento collettivo?

Direi che sono elementi indispensabili: anche su questo ci sono diversi studi (ad esempio di Pontecorvo, Zucchermaglio, Girardet, Orsolini, Musatti) che ci offrono indicazioni molto chiare su quali sono le condizioni che facilitano lo sviluppo

di un ragionamento collettivo. Grazie a questi studi, oggi sappiamo che ci deve essere un'esperienza comune: è più complesso parlare di qualcosa che non si vive/non si è vissuto in prima persona, ed è più difficile pensare a un'esperienza condivisa senza la presenza di oggetti, artefatti e/o strumenti. Inoltre, deve essere un'esperienza che si presta a più letture ed è necessario prevedere dei cambiamenti nelle regole di partecipazione all'interazione discorsiva. Nonostante possa sembrare tutto molto semplice, si tratta di condizioni specifiche che vanno programmate con attenzione e inserite in esperienze pensate ad hoc. Utilizzo un piccolo esempio. Se voglio far ragionare un piccolo gruppo sul fenomeno del galleggiamento, devo pensare a dove collocare l'esperienza comune: posso collocarla all'inizio dell'esperienza di apprendimento chiedendo ai bambini di capire perché alcuni oggetti galleggiano e altri no, oppure posso inserirla successivamente e iniziare con la domanda "Bambini secondo voi perché alcuni oggetti stanno a galla e altri no?". In questo secondo caso, l'esperienza diretta con i materiali servirà a verificare le ipotesi che i bambini avranno costruito in precedenza. Per quanto riguarda la scelta dei materiali, devo pensare a quali oggetti potranno avere comportamenti prevedibili, ad esempio in base a variabili come pesantezza o grandezza, e quali avranno comportamenti imprevedibili, ad esempio in base a variabili come porosità, grado di assorbimento ecc. Per quanto riguarda gli strumenti, la scelta di dare a ogni bambino la propria vaschetta oppure di fornirne una sola a ciascun piccolo

gruppo impatta in modo forte sullo sviluppo del ragionamento collettivo. Infine, non è da trascurare il contributo dei testi grafici non verbali. Diversi studi (Teubal 2000; Teubal, Guberman, 2014; Teubal 2017) dimostrano che questi ultimi sono strumenti potenti che sollecitano nei bambini la costruzione di concetti e competenze. Pertanto il ragionamento collettivo, che nell'esempio del galleggiamento si costruisce attraverso l'interazione verbale tra i pari e l'interazione con gli strumenti e i materiali che mettiamo a disposizione dei bambini, può essere costruito anche mediante un testo grafico non verbale, come ad esempio un'illustrazione scientifica realizzata dal piccolo gruppo per spiegare il fenomeno studiato.

La possibilità di interagire con altri 3 o 4 compagni in un piccolo gruppo autonomo, pensato dall'adulto e stabile per un certo periodo di tempo, rappresenta per un bambino un'occasione privilegiata da diversi punti di vista. Tuttavia, spesso la sfida progettuale per gli insegnanti consiste nella possibilità di pensare e costruire proposte sollecitanti anche per i piccoli gruppi autonomi, evitando di correre il rischio di considerare questi ultimi come una sorta di mera "condizione di esercizio" affinché si possano portare

avanti le esperienze nei gruppi guidati. Che cosa ne pensi?

Sì, è un rischio concreto che si può contenere solo con un'attenta progettazione e con la fiducia che se organizziamo bene le proposte la situazione sarà produttiva per i bambini, anche senza la nostra conduzione. Lo spazio, i materiali e gli strumenti sono maestri. Credo che sia importante proporre esperienze che impegnino i bambini non solo a livello discorsivo, ma anche a livello manuale, nella costruzione di artefatti. Se siamo interessati a non perdere l'interazione discorsiva avvenuta possiamo lasciare un piccolo registratore al centro del tavolo di lavoro, spiegando ai bambini che vogliamo registrare perché siamo interessati a riascoltare tutto ciò che si sono detti. Un'altra attenzione che possiamo avere è quella di essere autenticamente interessati, alla fine del lavoro, ad avere informazioni sull'esperienza del gruppo autonomo, facendo però domande mirate e non chiedendo genericamente "Come è andata?". Ancora, possiamo impegnare i gruppi autonomi nella produzione di qualcosa che è necessario/indispensabile per il lavoro di altri gruppi in modo da creare una interdipendenza positiva tra i diversi raggruppamenti, affinché tutti si sentano autenticamente ingaggiati.

Mi piacerebbe porti un'ultima questione, che riguarda un ambito di ricerca e di formazione a te molto caro: i processi di costruzione della lingua scritta che

precedono l'alfabetizzazione formalizzata. In questo caso specifico, quali sono i possibili "intrecci" con un'opzione metodologica come quella del lavoro in piccolo gruppo?

Le ricerche sull'alfabetizzazione emergente ci hanno ampiamente dimostrato non solo che i bambini sono precocemente interessati a scoprire il funzionamento della scrittura in tutta la sua complessità, ma anche che elaborano teorie molto raffinate sul funzionamento del codice scritto. Anche in questa specifica area di apprendimento il piccolo gruppo si rivela una risorsa preziosa, non soltanto per rendere visibili ed esplicite le conoscenze dei bambini, ma soprattutto per costruirne di nuove e di più complesse.

Da solo un bambino può copiare scritte, può scrivere spontaneamente delle parole, può leggere ciò che ha scritto. Tuttavia, come la letteratura ha ampiamente dimostrato (penso ad esempio ai lavori di Ferreiro, Teberosky, Pascucci, Pontecorvo, Zucchermaglio), è soprattutto nell'interazione tra pari che le scritte prodotte spontaneamente oppure quelle presenti nel mondo diventano oggetto di esplorazione scientifica che fa evolvere gli apprendimenti del gruppo. Ragionare con i pari su come si può scrivere un nome permette ai bambini del piccolo gruppo di diventare consapevoli - e fa diventare anche noi adulti consapevoli - delle diverse concettualizzazioni della scrittura. Osservando i ragionamenti di un piccolo gruppo ci si può rendere conto che le differenze tra i vari prodotti grafici -

anche se sono tutti lontani dalla scrittura convenzionale adulta - possono essere esiti di ragionamenti diversi. Ad esempio, un bambino può aver scritto la parola bruco con dieci segni - non necessariamente lettere - perché il bruco è molto lungo, mentre un altro può aver scritto lo stesso nome con due lettere perché BRUCO per lui è un nome composto da due unità sonore (BRU-CO), che noi adulti chiamiamo sillabe, ma che per lui possono essere "due pezzi, oppure due lettere" la cui numerosità va, appunto, marcata nella scrittura. Si tratta di concettualizzazioni raffinate, e assolutamente invisibili agli adulti, che nell'interazione in piccolo gruppo trovano un fertile terreno di elaborazione. Infatti, poiché lo stesso nome non può essere scritto in due modi diversi, attraverso il confronto che si realizza con il susseguirsi di argomentazioni dei diversi punti di vista il gruppo arriverà a concordare un'ipotesi di scrittura sicuramente più avanzata rispetto a quella iniziale. Come dicevo poca fa, tale ipotesi potrà anche non essere corretta dal punto di vista adulto, ma sarà sicuramente più avanzata rispetto ai processi di costruzione della lingua scritta. In sintesi la scrittura, come tutti i sistemi simbolico-culturali, può essere compresa in maniera significativa solo se la scoperta viene realizzata attraverso un confronto nel piccolo gruppo di pari.

Grazie molte per questa intensa e densa "chiacchierata".

04 Esperienze e progetti

La cura delle reti: snodi di tessiture possibili tra scuola, famiglia e territorio

di Silvia Cavalloro

La cura delle reti è una delle dimensioni centrali che caratterizzano l'essere scuola oggi. Scuola che, ancor più che in passato, è chiamata a farsi **punto di riferimento nella nostra società complessa e articolata, ricca ma a volte contraddittoria. Una società aperta a molte sollecitazioni, ma esposta anche al rischio della dispersività o dell'indifferenziazione.**

Questo – se chiama all'attivazione la scuola tutta, di ogni ordine e grado, nelle differenti realtà – diviene, **per le scuole autonome della comunità associate alla Federazione, tratto fortemente distintivo.** “Questa dimensione della tessitura delle relazioni comunitarie – viene esplicitamente indicato nel Bilancio sociale della Federazione – rappresenta un terreno fertile perché la scuola si ponga e venga sentita come una realtà viva e integrata all'interno del contesto nel quale opera. È grazie a un suo **coinvolgimento attivo nell'ideazione, organizzazione e realizzazione**

delle iniziative promosse anche da altri soggetti che ciascuna scuola può portare il proprio contributo e la propria esperienza”.

L'impegno delle nostre scuole in questa direzione è sempre attento. Gradualmente e diffusamente cresce la capacità di cogliere le molte opportunità di attivazione, di dialogo e di condivisione con le tante realtà presenti, con le istituzioni, con le associazioni. Numerosissimi e diffusi in tutto il Sistema sono i modi attraverso i quali le scuole si sono fatte in questi anni promotrici e interpreti di questa istanza, costituendo **un vero e proprio “stile” di essere, come scuola, interlocutore riconosciuto e attivatore di legami, intrecci, sinergie.** In questo contributo abbiamo voluto dare spazio ad alcune di queste esperienze. Esperienze ricche di sfaccettature, articolate nei passaggi, dense di

1. Cfr. AA.VV. *Generare valore educativo e sociale. Un bilancio.* Federazione provinciale Scuole materne, Trento, 2014.

implicazioni che tuttavia scegliamo qui, in questa nostra narrazione, di ricostruire assumendo una prospettiva specifica: valorizzare come alcune scelte progettuali abbiano permesso di andare oltre la semplice – seppur comunque importante – capacità da parte della scuola di cogliere un'occasione di partecipazione o di rispondere a una richiesta di coinvolgimento. Con tagli differenti queste iniziative rappresentano **modi interessanti, per molti versi originali, di dare testimonianza** di una scuola capace di scendere in campo, di assumersi la responsabilità di porre domande e aprire questioni. Una scuola che – come abbiamo evidenziato più volte in differenti approfondimenti – sappia **farsi esperienza in viaggio, esplorazione generosa e fiduciosa. Una scuola in azione, una scuola che esce, che incontra, che promuove.**

Facilitare la conoscenza degli aspetti gestionali

Le scuole della Valle di Cembra hanno curato molto la valorizzazione di tutte le realtà presenti nel territorio nel quale sono inserite, cogliendo le numerose occasioni che si sono create. Un aspetto particolarmente sostenuto è stato il coinvolgere i genitori in iniziative di co-progettazione che aiutassero le famiglie ad avvicinarsi alla scuola non solo per comprendere meglio la qualità del servizio offerto, ma anche per **maturare consapevolezza rispetto alla possibilità di agire spazi di partecipazione molteplici e di differente implicazione.**

È il caso di Segonzano che ha aperto, a chi lo desiderava, la possibilità di contribuire alla progettazione del giardino della scuola. Nato da una proposta delle insegnanti, il percorso ha progressivamente permesso di **avvicinare le famiglie ad alcuni aspetti di gestione**

Il laboratorio delle idee: la testimonianza di un genitore

Nel mese di maggio le insegnanti ci hanno proposto di costruire, come genitori, dei giochi per allestire il giardino dei nostri bambini. All'inizio eravamo un po' spaesati. **Ci sembrava quasi impossibile riuscire a trovare del tempo comune per tutti**, ma alla fine ci siamo lanciati in questa nuova esperienza. Grazie alla grande disponibilità di una famiglia abbiamo potuto costruire i giochi in un comodo e ben fornito garage. È stato entusiasmante riuscire a creare qualcosa per i nostri piccoli. **Gli incontri sono stati costruttivi anche per noi adulti**. Abbiamo potuto conoscerci meglio, creando una rete relazionale molto bella.

Abbiamo cercato di costruire con il cuore, non solo giochi per giocare ma giochi che facciano sognare, **non semplicemente per fare passare il tempo ai bambini ma cercando di fargli provare gioia e stupore**. Davvero emozionante è stato vedere poi, attraverso delle foto inviateci, l'emozione nei loro sguardi curiosi che ci ha fatto capire che la gioia e la felicità stanno nel vivere e nell'apprezzare le piccole cose.

Da ciò abbiamo imparato una grande cosa che possiamo riassumere così e che speriamo rimanga impressa nel nostro cuore nelle prossime proposte che ci verranno fatte: «Osserva un bambino che raccoglie conchiglie sulla spiaggia: è più felice dell'uomo più ricco del mondo. Qual è il suo segreto? Quel segreto è anche il mio. Il bambino vive nel momento presente, si gode il

sole, l'aria salmastra della spiaggia, la meravigliosa distesa di sabbia. È qui e ora. Non pensa al passato, non pensa al futuro. E qualsiasi cosa fa, la fa con totalità, intensamente; ne è così assorbito da scordare ogni altra cosa». (Osho Rajneesh. Il libro dei segreti, Milano, Bompiani, 1978).

Marina, mamma all'epoca della realizzazione del progetto e oggi nell'Ente gestore di Segozano



“Abbiamo potuto conoscerci meglio, creando una rete relazionale molto bella”

della scuola coltivando la disponibilità a mettersi in gioco per partecipare attivamente, anche attraverso momenti di lavoro autogestito. Alcuni genitori si sono trovati quindi a condividere ragionamenti, progetti, fasi di lavoro insieme, mettendo in circolo idee ed energie per realizzare giochi - costruiti da loro stessi - che sollecitassero nei bambini nuove esperienze.

Sono nate così la bilancia a due braccia, ad esempio, accanto alla quale sono stati posti materiali utili a sperimentare in vario modo il peso di oggetti e materiali differenti; la carrucola per trasportare la sabbia nell'angolo della sabbiera; il tubo flessibile da usare per sperimentare il propagarsi del suono o per giocare al gioco del telefono; i percorsi con le palline che permettono ai bambini di scoprire la possibilità di fare giochi differenti.

Poter partecipare alla realizzazione di qualcosa di concreto per i bambini, mettendo pensiero su cosa significa per un bambino avere l'opportunità di stare all'aperto potendo trovare giochi "alternativi" e stimolanti, ha permesso alle famiglie non solo di **capire l'importanza della qualità delle proposte educative che si fanno**, ma anche **quanto sia rilevante curare spazi decisionali che permettano di dare un indirizzo a scelte che la scuola è chiamata a fare.**

Toccare con mano come le idee possano farsi realtà ha dato forza al gruppo e ha aiutato a **superare la prospettiva di una scuola intesa unicamente come un servizio utile al proprio singolo bambino.** Dimensione senza dubbio fondante la natura delle nostre scuole, nate proprio dalla spinta propositiva di cittadini che desideravano rispondere

Le considerazioni del Presidente della scuola



Sono qui, di venerdì, sommerso dalle carte da preparare e sento dalla finestra i bambini che giocano. Poi sento suonare un tamburo metallico... Mi riempio di gioia! E penso a quel tempo usato per realizzare i giochi dove io, e penso altri, si sono ritrovati un po' bambini e si sono immaginati a giocare con carrucole, bilance, tubi e palle volanti..."

Emilio, papà all'epoca del progetto e oggi Presidente della scuola di Segonzano



I bambini giocano col tubo del suono

ai bisogni di cura e di educazione dell'infanzia, ma che **rischia di rivelarsi poco lungimirante alla luce dei cambiamenti che stanno attraversando le nostre piccole e grandi comunità e la società tutta in generale.**

In questo progetto la scuola è stata invece valorizzata non solo come luogo dal quale, giustamente, "prendere" ciò che è indispensabile alla crescita sociale e culturale di ogni bambino permettendo a ciascuno, insieme agli altri, di apprendere condividendo esperienze e relazioni, ma anche come contesto nel quale sperimentare tutti - bambini e adulti, professionisti e volontari - **il piacere di sentirsi chiamati ad essere protagonisti e promotori di processi di costruzione di comunità.**

Sicuramente andare oltre il piano dell'informazione in merito a ciò che accade a scuola, implicandosi negli aspetti educativi e gestionali, rappresenta una modalità complessa di essere volontari. Ma se si costruiscono sinergie e si punta sul gruppo e sul confronto, questa esperienza apre spazi interessanti per **entrare davvero nel merito delle questioni educative potendo prefigurare e concretizzare precise scelte progettuali.**

Non solo conoscere: dall'informazione al prendersi cura

Attenzioni trasversali ad altre esperienze sono state poi il **promuovere la scoperta delle risorse di un determinato territorio, l'approfondire informazioni e dati, l'imparare a prendersi cura di ciò che ci circonda.** Sover ha così coinvolto i nonni in un percorso che, a partire dalla proposta di conoscere meglio le risorse naturali - valorizzando quindi anche la specificità del contesto ambientale - ha portato alla realizzazione di un erbario e di cassette posizionate nel bosco per offrire cibo agli uccelli durante l'inverno. L'osservazione diretta è stata integrata dalle informazioni raccolte dai bambini su internet, ma anche da un **incontro con i testimoni, professionisti e non, che il territorio lo abitano. Lì ci lavorano e se ne prendono cura.**

I bambini hanno infatti incontrato Flavio, il custode forestale, che li ha accompagnati nel bosco per conoscere i vari tipi di foglie. Anche l'incontro col "signor fagiolaio", che ha portato e descritto

ai bambini la sua preziosa raccolta di differenti specie di fagioli, ha permesso loro di conoscere e apprezzare la grande varietà e biodiversità presente in natura. I bambini hanno potuto così allestire un piccolo orto all'interno della scuola e con i fagioli portati da casa è stata realizzata un'originale collezione.

In questa direzione si è orientata anche la proposta di Albiano che ha attivato collaborazioni con il Museo del porfido e con il Parco naturale. Nel promuovere il processo di apprendimento "fare ricerca osservativa", la scuola ha offerto ai bambini e alle bambine la possibilità di vivere l'ambiente esterno e interno alla scuola potendo valorizzare gli elementi che lo caratterizzano. La proposta, avendo come oggetto di attenzione l'albero del castagno e la pietra del porfido, simboli del paese, ha permesso di osservare e ricercare; di distinguere, interpretare e porre domande; di sperimentare per costruire ipotesi e teorie e per concordare soluzioni. **Il suo tratto distintivo è stato il coinvolgimento di risorse impegnate in enti e associazioni presenti sul territorio**, come i custodi forestali per le scoperte legate all'albero e gli esperti del Museo del Porfido per quelle riguardanti la pietra. Il percorso è stato inoltre integrato da **esperienze di apprendimento significative e stimolanti** grazie all'implicazione di Arte-Bambini che ha proposto laboratori a scuola e di Did@ct, didattica archeologia e cultura in Trentino.

Territorio come intreccio di voci e testimonianza di impegno per la comunità

Ci riferiamo qui a un'accezione di "risorsa

del territorio" legata non solo alla dimensione strettamente naturalistica – fondamentale in quanto molti dei nostri bambini hanno ancora la possibilità di sperimentare nel proprio ambiente di vita un rapporto diretto con la natura e le sue vitali manifestazioni – ma legata soprattutto al **valore di cui sono portatori tutti coloro che si impegnano a promuovere e proteggere sia la vita e il bello che la natura porta, sia la cura, il rispetto, la prospettiva del futuro che siamo chiamati tutti – "adesso", "ora" non "dopo", "un domani" – ad assumere.**

In questo senso dunque vanno allora collocati gli incontri con i testimoni presenti nelle nostre comunità, con le persone che ci lavorano, con le persone che hanno scelto di non pensare solo a mettere in sicurezza ciò che hanno, ma di condividere ciò che sanno e hanno imparato a fare. **Per donare e condividere, per testimoniare e non solo informare, per metterci del loro, per spendersi.**

Perché anche la scuola capace di dare valore e di alimentare gratitudine – e non solo di "usare", anche se senz'altro a buon fine le risorse di cui dispone – testimonia a sua volta uno **stile di presenza e di investimento nella qualità delle relazioni che è una delle chiavi a nostro avviso maggiormente rilevante dell'essere scuola oggi.**

In questa visione ampia e "densa" di ciò che, per le scuole associate alla Federazione, significa "risorsa" rientrano, quindi, anche **manifestazioni culturali e sportive legate all'offerta propria di alcuni contesti sociali.**

È il caso di Cembra che ha promosso iniziative molteplici legate allo svolgimento delle Olimpiadi del



curling, vissute dai bambini anche attraverso l'incontro con sportivi e testimoni. Ecco la ricostruzione che un'insegnante della scuola, Rosanna Nardelli, fa dell'esperienza vissuta. "Nel dicembre del 2017 la comunità di Cembra ha vissuto una indimenticabile emozione: la squadra nazionale di curling, composta da ben quattro atleti su cinque provenienti da Cembra, è riuscita a qualificarsi alle olimpiadi invernali di PyeongChang, grazie alla vittoria del challenge di Praga, che ha tenuto tutti con il fiato sospeso fino all'ultimo "stone". Questi giovani a suo tempo avevano frequentato la nostra scuola. È con orgoglio che possiamo dire che sono riusciti in un'impresa che ha portato per un mese i colori dell'Italia, della nostra valle e del nostro paese, alla ribalta nel mondo. Non potevamo quindi non condividere tale soddisfazione. È per questo che **la scuola dell'Infanzia di Cembra si è**



fatta promotrice nel far conoscere e apprezzare la disciplina sportiva del curling e contemporaneamente ha voluto mettere in evidenza un importante evento mondiale come quello delle

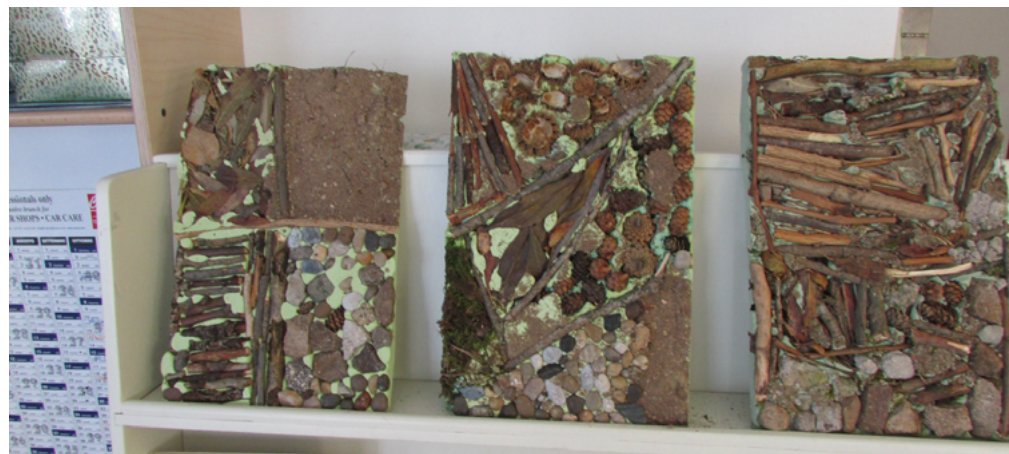


Olimpiadi dando attenzione a quei **valori** che lo contraddistinguono e che abbiamo voluto insegnare ai nostri bambini: **comunione fra i popoli, superamento delle divisioni, sano agonismo, divertimento, impegno, sacrificio.** La nostra scuola affonda le sue radici nel territorio cembrano da oltre centosessant'anni. È espressione della comunità, si affianca ad essa, **promuovendo continuamente il dialogo e la collaborazione con le agenzie culturali, ricreative, di volontariato e sportive qui presenti.** Le insegnanti, grazie a questa occasione, hanno voluto coinvolgere l'Associazione Curling Cembra e hanno invitato a scuola due giovani praticanti di questo sport: Maddalena e Roberto, anch'essi nostri ex alunni. Sono subito entrati in sintonia con i bambini, hanno presentato loro gli strumenti necessari per giocare a curling, hanno simulato una partita in salone e hanno fatto provare il gioco ai bambini. Con loro è stata allestita una



a trovarci. I bambini li hanno accolti sventolando le bandierine tricolori e cantando l'inno italiano. I "curlers" si sono intrattenuti piacevolmente con loro, rispondendo a domande e raccontando la loro esperienza. Gli atleti hanno sottolineato che ci vuole tanto impegno, costanza e fatica per raggiungere certi obiettivi; non è sempre facile. Inoltre hanno invitato i bambini a seguire anche le paraolimpiadi. Successivamente i bambini della scuola dell'Infanzia di Cembra hanno seguito ancora gli atleti cembrani, che hanno continuato il loro impegno sportivo conquistando la vittoria del campionato italiano. Possiamo dire che i nostri bambini si sono trovati completamente immersi in questo entusiasmante percorso. Grazie alla scoperta del curling come sport olimpico i bambini hanno potuto avere contatti diretti con persone, luoghi e strutture di Cembra. Questa esperienza ha generato **conoscenza del proprio territorio** e dei suoi abitanti, cultura, identità, senso di appartenenza alla comunità, **possibilità di costruire narrazioni complesse insieme**, desiderio di uscire dalle mura scolastiche per conoscere nuovi

parete con attrezzi nuovi e di altri tempi che documentavano la storia antica e recente di questo sport. Sono stati esposti gagliardetti, fotografie, medaglie, coppe, maglie provenienti da tutto il mondo. La scuola è stata addobbata sia esternamente che internamente per tifare la squadra in partenza per il torneo olimpico. Altri atleti ed esponenti del direttivo dell'Associazione Curling Cembra hanno permesso ai bambini di visitare il Palacurling, di entrare sul ghiaccio per provare a fare la scivolata e lanciare lo "stone", di confrontare il gioco attuale fatto sul campo artificiale con quello che i nonni dei bambini facevano al Lago Santo tanti anni fa, sul ghiaccio naturale. **Preziosa è stata la collaborazione con l'insegnante di inglese:** questo gioco, infatti, essendo nato in Scozia, si avvale esclusivamente di termini in lingua inglese. Con lei si è realizzato e tenuto sempre aggiornato il tabellone che segnava i risultati delle gare giocate dalla squadra italiana e da quella statunitense al torneo olimpico. Si sono ascoltati gli inni nazionali italiano e americano, che venivano suonati in occasione delle vittorie degli atleti. Il momento clou di questa interessantissima esperienza è stato quando **gli atleti di ritorno da PyongChang sono venuti**



mondi vitali. Il paese di Cembra quindi continuerà a essere il terreno di ricerca e scoperta in cui i bambini e le bambine potranno esplorare la realtà che li circonda e dar voce al loro sguardo e al loro pensiero"

Anche la giornata dedicata ai bambini organizzata dalla scuola equiparata dell'infanzia di Faver è una testimonianza significativa di **come impegnarsi nella gestione di una scuola dell'infanzia sia un modo di dedicare energie attraverso il volontariato che permette di promuovere incontri e relazioni.** L'idea nasce infatti dall'Ente gestore e del Comitato di gestione che con questa iniziativa hanno permesso il

coinvolgimento tutte le associazioni che a Faver in diverso modo si rivolgono ai bambini e alle famiglie. Il percorso di progettazione ha rappresentato un contesto di reciproca conoscenza e di valorizzazione di ciò che si fa sul territorio per l'infanzia.

Un'occasione importante per portare attenzione su cosa significhi essere scuola della comunità e di quale importante valore sia testimonianza l'essere, in particolare oggi, impegnati come volontari nella gestione, e non solo nella partecipazione, alla vita della scuola.

Per aprire le porte della scuola e rendere visibile ciò che la scuola dell'infanzia fa per la propria comunità, per valorizzare la partecipazione attiva che coinvolge i bambini che hanno ad esempio riprogettato il giardino della loro scuola.

Ecco la ricostruzione dell'esperienza **Il giardino che vorrei** attraverso la voce narrante delle insegnanti: "Il processo di apprendimento sul quale abbiamo investito durante l'anno scolastico



2017/2018 è stato "Fare insieme ricerca osservativa". Tra le esperienze di apprendimento progettate per i bambini, noi insegnanti abbiamo proposto la trasformazione del nostro giardino con

l'aiuto e il supporto dell'artista Thomas Belz. I bambini sono stati inizialmente **coinvolti nell'esprimere le loro idee** rispetto al gioco e agli spazi dove si può giocare. Un'uscita nel bosco ci ha permesso di scoprire tante altre possibilità di gioco. I bambini suddivisi in tre piccoli gruppi **hanno sperimentato** la manipolazione di materiali naturali e le varie possibilità di trasformazione degli stessi. Successivamente hanno utilizzato a scuola, nel giardino senza giochi strutturati, materiali tecnici quali corde metriche, livelle, progetti cartacei. La visione di foto e filmati riguardanti alcuni parco giochi realizzati con materiali e forme diverse ha permesso poi ai bambini di **raccogliere ulteriori elementi e di potersi poi sperimentare nel disegno del progetto** del nuovo giardino. Ciò che è emerso dai gruppi è stato soprattutto l'interesse per le costruzioni in alto, le passerelle. In un secondo momento stati realizzati dai bambini due giochi: *la pallina nel serpente* e *il gira-gira* per abbellire il muretto dell'entrata della scuola. Per diverse mattine i bambini hanno sperimentato le possibilità di gioco e di trasformazione dell'argilla. L'argilla bagnata è servita per costruire le varie parti del gioco che successivamente sono state cotte nel forno per renderle resistenti. Durante il percorso **i bambini hanno fatto insieme ricerca osservativa formulando ipotesi, trovando risposte e soluzioni, sperimentando con gli altri e interagendo con materiali e oggetti**. La documentazione è stata realizzata man mano con i bambini mediante la creazione di un librone sul quale sono state evidenziate le loro conoscenze, proposte, ipotesi e

sperimentazioni. Per rendere leggibili ai bambini e alle famiglie le esperienze fatte durante l'anno nel librone sono state riportate foto, parole, elaborati, idee e scoperte degli stessi bambini. Il librone è diventato così un racconto scritto e illustrato di ciò che è stato fatto durante l'intersezione. Una documentazione da portare a casa e raccontare a mamma e papà. **I bambini sono stati i principali protagonisti; hanno condiviso informazioni e conoscenze con gli altri e hanno reso partecipi gli altri delle loro scoperte.**

Promuovere partecipazione sul "perché" e sul "come"

L'attenzione agli **aspetti metodologici come focus specifico del dialogo con il territorio** sta progressivamente assumendo rilievo sia in contesti



I prototipi realizzati dai bambini

di informazione o in proposte di coinvolgimento attivo, sia in contesti di co-progettazione. Anche questo rappresenta un modo per **andare oltre il piano dell'informare provando invece, attraverso la valorizzazione delle scelte metodologiche sperimentate, a**



I progetti e i modellini delle librerie realizzati dai genitori a partire dai progetti dei bambini

sollecitare pensieri, a porre domande, a s-muovere riflessioni, ad accompagnare piccole o grandi trasformazioni.

Interessante è l'esperienza di molte scuole – qui ci riferiamo a titolo di esempio al progetto della nuova biblioteca della scuola di Pressano – che **proporgono ai genitori** contesti progettuali nei quali sono coinvolti in prima persona, da protagonisti attivi – **attraverso dispositivi metodologici utilizzati dagli insegnanti con i bambini**. È il caso della metodologia del piccolo gruppo che è stata sperimentata anche con i genitori per aiutarli a comprendere in che modo i loro figli erano stati resi partecipi di tutte le fasi progettuali che avevano portato alla scelta dei tre tipi di libreria che sarebbero stati in seguito realizzati. Vivere in prima persona il metodo di lavoro proposto a scuola ha permesso quindi ai genitori di **entrare con maggiore pertinenza, profondità e consapevolezza sul significato profondo, educativo e valoriale, delle esperienze proposte ai bambini**. Inoltre, collegandoci a quanto detto in merito al ruolo attivatore e propositivo che riteniamo la scuola sia chiamata ad

assumere, ricordiamo che Pressano non ha né una biblioteca propria, né una sala di lettura. La biblioteca co-progettata da bambini e genitori, con la collaborazione nella realizzazione dei ragazzi del Liceo Artistico "A. Vittoria" di Trento, rappresenta quindi anche l'unica opportunità a livello



Gli studenti insieme ai docenti collocano le librerie alla scuola dell'infanzia di Pressano

di paese di poter usufruire del prestito libri di cui la scuola, con questo progetto di promozione della lettura, si è fatta interprete e garante. Ecco dalle parole delle insegnanti Mariangela Cantoro e Roberta Sadler il racconto di questo progetto: "Come sostenere il processo della co-progettazione alla scuola dell'infanzia di Pressano? È stata la domanda che ci siamo poste per **orientare la nostra proposta didattica**. La risposta è stata subito chiara: 'Sicuramente da qualcosa di molto vicino ai bambini che permetta loro di muovere pensieri, ragionamenti, idee da condividere'. Progettare, realizzare, organizzare con i bambini uno spazio all'interno della scuola, ci è sembrata un'occasione concreta, tangibile

dalla quale partire. Ritrovare ogni giorno a scuola questo spazio poteva dare la possibilità a tutti – bambini, genitori, personale – di narrare nel tempo il percorso di apprendimento messo in atto:

- **elaborare insieme un progetto**, negoziando caratteristiche e strategie, partendo da una idea condivisa;
- **realizzare concretamente il progetto**, mantenendo un confronto continuo con quello iniziale, negoziando eventuali modifiche e integrazioni;
- **rivedere il progetto alla luce della realizzazione** concreta anche in vista di possibili riprogettazioni.

Abbiamo esordito proponendo ai bambini di costruire una biblioteca di scuola. Questo è stato l'inizio di un

itinerario progettuale che ha visto i bambini impegnati per due anni in una fase di co-progettazione della biblioteca seguita da una fase di realizzazione e una di organizzazione e classificazione dei libri che ha permesso l'avvio del progetto del libro in prestito rivolto a tutti i bambini di Pressano.

Quando abbiamo co-progettato la biblioteca l'accordo iniziale è stato quello che poi l'avremmo realizzata chiedendo la **collaborazione ai genitori** che sono stati infatti invitati con un biglietto dettato dai bambini e scritto alle insegnanti.

Abbiamo dato la possibilità ai genitori e, su richiesta dei bambini, anche ai nonni, di lavorare grazie alla metodologia del *Concilio dei bambini*, il nostro progetto speciale che ci accompagna nel decidere insieme, che stavolta abbiamo fatto sperimentare ai genitori.

Assieme, in più incontri serali, le idee progettuali dei bambini sono state tradotte dai genitori in un unico progetto con tanto di misure, materiali e collocazione spaziale.

Siamo rimaste stupite dall'iniziativa dei genitori che in un **secondo momento, autonomamente e con entusiasmo**, ci hanno messo in contatto con gli insegnanti del Liceo Artistico "A. Vittoria" di Trento. Dopo una visita ai laboratori del Liceo i **bambini hanno esposto agli studenti i loro progetti che i ragazzi assieme ai loro insegnanti hanno realizzato** e poi, sotto lo sguardo attento dei bambini della scuola, posizionato alla scuola dell'infanzia. Per concludere in modo conviviale questo percorso che ha unito due ordini scolastici, costruendo conoscenze condivise, abbiamo invitato

studenti e professori a pranzo nella nostra scuola".

Perché e come lavorare in piccolo gruppo sono stati i temi al centro anche del progetto di continuità con la scuola primaria di Segonzano. La scuola dell'infanzia, infatti, nel progettare i consueti percorsi che permettono una reciproca conoscenza tra le differenti istituzioni e accompagnano bambini e famiglie a un passaggio così importante, hanno puntato l'attenzione **non tanto su argomenti e fasi di lavoro con i bambini** – elementi certamente importanti per la proposta ma spesso unico investimento progettuale – **ma sul "come" si sta lavorando alla scuola dell'infanzia, su quali sono le scelte di metodo, il modo di offrire contenuti e azioni ai bambini.**

Anche in questo caso ci si è confrontati sul lavoro in piccolo gruppo.

Anche il progetto continuità di Lona ha avuto al centro della proposta lo scambio a livello professionale tra le insegnanti dei due ordini di scuola e il **coinvolgimento dei genitori sul piano della condivisione dei processi di apprendimento promossi tra bambini.**

I genitori sono stati infatti coinvolti nella realizzazione di un video utilizzato per spiegare alle insegnanti della scuola primaria il percorso vissuto dai propri figli alla scuola dell'infanzia attraverso le tre parole chiave collaborazione, lingua e partecipazione che avevano fatto da filo conduttore delle diverse esperienze condivise dai bambini. Anche la scuola primaria aveva lavorato sulla cooperazione e quindi è stato importante confrontarsi a livello metodologico.

Focus sulla metodologia per il progetto continuità di Segonzano

Conoscere le persone, gli ambienti e la giornata alla scuola primaria per un sereno inserimento dei bambini della materna in questo nuovo contesto con la collaborazione dei bambini e delle insegnanti della classe prima. Questo il senso del progetto continuità della scuola dell'infanzia di Segonzano che ha scelto però di mettere al centro dell'esperienza dei bambini e delle famiglie, ma soprattutto del confronto tra insegnanti, non tanto un contenuto disciplinare, quanto la riflessione sulla metodologia

Durante gli incontri abbiamo svolto alcune attività nel grande gruppo, altre, in piccoli gruppi misti di 3/4 bambini.

I bambini all'interno dei piccoli gruppi hanno così potuto confrontarsi, raccontarsi, condividere idee da esporre poi agli altri gruppi e al termine del percorso, abbiamo realizzato un Power Point con disegni, scritte, pensieri e foto dove, in una serata dedicata ai genitori dei due ordini di scuola, ogni piccolo gruppo ha raccontato il pezzettino di storia che aveva inventato.

Essendo il gruppo di incontro molto numeroso, la suddivisione in piccoli gruppi concordata con le colleghe della scuola primaria, ha permesso a tutti di lavorare in modo tranquillo, con la possibilità per tutti di esprimere idee e condividere pensieri e materiali. Esperienza a cui tutti i bambini hanno aderito con tranquillità e entusiasmo viste le precedenti esperienze e modalità intraprese alla scuola dell'infanzia.

Includere: uno stile di ascolto e di progettualità che si apre al territorio

Una scuola inclusiva è una scuola che sa guardare al di là dei propri confini, che si mostra attenta al contesto nel quale è inserita, a ciò che si muove intorno e che chiede ascolto. Una scuola capace di ospitalità, di progettualità improntate alla collaborazione, ma che sa consapevolmente spingersi oltre l'accogliere, per farsi luogo di co-progettazione e reciproco riconoscimento. Una scuola che permette visibilità alle realtà presenti e **che è chiamata - proprio perché scuola della comunità - non solo a conoscere e far conoscere, ma soprattutto a valorizzare.** L'invito è quello a dare voce a tutti gli

24

I bambini raccontano: del CS4 mi è piaciuto...

"Quando ci hanno raccontato la storia del libro grande, grande che parlava del nostro giardino"

"Vedere i vestiti, belli, bellissimi!"

"Vedere le magliette! Mi è piaciuta di più quella del lupo coi denti affilati!"

"Fare il gioco degli elefanti!"

"Vedere il DVD del negozio!"

"Giocare al gioco del gomito, ad attorcigliarci tutti insieme. È stato divertente!"

"Mangiare e bere con loro, con gli amici, e giocare insieme"

"Quando ci hanno preparato i crackers e li abbiamo mangiati tutti con i ragazzi"

"Quando ci hanno fatto vedere tutti i cartoni che tengono e come li

utilizzano... e anche i profumi per gatti, che era l'ultimo lavoro che avevano fatto"

"Quando sono entrata nella sala del cucito e anche quando ho fatto il gomito di stoffa e ho scelto i bottoni per il mio lavoro che era la medusa"

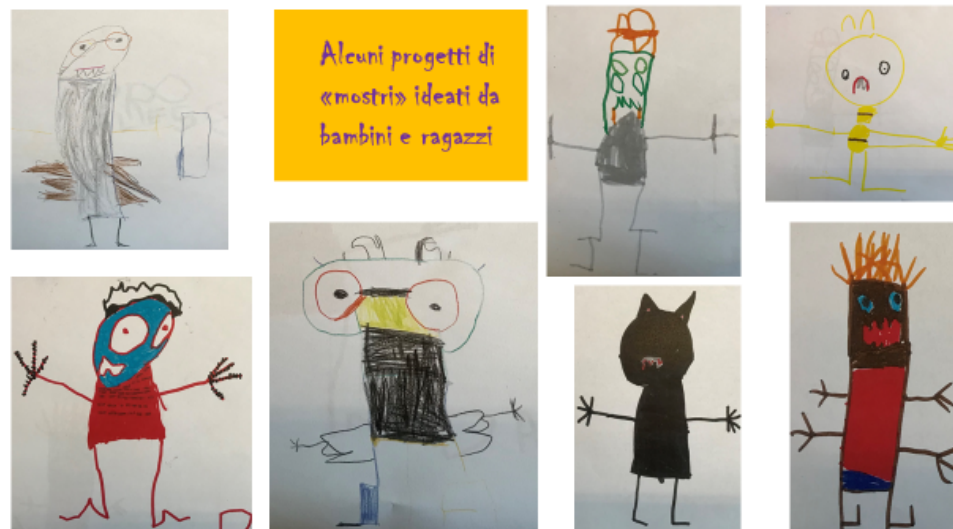
aspetti che sono positivi e generativi delle tante esperienze presenti a livello sociale. Di dare credito alle persone, tutte, in quanto persone, permettendo di vedere in ciascuno quello che c'è e può essere messo in circolo insieme agli altri. Documentiamo qui alcune esperienze rilevanti realizzate dalle scuole.

Collaborazione con la Cooperativa CS4 per progetti di integrazione sociale dei disabili

Significativa a questo proposito è l'esperienza della scuola equiparata dell'infanzia di Ghiaie di Gardolo. L'esperienza si avvia a seguito del progetto di avvicinamento al mondo del lavoro che l'associazione CS4 cura per i propri ragazzi. Due ragazze vengono quindi inserite come ausiliarie tra il personale della scuola dell'infanzia. Il coinvolgimento implicava una collaborazione per la tenuta del giardino e per la cura di alcuni giochi o arredi presenti in questo spazio, quali ad esempio lo scivolo e le panchine. Il progetto ha visto poi la partecipazione di altri ragazzi seguiti dal centro, anche **con implicazioni che prevedevano la condivisione di alcune proposte con la presenza dei bambini, assieme ai quali sono state prese piccole decisioni insieme.**

Lasciamo anche qui la parola alle insegnanti: "Ai bambini è stato fatto

notare che il giardino aveva bisogno di alcune riparazioni e insieme a loro, dopo un **lavoro di osservazione e indagine**, è stato realizzato un libro con gli interventi necessari, documentazione condivisa successivamente con i ragazzi del centro. Per conoscere meglio la realtà nella quale i ragazzi erano inseriti, siamo andati più volte alla cooperativa "Ricò". La prima volta abbiamo visitato



il laboratorio di incatolamento degli integratori farmaceutici e la sartoria. Ma la visita al negozio, ricco di oggetti pronti per il riuso, è quello che ha maggiormente colpito l'immaginazione dei bambini. La seconda e la terza volta **sono state proposte attività di collaborazione.** Abbiamo lavorato tutti insieme. Gli operatori del centro con i ragazzi ospiti avevano preparato delle immagini, invitando i bambini a scegliere la più interessante. La scelta è caduta sull'albero che è diventato oggetto di lavoro di **ragazzi e bambini divisi in**

piccoli gruppi misti.

A partire da questa prima positiva esperienza, visto che nell'anno successivo si era già concordato di riproporre altri percorsi di tirocinio lavorativo per i ragazzi del CS4, **la coordinatrice ha proposto di valorizzare questa collaborazione inserendola all'interno di un progetto più ampio di reciproca conoscenza e scambio.**



"Mostricciattoli" – titolo del progetto – la cui realizzazione al centro "Ricò" era stata preceduta da una fase di progettazione del tipo di *mostro* che i bambini intendevano realizzare. Ecco di seguito alcune proposte.

L'incontro con le famiglie della scuola di condivisione di tutto il percorso è stato un passaggio davvero significativo. In questa occasione i genitori hanno potuto apprezzare i molti valori sottesi al progetto e tutto il lavoro fatto insieme, potendo comprendere fino in fondo la ricchezza dei legami che si erano costruiti tra bambini e ragazzi".

Collaborazione col Centro Astalli per l'accoglienza dei rifugiati

Condividere insieme occasioni per costruire pace. **Importanti passaggi che si fanno percorso pensato.** È stato questo il cuore del progetto che ha coinvolto la scuola dell'infanzia di Villazzano, sia con la sede di Via dei Molini, sia con quella di Via Giordano. Il confronto e la collaborazione con le responsabili



del Centro "Astalli" ha portato alla realizzazione di **un'esperienza di intrecci di storie e di narrazione di atmosfere, colori, suoni e sapori che i ragazzi rifugiati, ospiti del centro, hanno potuto condividere con i bambini della scuola.**

Tante le domande per aprire a nuovi incontri: "Da dove venite? Come siete arrivati in Italia? Dove dormite? Cosa si mangia nel vostro paese?" Si cercano punti di riferimento su una carta geografica dove tutti i paesi sembrano legati tra loro, uniti da un unico destino, ancorati a giganti zattere galleggianti sugli Oceani.

I ragazzi offrono gli anacardi che crescono nei luoghi da dove provengono. Raccontano alcune leggende legate a immagini di alberi africani. Si decide allora di realizzare con tecniche differenti quattro alberi che rappresentano i paesi di ciascuno.

I ragazzi ospiti del centro invitano poi i bambini a piantare gli alberi della pace e così bambini e ragazzi trascorrono un bellissimo pomeriggio insieme presso la casa dei Dehoniani. Si piantano gli alberi da frutto come simbolo di condivisione, speranza, pace e intorno alle piante si

collocano i sassi con i nostri nomi e le frasi decise insieme.

Dall'esperienza di messa a dimora degli alberi da frutto un gruppo di giovani del paese ha tratto ispirazione per realizzare insieme ai ragazzi rifugiati un murales, ulteriore testimonianza di "lievitazione" e contaminazione di progetti che sano legare e muovere al viaggio.

Ecco ancora la voce delle insegnanti: "Esperienze progettuali come questa raccontano quanto la scuola dell'infanzia possa assumere un ruolo fondante nel **promuovere un'educazione di qualità, un'educazione umana ed etica** in cui i bambini giochino un ruolo da protagonisti e quanto la scuola possa **divenire punto di riferimento prezioso e imprescindibile nella costruzione di una rete sociale che sa prendersi cura, costruire percorsi di cittadinanza attiva e fare esperienza di accoglienza e incontro interculturale**".

L'esperienza è stata in parte documentata in un video realizzato dalla scuola in occasione della partecipazione al concorso "MA LO SAI CHE... GIORNO È OGGI?" promosso dal *Tavolo 0-18*,

del comune di Trento che ha lo scopo di diffondere i principi espressi dalla "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza".

Prendere parola: l'importanza di testimoniare oltre il confine della scuola

Testimoniare l'impegno a prendersi cura, anche attraverso processi di attivazione sociale, della qualità di ciò che si propone ai bambini implica avventurarsi in un'idea di "uscire" al di fuori della scuola non solo attraverso l'esperienza concreta del frequentare luoghi e dell'incontrare persone, ma anche - e

sempre più - attraverso l'"uscire" con **racconti, documentazioni, presenze che diano visibilità a ciò che la scuola propone e alle realtà che la scuola ha potuto incontrare.**

Un aspetto importante che ha caratterizzato molte delle esperienze che abbiamo documentato è stato **l'impegno da parte delle insegnanti e dei volontari a raccontare** quanto vissuto ad esempio all'interno delle varie pubblicazioni che accompagnano la vita comunitaria (notiziari comunali e parrocchiali), coinvolgendo i corrispondenti locali di quotidiani e riviste sia cartacei che online. Oppure curando il sito della scuola, se presente, o collaborando - come in questo caso -



con la Federazione per documentare le esperienze sulla nostra rivista e sul sito. Come sottolineato e valorizzato in altre occasioni, torniamo a evidenziare la **centralità della presa di parola pubblica**, da parte del mondo dell'educazione e in particolare della scuola, in merito ai **temi della partecipazione e della cittadinanza attiva**. A promuovere l'importanza di **agire con coraggio e di dare fiducia, di farsi promotori di tessiture e intrecci che muovano azioni e pensieri capaci di costruire legami.**

05 Bussole per viaggiare

“È buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo”: la *rivoluzione culturale* avviata da Vygotskij in ambito educativo

di Camilla Monaco

Nel momento in cui ci si avvicina ai processi di sviluppo e di apprendimento degli esseri umani adottando una **prospettiva storico-culturale di matrice vygotiskiana**, non si può fare a meno di andare direttamente “alla fonte”, leggendo e studiando uno dei testi fondamentali di questo autore:

Vygotskij, L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma. Editori Riuniti.

Come scrivono Leontjev e Lurija nella corposa prefazione, una delle ipotesi epistemologiche fondamentali di Vygotskij, su cui si sarebbero basati i suoi successivi lavori, riguarda il fatto che “i processi psichici mutano nell'uomo allo stesso modo che mutano i processi della sua attività pratica: vale a dire che anch'essi si fanno mediati” (pp. 13-14). Il principale, nonché il più importante, degli strumenti che mediano l'attività psichica umana è il **linguaggio**, ossia un mezzo socialmente elaborato che rappresenta

la “reale coscienza dell'uomo”. Per Vygotskij, infatti, il linguaggio non è solo il correlato del pensiero, ma di tutta la coscienza umana: nell'acquisire i significati delle parole, l'uomo riflette nella propria coscienza i nessi oggettivi e le norme che regolano il mondo di cui fa parte. In altri termini, come scrivono i due più grandi allievi di questo autore, è attraverso il linguaggio che “il comportamento dell'uomo diviene razionale” (p. 14). Fino all'avvento del pensiero vygotiskiano, ossia fino al primo trentennio del XX secolo, la psicologia internazionale era dominata dall'idea che soltanto la “maturazione” raggiunta dai suoi processi psichici consentisse al bambino di raggiungere nuovi apprendimenti. Vygotskij, invece, operò un vero e proprio ribaltamento di paradigma, mostrando come l'apprendimento – anziché “marciare in coda allo sviluppo” – ne rappresenti “la decisiva forza trainante”. Una simile prospettiva attribuisce un valore nuovo e inedito al concetto

stesso di “**contesto sociale**” – e, dunque, educativo e scolastico – al cui interno i processi di apprendimento si costruiscono. Nell'ottica di approfondire i rapporti reciproci tra teorie più tradizionalmente innatiste e maturazioniste da un lato e paradigmi socio-costruttivisti, o storico-culturali, dall'altro, si può fare riferimento al lavoro di Liverta Sempio:

Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano. Raffaello Cortina.

nel quale l'autrice si addentra in una interessante e ricca analisi delle visioni epistemologiche di tre dei più grandi personaggi della psicologia del '900, mettendone in luce non solo le differenze ma anche le comunanze a livello di pensiero. Una delle questioni più rilevanti, soprattutto per chi si occupa in maniera diretta di Educazione, ha a che fare con la ricostruzione del differente impatto che le due visioni epistemologiche (innatista

vs socio-culturale) si trovano ad avere sulle concezioni di **apprendimento**, di **educazione** e di **metodologie educative**.

In un saggio dal titolo “Imparare dentro e fuori la scuola” Resnick, adottando una prospettiva socio-costruttivista, analizza le differenze tra l'apprendimento scolastico e quelli che lei definisce “altri tipi di apprendimento”:

Resnick, B.L. (1995). *Imparare fuori e dentro la scuola*. In Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano. LED, pp. 61-84.

Nella parte finale di questo lavoro, Resnick segnala la necessità di “rivedere la scuola” (intesa come scuola dell'obbligo), puntando a promuovere in maniera decisamente più significativa le funzioni civiche e culturali dell'educazione. L'autrice evidenzia come, nel momento

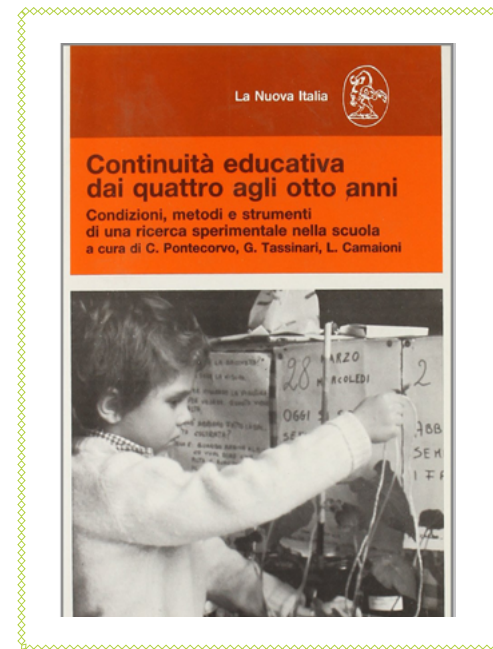
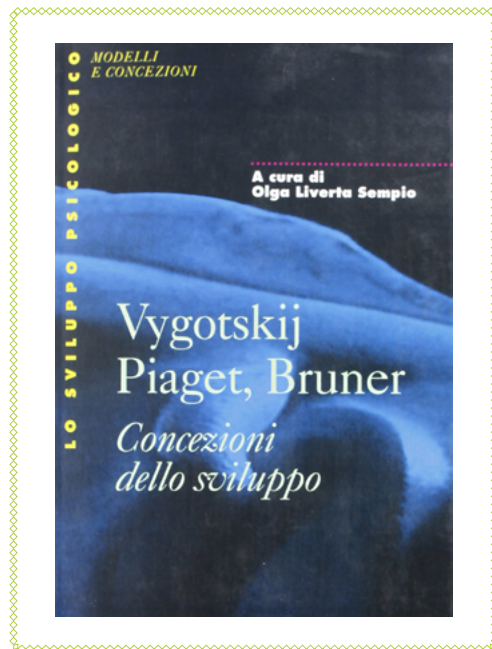
in cui le competenze legate al pensiero e all'apprendimento diventano "mete privilegiate dell'educazione", le distinzioni tra quello che accade quando si impara a scuola e fuori da scuola diventano via via "meno acute". Infatti, puntare sul **lavoro mentale socialmente condiviso** consentirebbe alla scuola di riappropriarsi della possibilità di "coltivare il ragionamento e la riflessione" e di promuovere "quelle conoscenze culturali condivise che consentono a un popolo di funzionare come una vera società" (p. 80). Dell'importanza di promuovere e sostenere il **ragionamento collettivo dei bambini** - già in età prescolare - parlano anche Zucchermaglio e Zanotti:

Zucchermaglio, C, Zanotti, A.D. (1989) Conversazioni e discussioni. In Pontecorvo, C. (a cura di) *Un curriculum per la continuità educativa tra i 4 e gli 8 anni*. Firenze. La Nuova Italia, pp. 179-185.

Partendo dal presupposto che il linguaggio sia, in termini vygotkiani, il più potente strumento culturale che i bambini hanno a disposizione per diventare membri competenti della società di cui fanno parte - e che contribuiscono a costruire -, Zucchermaglio e Zanotti mettono in relazione l'acquisizione di questo "mezzo" con la **scuola dell'infanzia**, intesa come **luogo privilegiato** in quanto ambiente

linguisticamente (e non solo!) sollecitante. In questo capitolo, le due autrici sottolineano l'importanza di non affidare alla "spontaneità dei bambini" le possibilità di scambi comunicativi e analizzano alcune **scelte progettuali** importanti che gli insegnanti devono assumere, nell'ottica di promuovere e sostenere la costruzione di apprendimenti nei loro giovani interlocutori. Attraverso una disamina delle tipologie di raggruppamento (piccolo gruppo vs grande gruppo) da un lato e dei possibili posizionamenti discorsivi dell'adulto dall'altro, Zucchermaglio e Zanotti illustrano come per "creare situazioni produttive di interazione tra bambini"

l'insegnante deve essere in grado di "non sopravanzare lo stato di ragionamento dei bambini" stessi (p. 185).



06 Idee per crescere

CANE NERO

di Levi Pinfold

Terre di mezzo editore, 2013



a cura di Camilla Monaco

Un libro che parla di paure, di possibili strategie per affrontarle e superarle, ma anche di quanto – spesso – i membri più giovani delle famiglie, e quindi delle società, assumano prospettive e dimostrino competenze che spiazzano e lasciano letteralmente “a bocca aperta” adulti e ragazzi più grandi. Un giorno la famiglia Hope si sveglia e, fuori dalla finestra, vede un Cane Nero che

alla maggior parte dei suoi componenti appare come qualcosa di terribilmente spaventoso: il papà lo definisce “grande come una tigre”, la mamma lo paragona a un elefante, i due figli più grandi – Adeline e Maurice – lo vedono rispettivamente come un Tyrannosaurus Rex e come l’Incredibile Hulk. Dopo aver chiamato la polizia e non aver avuto alcuna risposta operativa, i quattro membri della famiglia Hope decidono di nascondersi sotto le coperte e di aspettare che l’enorme Cane Nero vada via. Quando la figlia più piccola, il cui nome



è appunto Small, si sveglia e chiede spiegazioni sul comportamento di fratelli e genitori, questi le prospettano una situazione molto drammatica e la invitano a non uscire, a meno che non voglia essere “mangiata in un boccone”, “sgranocchiata”, “rosicchiata”. La bambina, noncurante delle narrazioni dei suoi familiari, decide di aprire la



porta di casa e si trova faccia a faccia con il grande Cane Nero: “Caspita, sei grande davvero! Che ci fai qui cagnone puzzone?”.

Small decide di lanciargli una sfida (“Se vuoi mangiarmi prima devi prendermi”) e inizia a correre in mezzo al paesaggio innevato, cantando “Se mi vuoi seguire ti devi rimpicciolire”.

Alla fine di questo correre e farsi rincorrere in vari posti del paese, passando anche per impervie strettoie (come lo scivolo a forma di elefante), Small decide di rientrare in casa usando la gattaiola e invita Cane Nero a seguirla.

Gli altri membri della famiglia Hope nel frattempo hanno costruito una barricata e se ne stanno nascosti, ancora in preda a una profonda paura.



Quando l’animale entra, usando la gattaiola, Small lo intrappola sotto un catino: di fronte allo stupore di tutti per il suo stato di incolumità, la bambina solleva il contenitore e mette la sua famiglia in condizione di conoscere la vera natura del suo nuovo amico, che è semplicemente un cane di colore nero. “Siamo stati sciocchi”, dice Adeline, e aggiunge “Solo Small ha saputo cosa fare”.

La risposta di Small (“Be’, non c’era niente di cui avere paura”) apre al lettore molteplici riflessioni su quanto i bambini siano costantemente e autenticamente alla ricerca del significato di quello che vivono e siano

in grado, spesso, di non fermarsi a ciò che appare.

Come ci ricorda Molinari, “i bambini vedono il mondo con

occhi diversi da quelli degli adulti” e spesso si tratta solo di fidarsi di loro, dei loro sguardi, dei loro pensieri, delle loro conoscenze, anziché fare il grossolano errore di pensare che essere diventati “grandi” significa automaticamente “saperne di più”.

