



“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 Monaco¹ e Ilaria Mancini²

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.

¹ Responsabile dell’Unità specialistica Ricerca e Formazione della Federazione provinciale Scuole materne di Trento.

² Coordinatore del Circolo di Cles 1 della Federazione provinciale Scuole materne di Trento.



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 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?***

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.



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 pari³.

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 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,

³Il 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.



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 "ri-contattarli"? 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 sono 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 **negoziazione 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.

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.

A differenza di quanto si potrebbe 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 **negoiazione 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 ancoraggio – 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 incomprendimento 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 intergenerazionali**. 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., Dalcastagnè, 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., Zucchermaglio, 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., Zucchermaglio, 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., Zucchermaglio, C. *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.
- Pontecorvo, C., Castiglia, D., Zucchermaglio, 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. Myslenicirec'. *Psichologiceskie issledovanija*, Moska-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'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.
- Zucchermaglio, C., Bambini 0-6 e progettazione educativa: quale relazione? *Rivista Prima I Bambini, FISM*, n. 245, 2018.
- Zucchermaglio, C., Discorso e apprendimento. *Scuola dell'Infanzia*, n. 8, Firenze: Giunti, 2019a.
- Zucchermaglio, C., Imparare insieme. *Vita Scolastica*, 4, 2019b, pp. 11-13.