

CAMILLA MONACO CRISTINA ZUCCHERMAGLIO

PICCOLI GRUPPI E APPRENDIMENTO
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

UNA SFIDA CHE INIZIA
CON LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI



CAPITOLO 3

“TUTTI SIAMO CAPACI SE SI STA INSIEME”: IL LAVORO IN PICCOLO GRUPPO COME SCELTA METODOLOGICA INNOVATIVA

3.1. UN’IMPOSTAZIONE METODOLOGICA CHE “VIENE DA LONTANO”

A livello di senso comune, anche pedagogico, si tende spesso a considerare l’interazione tra i bambini come una dimensione importante sul piano socio-relazionale, ma non su quello più strettamente cognitivo e dell’apprendimento. In altri termini, stare insieme agli altri bambini è considerato importante per strutturare buone relazioni, ma non così rilevante per *imparare a fare e a pensare*. Per la costruzione di apprendimenti, anche nella scuola dell’infanzia, vengono invece individuate come condizioni fondamentali le dimensioni legate all’insegnamento diretto da parte di un adulto e all’esercizio individuale.

Inoltre, la scarsa diffusione e il residuale utilizzo dell’interazione tra bambini nei contesti educativi vengono spesso motivati con ragioni di natura pratico-organizzativa: da una parte, la numerosità dei gruppi (sezioni, classi, etc.) viene vista come una sorta di “barriera” e di impedimento nei confronti della possibilità di sostenere processi sociali di apprendimento, dall’altra si considera che le differenze e le diversità – di varia natura – tra gli “allievi” rendano difficile, o addirittura impediscano, la possibilità di costruire nuove conoscenze (Pascucci, 1991).

Tale visione viene completamente ribaltata dalla prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotskiana, assunta come nostro quadro teorico di riferimento (cfr. capitoli 1 e 2), secondo cui l’interazione sociale tra bambini, e tra questi ultimi e gli adulti, rappresenta il più potente motore di sviluppo e di costruzione degli apprendimenti. Come ha detto un bambino di 3 anni durante una discussione in piccolo gruppo, “*tutti siamo capaci se si sta insieme*”: non a caso abbiamo scelto la sua affermazione come titolo di questo capitolo.

La crescita e l’acquisizione di conoscenze, infatti, sono sempre processi sociali e *situati* (Pontecorvo, 2005; Lave, 1988; 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.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, la scuola dell'infanzia – in quanto contesto educativo – è a tutti gli effetti un luogo privilegiato per la *socializzazione culturale* dei bambini. Il compito primario dei contesti educativi extrafamiliari, a partire dal nido, è quindi quello di mettere i “nuovi membri” della comunità in condizione di muoversi nella propria *zona di sviluppo prossimale*, ovvero in quell'area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere solo se è sostenuto dall'aiuto di un altro che «ne sa più di lui» (Vygotskij, 1934).

Dal punto di vista delle ricadute educativo-didattiche, una concezione di natura socio-costruttivista – che ribalta la relazione tra insegnamento e apprendimento – richiede alla scuola e agli insegnanti di realizzare scelte metodologiche diverse e innovative. Tra queste, un ruolo cruciale è giocato dalla progettazione e dal ri-pensamento delle modalità di raggruppamento durante la giornata scolastica, anche per favorire apprendimenti collaborativi tra bambini.

In questa prospettiva, un “buon insegnante” non è la persona che detiene le conoscenze e sa “trasmetterle” a chi ancora non le possiede, ma piuttosto chi – in virtù delle proprie competenze – è in grado di progettare contesti in cui i bambini possano sperimentare situazioni reali e sfidanti di apprendimento collaborativo (Monaco, 2017; Zucchermaglio, 2019a). Le *interazioni sociali* che questi ultimi instaurano con il mondo esterno sono le basi del loro sviluppo mentale, purché gli adulti siano in grado di svolgere con loro la funzione di scaffolding, ovvero di costruire una «impalcatura di sostegno» (Wood et al., 1976) che deve essere pian piano smantellata, parallelamente alla progressiva acquisizione di competenze e autonomia da parte dei bambini.

I costrutti di *zona di sviluppo prossimale* e di *scaffolding*, tuttavia, possono essere promossi e attivati anche in condizioni simmetriche, ovvero nell'interazione tra pari¹: da un lato, è fondamentale che chi «ne sa di più» – a seconda dei contesti e delle situazioni – possa essere anche un bambino, dall'altro è importante che l'impalcatura di sostegno possa costruirsi tra bambini, in situazioni di piccolo gruppo che consentano l'instaurarsi di un'interazione sociale significativa.

La *metodologia del piccolo gruppo*, la cui introduzione e sperimentazione nelle scuole associate alla Federazione è stata il fulcro della ricerca-intervento presentata in questo volume, fonda le proprie radici

¹ Il termine “pari” si riferisce allo status di bambini e non ha alcun tipo di riferimento ai livelli di età (bambini di 3, 4 e 5-6 anni) che spesso caratterizzano la scuola dell'infanzia.

in numerosi studi precedenti, che hanno messo in evidenza l'importanza – a prescindere dall'età dei bambini – di proporre situazioni e opportunità differenziate a seconda degli obiettivi conoscitivi e dell'intenzionalità educativa degli insegnanti (Pontecorvo *et al.*, 1983; Pascucci, Zucchermaglio, 1987; Zucchermaglio, Zanotti, 1989; Pontecorvo *et al.*, 1991; Pascucci, 1991; Orsolini, Pontecorvo, 1992; Zucchermaglio, 2002; Pontecorvo, 2005). Diverse ricerche hanno mostrato, già alcuni decenni fa, quanto le situazioni interazionali di *piccolo gruppo* siano educativamente preziose, sotto diversi punti di vista. In termini psico-pedagogici, infatti, un'opzione metodologica di questo tipo ha almeno tre ordini di vantaggi:

- a) 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;
- b) l'interazione all'interno di un piccolo gruppo favorisce e sostiene l'apprendimento collaborativo, costituito dalla stretta interrelazione tra *aspetti consensuali e dimensioni oppostive*;
- c) la possibilità di interagire in una situazione ristretta garantisce a tutti i bambini maggiori e più ampie *opportunità di espressione e di partecipazione*, a livello sia verbale sia non verbale.

Alcune delle ricerche appena richiamate evidenziano, inoltre, come un simile posizionamento metodologico richieda agli adulti un drastico cambiamento di prospettiva, tanto in termini di teorie esplicite e implicite sui processi di insegnamento-apprendimento, quanto sul piano delle competenze organizzative, metodologiche e discorsive. Tale cambiamento passa necessariamente per un percorso di *formazione continua* che consenta agli insegnanti di sfidare sul campo le inevitabili criticità, imparando a cogliere in esse le chiavi innovative e trasformative del proprio intervento educativo-didattico (Zucchermaglio, 1999; Monaco, 2013; Monaco, Zucchermaglio, 2020).

Per tali ragioni, nell'anno scolastico 2011/2012 il Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici ha iniziato a promuovere dei percorsi formativi attraverso cui avvicinare alcune scuole a un'introduzione sperimentale del lavoro in piccolo gruppo, considerandolo come un possibile “volano” di innovazione educativo-didattica (Monaco, 2017). Nel medesimo anno scolastico, la Federazione – a partire da un'idea del

prof. Giuseppe Malpeli – ha lanciato il *Concilio dei bambini*² (Cavalloro, 2012; Monaco, 2012a, 2013; Ciappi *et al.*, 2017): un progetto istituzionale, orientato a promuovere la costruzione dei processi decisionali nella scuola dell’infanzia, che dal punto di vista metodologico si avvale proprio del lavoro in piccolo gruppo (cfr. approfondimento 3).

Approfondimento 3

Il Concilio dei bambini

Il Concilio dei bambini – nell’ottica di favorire e sostenere i processi decisionali dei bambini – utilizza la *metodologia del piccolo gruppo*, che consente di progettare e gestire diverse sessioni di discussione su una medesima tematica, nell’ottica di garantire a tutte le persone coinvolte un processo di *partecipazione democratica* reale e non puramente retorico.

Dopo un periodo di “allenamento” alla discussione, gli insegnanti identificano una tematica che sia fortemente situata nella loro programmazione educativa e nelle loro pratiche didattiche e che possa essere affrontata attraverso l’esperienza del Concilio dei bambini. Quest’ultimo ha inizio quando ciascun piccolo gruppo, a rotazione, comincia a discutere sulla questione individuata, con l’obiettivo di prendere la propria decisione condivisa. Alla fine della discussione – che potrebbe anche essere caratterizzata da sessioni multiple – ogni raggruppamento deve eleggere un proprio *rappresentante*.

L’ultimo passaggio del Concilio consiste nella formazione del *gruppo di sintesi*, composto dai vari rappresentanti (tanti quanti sono i raggruppamenti di partenza), che – sotto la guida attenta e competente dell’adulto – si incontrano

² Nel corso degli anni, l’esperienza del Concilio dei bambini – grazie al lavoro delle singole scuole – è andata incontro a ampliamenti, diversificazioni e complessificazioni in merito alle seguenti questioni (Ciappi *et al.*, 2017).

- Le tematiche oggetto di discussione: spazi, routine, regole di vita comune, dimensioni relazionali della vita di comunità, logo di scuola, calendario di scuola, organizzazione di momenti collettivi, etc.
- Le forme di partecipazione e gli attori sociali coinvolti: dall’iniziale Concilio dei bambini si è giunti a organizzare Concili che chiamano in causa diverse tipologie di interlocutori (genitori, insegnanti, operatori d’appoggio, cuochi, Enti gestori, Comitati di gestione, coordinatori, esperti esterni, etc.).
- I materiali e gli strumenti utilizzati: disegni e scritte spontanee dei bambini, materiali audiovisivi, discussioni e metariflessioni su materiali di varia natura, strumenti tecnologici, i-Theatre, etc.
- Le strategie decisionali dei bambini: si è passati da forme più “embrionali” e grezze, come la conta o il voto di maggioranza, a vere e proprie discussioni in cui il prodotto decisionale è davvero il frutto di un ragionamento collettivo.

per condividere le decisioni prese dai propri gruppi di riferimento e, soprattutto, per riaprire la discussione e negoziare la *decisione finale e condivisa*. Di tali conclusioni, attraverso le forme e le strategie di volta in volta individuate dagli insegnanti, sarà reso partecipe il gruppo più ampio. La decisione finale dovrà essere messa in pratica e rispettata da tutti gli attori sociali coinvolti, proprio perché l’idea fondante del Concilio è quella di educare i bambini, secondo una prospettiva fortemente connotata a livello etico, al senso di responsabilità e a forme sempre più attive di cittadinanza.

3.2. IL LAVORO IN PICCOLO GRUPPO: QUALE CONFIGURAZIONE METODOLOGICA?

Le ricerche “storiche” sull’interazione sociale significativa come motore degli apprendimenti, insieme ai primi anni di avvicinamento e di introduzione sperimentale della metodologia del piccolo gruppo nelle scuole associate alla Federazione – anche attraverso la diffusione dell’esperienza del Concilio dei bambini –, hanno permesso di mettere meglio a fuoco una serie di *dimensioni fondanti* e di *aspetti da tenere in considerazione*, nell’ottica di continuare a promuovere, con bambini e insegnanti, un lavoro di questo tipo (Monaco, 2017).

La configurazione metodologica che consente alle scuole di introdurre e sperimentare esperienze educativo-didattiche in piccolo gruppo prevede, infatti, che gli insegnanti inizino a confrontarsi con alcune scelte organizzative e progettuali (Monaco, Zucchermaglio, 2020).

La divisione dei bambini in piccoli gruppi.

Nell’organizzazione del lavoro in piccolo gruppo, una delle prime azioni educativo-didattiche degli insegnanti consiste nella *formazione dei raggruppamenti*: ad esempio, 5 piccoli gruppi in una sezione di 25 bambini. Si tratta di una scelta metodologica tutt’altro che scontata, che si fonda sulla consapevolezza che – a seconda dei processi di apprendimento che si intende promuovere – la decisione di “chi mettere con chi” chiami in causa la *responsabilità educativa* degli insegnanti e non debba essere sempre lasciata alla “libera scelta dei bambini”. Infatti, dal momento che un contesto educativo è fatto da spazi, tempi, materiali e persone (nei termini di raggruppamenti, ruolo degli adulti, modalità di partecipazione,

etc.), è sempre utile e importante non considerare l'aggregazione spontanea come l'unica possibile strategia di raggruppamento.

Un'ulteriore scelta interessante, dal punto di vista metodologico, può essere quella di concordare e negoziare con i bambini l'intera configurazione che si va costruendo, considerandoli *attori attivi e consapevoli* che, in quanto tali, sono perfettamente in grado di comprendere la logica e le ragioni della divisione in piccoli gruppi.

La composizione dei piccoli gruppi.

La *composizione dei piccoli gruppi* è un passaggio metodologico cruciale, su cui gli insegnanti costruiscono gradualmente competenze specifiche. A partire dal gruppo originario (anticipo, sezione, intersezione, tempo prolungato, etc.), l'obiettivo teorico-metodologico principale è quello di costruire dei raggruppamenti (4-5 bambini) che siano «disomogeneamente ben calibrati» (Pascucci, Zucchermaglio, 1987; Zucchermaglio, Zanotti, 1989): piccoli gruppi che siano *al loro interno* connotati da una certa eterogeneità (es. rispetto all'età anagrafica, al genere, alle aree di competenza, etc.) e tali da non configurarsi come spiccatamente disomogenei *tra loro*. I piccoli gruppi, quindi, dovrebbero essere composti da bambini tra loro *diversi*, ma non così tanto da non poter costruire interazioni efficaci e produttive.

La stabilità dei gruppi nel tempo.

Un'altra fondamentale azione educativo-didattica degli insegnanti consiste nella formazione di piccoli gruppi che si mantengano *stabili* per un certo lasso di tempo. La durata effettiva di tale stabilità non è identificabile a priori, poiché dipende da una serie di fattori, come la frequenza con cui i raggruppamenti si incontrano, il tipo di proposta, il suo sviluppo in senso longitudinale, etc. La possibilità che i piccoli gruppi di bambini si mantengano stabili rappresenta uno snodo metodologico cruciale, perché favorisce la graduale costruzione – nei gruppi stessi – di una *storia interazionale*, che è uno dei fattori che sostengono la costruzione di apprendimenti al loro interno.

Piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi.

Il lavoro in piccolo gruppo consente all'insegnante di interagire con un raggruppamento ristretto di bambini alla volta, anche nelle situazioni più complesse e numerose. Questa metodologia, infatti, 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 un'altra proposta appositamente pensata e progettata per loro.

L'idea di fondo è che si instauri una turnazione, grazie alla quale ciascun gruppo – nel tempo – possa prendere parte sia all'*attività guidata* che alle varie proposte di *attività autonoma* (foto 1 e 2³: cfr. Monaco, Zucchermaglio, 2020).



Foto 1

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



Foto 2

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

³ La foto 1 si riferisce alla scuola di Malè (circolo della Val di Sole) e la foto 2 alla scuola di Riva – Sant'Alessandro (circolo di Riva del Garda).

Citando un'insegnante che ha lavorato alla prima sperimentazione del *Concilio dei bambini* (Monaco, 2012a), “*lavorare in piccolo gruppo significa fidarsi dei bambini, delle loro competenze e delle loro possibilità di apprendimento*”. Questi ultimi imparano con una sorprendente facilità, ad esempio, che cosa significhi essere tutti coinvolti in un'*impresa comune*: lavorare in piccolo gruppo non significa uscire dall'aula con 4-5 bambini per cercare uno spazio “altro” e più “tranquillo” in cui fare una determinata attività. Il fatto che i diversi gruppi – guidati e autonomi – *abitino il medesimo spazio nello stesso arco temporale* rappresenta un grande valore dal punto di vista educativo, poiché consente la costruzione di interessanti (e non di rado sorprendenti) forme di regolazione e sintonizzazione tra i diversi raggruppamenti e un coordinamento (spesso inaspettato) tra le loro linee di azione e di pensiero/discorso.

Un'ultima riflessione riguarda le possibili connessioni tra le proposte che si progettano per un piccolo gruppo guidato e quelle che possono essere messe a punto per un gruppo autonomo. Le esperienze iniziali di sperimentazione della metodologia ci hanno portate a considerare il primo contesto come una sorta di “palestra collettiva” per la costruzione di apprendimenti successivamente praticabili e migliorabili nel secondo che, dal punto di vista psico-pedagogico, si configura come un luogo interazionale altrettanto prezioso e sollecitante.

Promuovere processi di apprendimento in piccolo gruppo.

Alla luce dei cambiamenti introdotti nelle scuole associate sul piano della progettazione educativo-didattica per processi sociali di apprendimento (cfr. capitolo 2), una questione metodologica centrale diventa l'esplorazione di che cosa significhi – in termini progettuali – promuovere la costruzione di tali processi attraverso il lavoro in piccolo gruppo.

Quando si usa questa metodologia, infatti, le dimensioni progettuali descritte nel secondo capitolo – riguardanti gli spazi, i tempi, i materiali, i raggruppamenti, il posizionamento dell'insegnante, etc. – devono essere analizzate e approfondite, anche in relazione alle diverse tipologie di raggruppamento (guidato oppure autonomo).

Uno degli snodi progettuali che caratterizzano la metodologia del piccolo gruppo riguarda, quindi, la necessità di focalizzare – e di argomentare – in maniera chiara le *differenze tra le proposte* che saranno

destinate ai gruppi guidati e quelle rivolte ai raggruppamenti autonomi. In quest'ottica, una questione cruciale ha a che fare con le ragioni progettuali che sottostanno alla presenza dell'insegnante nel gruppo guidato e all'importanza che questi promuova – attraverso i suoi interventi discorsivi e i suoi posizionamenti interazionali – il processo di apprendimento di scuola e, nello specifico, l'indicatore o gli indicatori su cui si fonda quella determinata proposta.

Un'altra dimensione fondamentale riguarda *le esperienze* – e quindi con i *materiali e gli strumenti* – da progettare e proporre alle due tipologie di piccolo gruppo. Dal punto di vista metodologico, può essere valida tanto l'opzione di uniformità quanto quella di differenziazione, ossia di individuazione di contenuti diversi (tra raggruppamenti guidati e autonomi), purché si mantengano sempre saldi l'ancoraggio e il legame con il processo di apprendimento e con gli indicatori selezionati. In entrambi i casi, lo snodo centrale sta nella consapevolezza, e nella conseguente esplicitazione da parte degli insegnanti, delle ragioni e delle argomentazioni che stanno alla base delle loro specifiche scelte progettuali.

Prendiamo a titolo esemplificativo il *fare insieme ricerca osservativa*: se una scuola decidesse di investire su questo processo di apprendimento, quali scelte potrebbe fare per costruire contesti, attività, azioni educative coerenti? Si tratta senza dubbio di un ambito processuale complesso e sollecitante, 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 opzione metodologica centrale, significa imparare a studiare gli eventi e i fenomeni del mondo in cui si vive, in modo da costruire – insieme ai compagni e agli insegnanti – ipotesi e teorie che consentano di spiegarli e di comprenderli. Un'ulteriore "scommessa" è rappresentata dalla possibilità 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 potrebbero 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 ri-progettazione e modifica.

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.

Modalità di consegna e strategie di chiusura delle proposte in piccolo gruppo.

Un'altra dimensione fondamentale – sia per i gruppi autonomi che per quelli guidati – risiede nell'accurata progettazione delle *consegne di lavoro* e delle loro modalità di presentazione ai bambini. In particolare, un'attenzione progettuale specifica va dedicata alle modalità di avvio delle proposte che saranno gestite in maniera autonoma rispetto all'insegnante. Ad esempio, ha più senso prevedere un momento in grande gruppo per ricapitolare i “patti” metodologici che stanno alla base di questa metodologia oppure scegliere modalità più locali e “prossimali” per comunicare a ciascun raggruppamento la propria consegna di lavoro?

Se le strategie e le scelte che orientano le mosse di apertura delle diverse proposte – sia per i gruppi guidati che per i gruppi autonomi – sono tra gli aspetti fondanti di una progettazione orientata a promuovere la costruzione sociale degli apprendimenti, la stessa attenzione andrebbe dedicata alle *modalità di chiusura* della sessione di lavoro in piccolo gruppo. Ad esempio, per quanto riguarda i raggruppamenti autonomi, il cui andamento discorsivo e operativo sfugge allo sguardo diretto dell'adulto, quali modalità si possono immaginare per “ri-contattarli” in un secondo momento, nell'ottica di riflettere – in una dimensione collettiva – sulle esperienze che si vanno costruendo al loro interno?

Le dimensioni appena presentate – insieme agli aspetti legati al posizionamento discorsivo dell'insegnante che affronteremo nel prossimo paragrafo – hanno rappresentato i nuclei fondamentali attorno ai quali sono stati costruiti la sperimentazione allargata e l'impianto formativo orientati alla diffusione della metodologia del piccolo gruppo nelle scuole associate alla Federazione (cfr. capitoli 4 e 5).

3.3. IL PICCOLO GRUPPO GUIDATO: POSIZIONAMENTI DISCORSIVI DELL'INSEGNANTE

Quando si lavora in piccolo gruppo, il *ruolo dell'insegnante* viene declinato almeno su due differenti livelli: da un lato nella sua funzione di *progettista* di contesti educativi ricchi e sollecitanti e dall'altro in quella di *partecipante diretto*, nella misura in cui si trova a modulare l'interazione in un gruppo guidato (Monaco, Mancini, 2020). Quest'ultimo rappresenta, in effetti, un luogo privilegiato per promuovere situazioni di discussione tra bambini, mediate dall'azione dell'adulto.

Sulla *discussione*, intesa come situazione discorsiva in cui i bambini co-costruiscono nuove conoscenze grazie all'interazione sociale con i pari e con un insegnante che svolge una preziosa funzione di modulazione, esistono molti studi che rappresentano la base teorico-metodologica della ricerca-intervento qui presentata (per approfondimenti cfr. Pontecorvo *et al.* 1991).

La discussione è definita come una situazione interazionale 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. In virtù dell'effettiva opportunità di condividere opinioni e punti di vista – anche divergenti – e di negoziare vecchi e nuovi significati, la discussione rappresenta il contesto discorsivo ideale per sostenere e promuovere processi di co-costruzione della conoscenza.

Dal momento che, come Vygotskij (1934) ci insegna, il linguaggio che usiamo struttura il pensiero che pratichiamo, è importante operare una distinzione tra due termini – *conversazione* e *discussione* – spesso utilizzati in maniera intercambiabile, ma che invece fanno riferimento a costrutti teorici e a situazioni discorsive e interazionali molto diversi. Conversare, infatti, significa parlare di qualcosa facendo emergere le idee dei diversi attori sociali coinvolti, senza necessariamente creare forme di “intreccio” tra i vari punti di vista. La possibilità di discutere, al contrario, 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.

Pensando al concreto lavoro progettuale delle scuole, è evidente ad esempio l'assoluta centralità della discussione rispetto a un processo di apprendimento come il *decidere insieme*: sostenere e promuovere i

processi decisionali dei bambini in un contesto di piccolo gruppo è molto diverso dall'invitarli ad esprimere una preferenza attraverso una votazione a maggioranza. Imparare davvero a costruire decisioni condivise significa – per i giovani membri della società (Bruner, 1996) – imparare ad argomentare e sostenere le proprie idee e le proprie posizioni e, soprattutto, allenarsi a confrontarsi con il punto di vista degli altri in caso di dispute. In questo senso, le esperienze costruite dalle scuole attraverso il *Concilio dei bambini* rappresentano un'ulteriore conferma da un lato della complessità dei processi decisionali e dall'altro delle *competenze discorsive e cognitive* che i bambini possono costruire se sono messi in condizione di farlo (Monaco, 2012a; Monaco, Simoncini, 2013).

Studi precedenti hanno mostrato che le forme più dense e complesse di apprendimento si verificano soprattutto quando si crea un disaccordo tra i punti di vista o le opinioni dei bambini e si realizza il cosiddetto «conflitto buono»: quel conflitto che riguarda le “cose” di cui si discute e non la relazione “tra chi” discute (Pontecorvo, 1987; Pascucci, Zuccheromaglio, 1987; Orsolini, Pontecorvo, 1992).

Il disaccordo e il conflitto tra “idee” – e le catene argomentative che da questi si generano – consentono infatti di elaborare insieme pensieri sempre più ricchi, di capire meglio un fenomeno, di prendere una decisione più complessa, e così via. Quanto più c'è disaccordo, diversità tra punti di vista, conoscenze diversificate tra bambini, tanto più va raffinandosi la qualità delle loro spiegazioni, delle argomentazioni fornite, del ragionamento e delle possibilità di comprensione di un fenomeno o di un evento (Pontecorvo, *et al.*, 1983; Dunbar, 1993; Pontecorvo, 1993; Monaco, 2007; Monaco, Pontecorvo, 2009; Asterhan, Babichenko, 2015). Nell'interazione con i compagni, quindi, assume un nuovo significato anche il rapporto che questi “giovani apprendisti” 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.

La discussione non è in alcun modo un «prodotto naturale» (Pontecorvo *et al.*, 1991), né tanto meno si realizza in maniera spontanea (come peraltro nulla di quanto accade in un contesto educativo come la scuola!). Affinché abbia luogo una discussione, è indispensabile che si verifichino alcune specifiche condizioni progettuali (*Ibidem*), che gli adulti devono avere ben chiare e su cui devono decidere di investire in maniera intenzionale:

- a) un’*esperienza comune*, preliminare alla discussione, che non comporti un’unica possibilità di “lettura” e di interpretazione;
- 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, reciprocamente 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 ipotesi di soluzione attraverso forme di rispecchiamento o richieste di spiegazione, offrendo ai bambini un’importante azione di *scaffolding*.

L’analisi delle discussioni, anche in contesti di scuola dell’infanzia (Orsolini, 1993), ha mostrato come la conoscenza si costruisca attraverso l’argomentare, il dialogare e il disputare con gli altri, in un contesto che rinuncia ad essere valutativo e si basa su un’autentica negoziazione e su confronti democratici tra idee e posizioni. Inoltre, affinché si realizzi un vero “confronto di idee”, così come più in generale una produttiva interazione tra bambini, è cruciale che gli insegnanti imparino ad agire come *regolatori e modulatori di situazioni discorsive* in piccolo gruppo.

Riportiamo di seguito un esempio concreto, che si riferisce alle prime esperienze di introduzione della metodologia del piccolo gruppo in alcune scuole associate alla Federazione. Questo estratto – che rappresenta una situazione “pioniera” dell’innovazione, avviata poi in maniera più diffusa e strutturata nel corso della ricerca-intervento oggetto di questo volume – mostra la complessità della funzione dell’adulto durante un’interazione discorsiva orientata alla *costruzione di ragionamenti collettivi in piccolo gruppo*.

Nell’angolo delle grandi costruzioni, al termine di un momento di gioco “spontaneo”, i bambini raccontano all’insegnante – che si è avvicinata per informarsi sulla loro attività – di aver appena costruito un castello⁴.

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 *sì* e alla fine abbiamo fatto tutto nuovo.

⁴ Scuola di Trento “San Bartolomeo”, circolo di Trento 2.

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.	Bruno:	[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 (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, 1987; Zucchermaglio, Pontecorvo, 1995).

Il piccolo gruppo è un 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 giovani membri della società si ritrovano spesso a discutere tra loro su «fatti e opinioni» (Genishi, Di Paolo, 1982).

In particolare, quando in un piccolo gruppo ormai “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 (Monaco, 2017; Monaco, Zucchermaglio, 2020; Monaco, Mancini, 2020).

Le competenze progettuali, organizzative e discorsive che sottostanno alle diverse dimensioni presentate in questo capitolo sono aspetti fondamentali della *professionalità esperta* degli adulti educanti e, per questo, sono stati messi al centro dell’impianto formativo che ha sostenuto la diffusione della metodologia del piccolo gruppo nelle scuole associate della Federazione a partire dal biennio 2014/2016.

Come illustreremo nel capitolo 4, infatti, un’architettura metodologica di questo tipo, per la complessità e il potenziale innovativo che porta con sé, non può prescindere da un impianto formativo che – nel connubio tra dimensione teorico-metodologica, sperimentazione pratica e riflessione sulle esperienze – assuma tali elementi (dalla composizione dei gruppi alle tipologie di proposta, dalla scelta degli ancoraggi materiali al posizionamento discorsivo dell’adulto, etc.) come dimensioni essenziali di investimento.

Format 2. Progettazione periodica

Scuola	
Anno scolastico	
Insegnanti	
Gruppo/gruppi di riferimento	
Periodo di riferimento	
Numero di incontri con i bambini	
Momento/momenti della giornata/orario	
Processo di apprendimento (individuato nel Progetto educativo annuale)	
Indicatori presi in considerazione [come <i>criteri generativi</i> delle esperienze di apprendimento]	Discorsivo/i:
	Note riflessive (<i>in itinere e post-hoc</i>)
	Di azione:

<p>Esperienza/esperienze di apprendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Contestualizzare il senso dell'esperienza di apprendimento.</i> - <i>Specificare i diversi passaggi dell'esperienza; descrivere e motivare i contesti operativi in cui si svolgono (spazi, tempi, materiali, modalità di raggruppamento, ruolo dell'insegnante).</i> - <i>Esplicitare l'aggancio di ogni passaggio dell'esperienza con gli indicatori scelti.</i> 	<p>Note riflessive (in itinere e post-hoc)</p>
<p>Previsione delle metodologie di documentazione di processo [facendo riferimento agli indicatori]</p>	<p>Note riflessive (in itinere e post-hoc)</p>
<p>Previsione delle metodologie di valutazione [facendo riferimento agli indicatori]</p>	<p>Note riflessive (in itinere e post-hoc)</p>
<p>Appunti per ri-progettare [elementi da tenere in considerazione nell'elaborazione delle future progettazioni]</p>	