

02 Primo Piano

Osservare i processi educativi "dall'interno"

Le visite di attori sociali "esterni" come una preziosa occasione per *conoscere, essere conosciuti e conoscersi* con maggiore profondità

di *Camilla Monaco*¹

Nell'anno scolastico 2023-2024 alcune scuole associate alla Federazione hanno avuto la preziosa opportunità di **accogliere visitatori** (educatori, insegnanti, coordinatori, gestori di nidi e scuole dell'infanzia, professori universitari, etc.) **provenienti da altre realtà a livello nazionale** (provincia di Bergamo) o **internazionale** (Florida, New Jersey, Texas).

Come ci insegnano gli etnografi (Fasulo, 1998; Padiglione, 1996), la presenza di osservatori esterni all'interno di contesti di vita quotidiana rappresenta un **importante occasione non solo per chi "entra da fuori" ma anche, se non addirittura soprattutto, per chi "ospita da dentro"**. Per questa ragione l'arrivo dei diversi visitatori, collocato in tre diversi momenti dell'anno scolastico, ha rappresentato per le scuole dell'infanzia

che li hanno accolti un'esperienza sollecitante e arricchente.

La visita di educatori, insegnanti e coordinatrici di scuole dell'infanzia e nidi associati a ADASM-FISM Bergamo

È possibile considerare questa esperienza come un "esempio esemplare" (citando Giuseppe Malpeli) della **costruzione di scambi e relazioni e inter-istituzionali** in maniera progressiva e assolutamente longitudinale. Nel mese di marzo 2023, infatti, la Federazione aveva accolto la visita di **un gruppo di coordinatrici di scuole dell'infanzia e di nidi associati a ADASM-FISM Bergamo**, che avevano chiesto di poter osservare da vicino le pratiche educativo-didattiche messe in atto nelle nostre realtà.

Tale richiesta era nata dall'incontro, avvenuto alcuni anni prima, con la responsabile del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – dott.ssa Lorenza Ferrai – che aveva condotto un percorso di formazione con alcune scuole associate a ADASM-FISM Bergamo, integrando le occasioni più strettamente formative con momenti di osservazione diretta nelle strutture.

Quando, nel 2022/2023, cinque coordinatrici – abituate a lavorare in rete – avevano deciso di ricontattare la Federazione e di proporre due giornate osservative in alcune scuole associate, il Settore aveva individuato due realtà – **Cles e Vigo di Ton** – da coinvolgere in questa promettente esperienza. Nelle giornate del 16 e 17 marzo 2023, ciascuna coordinatrice aveva trascorso alcune ore in entrambe le scuole e aveva avuto modo di "affacciarsi" in

maniera diretta sul **nostro modo di intendere i bambini, i loro processi di apprendimento e le scelte relative a un "fare scuola" incentrato sull'interazione sociale significativa** (Pontecorvo, 1989; Pontecorvo *et al.*, 1991). Le scuole di Cles e Vigo di Ton avevano accolto con entusiasmo ed interesse l'ingresso delle osservatrici e avevano generosamente interagito con loro, rispondendo a domande e sollecitazioni con grande competenza e serietà professionale.

Alla fine di questa breve ma intensa esperienza osservativa, le cinque coordinatrici avevano partecipato a un momento riflessivo insieme ai quattro componenti del Settore e alle coordinatrici delle due scuole visitate, le dott.sse Ilaria Mancini e Elena Ricci.

Nel 2023/2024, a seguito del mini-tour nelle scuole di Cles e Vigo di Ton, sette strutture (nidi e/o scuole dell'infanzia) che

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

lavorano in rete – e che sono associate ad ADASM-FISM Bergamo – hanno chiesto alla Federazione di avviare un percorso di formazione con i propri educatori e insegnanti.

In particolare, le Unità specialistiche *Ricerca/Documentazione e Ricerca/Formazione* hanno progettato e curato un percorso formativo incentrato sulla cornice socio-costruttivista di matrice vygotkiana (Vygotkij, 1934) e sul lavoro in piccolo gruppo come opzione metodologica che consente di promuovere concretamente l'idea di bambini (competenti, sociali, apprendisti attivi e caratterizzati da molteplici intelligenze) che connota in maniera inequivocabile quella specifica prospettiva teorico-metodologica (Monaco, 2017; Monaco, Mancini, 2020; Monaco, Zucchermaglio, 2021).

La formazione è stata rivolta a 45 partecipanti ed è stata strutturata in due parti. I primi due incontri (gestiti dall'Unità specialistica *Ricerca/Documentazione*) sono stati dedicati alla costruzione di una cornice teorica comune, incentrata sulla partecipazione come chiave metodologica fondamentale per promuovere la co-costruzione di apprendimenti e sull'osservazione come pratica che contribuisce a sostenere lo sviluppo di processi inclusivi intesi in senso ampio. I restanti tre incontri (condotti dall'Unità specialistica *Ricerca/Formazione*) si sono incentrati in maniera specifica sulla metodologia innovativa del piccolo gruppo e su come questo tipo di approccio possa rappresentare, sia nel contesto del nido che in quello della scuola dell'infanzia (incluso le cosiddette "sezioni primavera"), un vero e proprio «grimaldello metodologico»

(Monaco, Zucchermaglio, 2021) nell'ottica di promuovere e sostenere una specifica idea di bambini, di scuola, di adulti educanti e di apprendimento.

Tra il quarto e il quinto incontro formativo, le coordinatrici coinvolte, questa volta accompagnate da una rappresentanza di 11 educatori/insegnanti, sono tornate in Trentino per visitare alcune scuole associate alla Federazione e, in particolare, per **"immergersi" in maniera diretta e intensiva in quel modo di "fare educazione" che si stava approfondendo in ambito formativo**. Nelle giornate del 4 e 5 aprile 2024 i partecipanti sono stati divisi in 4 piccoli gruppi, misti per servizio di provenienza (nido/infanzia), e ciascun raggruppamento ha avuto modo di visitare 2 diverse realtà.



Questo impianto organizzativo, progettato e gestito in maniera diretta dal Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, ha previsto il

coinvolgimento di quattro scuole dell'infanzia: **Borgo Valsugana, Mechel, Riva Sant'Alessandro e San Lorenzo in Banale**. Ciascuna realtà, che ha generosamente accettato di accogliere una parte della delegazione bergamasca, è stata visitata da due diversi piccoli gruppi.

La logica che sottendeva all'organizzazione delle giornate del 4 e 5 aprile era quella di consentire a una rappresentanza degli educatori e degli insegnanti coinvolti nella formazione con la Federazione di entrare in contesti concreti che da diversi anni hanno abbracciato la **prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotkiana** e hanno imparato ad avvalersi quotidianamente della **metodologia del piccolo gruppo**.

I momenti osservativi e immersivi nella vita scolastica sono stati seguiti e accompagnati da occasioni riflessive più "a caldo" – insieme alla risorsa esperta del Settore

che seguiva un determinato gruppo – e da un incontro finale durante il quale tutti i partecipanti hanno avuto modo di iniziare a ragionare, in maniera collettiva e condivisa, sui primi esiti delle esperienze osservative appena concluse.

In un'ottica di **apprendimento tra pari e di «propagazione delle buone pratiche»** (Pontecorvo, 2013), l'ultimo incontro formativo con il gruppo allargato (i 45 partecipanti) – che era stato appositamente fissato un paio di settimane



dopo le visite trentine – ha rappresentato un'importante occasione per ragionare collettivamente sulle questioni portate dai colleghi che avevano preso parte al "mini tour" nelle scuole trentine. Alcune delle dimensioni metodologiche che erano state affrontate e discusse negli incontri precedenti (es. i capisaldi che sottostanno al lavoro in piccolo gruppo, le scelte di posizionamento dell'adulto, la gestione dei vari elementi che compongono la progettazione periodica, etc.) hanno assunto sembianze decisamente meno "esotiche" ed è stato più semplice iniziare a ipotizzare quali aspetti innovativi introdurre o potenziare in ciascun servizio (nido o scuola dell'infanzia) coinvolto in questa sfida collettiva.

Dal punto di vista metodologico, un aspetto particolarmente promettente ha riguardato la possibilità, anche per chi non aveva vissuto in maniera diretta la "trasferta trentina", di riflettere su alcuni **materiali audiovisivi** raccolti dai partecipanti all'esperienza e su **specifiche note etnografiche** (Fasulo, 1998; Mantovani, 2003; Zucchermaglio, 2003;

secolo scorso (1979), successivamente approfondito e sperimentato anche all'interno del gruppo coordinato da Cloilde Pontecorvo presso la "Sapienza" Università di Roma (Pontecorvo, 1989; Zucchermaglio, 1991/2016; Pascucci, 2003; Monaco, Rossi, Zucchermaglio, 2017).

Nel mese di novembre 2024 altre 11 persone, insieme alle coordinatrici di



Zucchermaglio *et al.*, 2013; Monaco, Zucchermaglio, 2021) prese dall'Unità specialistica *Ricerca/Formazione*.

Anche nel presente anno scolastico, l'Unità specialistica continua ad accompagnare il processo formativo con le sette realtà in rete: scuole di **Albino, Bondo Petello, Comeduno, Cornale di Predalunga, Fiobbio di Albino, Lefte, Selvino**. Il lavoro sulla metodologia del piccolo gruppo è affiancato da quello sui **processi di costruzione della lingua scritta** nei bambini, secondo l'approccio proposto da Emilia Ferreiro e Ana Teberosky negli anni '70 del

riferimento (Elisabetta Birolini, Patrizia Breda, Rossana Peracchi, Elisabetta Ranica e Michela Sala), sono state ospitate da alcune scuole dell'infanzia associate alla Federazione: **Castello di Fiemme, Ronchi Valsugana, San Lorenzo di Banale e Vigo di Ton**. L'idea è che nel corso di 3-4 anni l'intero gruppo di educatori e insegnanti in formazione con l'Unità specialistica *Ricerca e Formazione* possa avere l'opportunità di effettuare due momenti osservativi in altrettante realtà che quotidianamente applicano la **metodologia del piccolo gruppo e la**

promozione dei processi di costruzione della lingua scritta dei bambini tra 3 e 6 anni.



Al posto dell'incontro collettivo finale, è stato scelto di organizzare un momento riflessivo che, alla fine della prima giornata osservativa, coinvolgesse – oltre al coordinatore di riferimento – alcune insegnanti delle scuole ospitanti: in questo modo ciascuna realtà ha avuto l'opportunità di avere un feedback "a caldo" da parte dei visitatori esterni e, al tempo stesso, di raccogliere e commentare le loro impressioni, i loro commenti, le loro richieste di approfondimento.

Per alcune delle coordinatrici le visite avvenute nelle giornate del 14 e 15 novembre hanno rappresentato la terza occasione osservativa nelle scuole associate alla Federazione ed è stato interessante ragionare sul progressivo complessificarsi e affinarsi del loro sguardo, sempre più orientato a cogliere dimensioni pedagogiche e metodologiche attraverso cui costruire connessioni e "dialoghi" tra il lavoro formativo in Val Seriana e la vita quotidiana delle strutture ospitanti. D'altro canto, gli educatori e gli insegnanti che hanno partecipato al

mini tour trentino nel 2024-2025 hanno rimandato una visione meno "spiazzante" e "disorientante" rispetto a quella raccontata dai colleghi che avevano fatto l'esperienza nel 2023-2024. Tale differenza è stata ricondotta, dai partecipanti stessi, al lavoro di riflessione collettiva che caratterizza il processo formativo: uno di loro, in particolare, ha affermato che entrare nelle due scuole dell'infanzia **"ha consentito di toccare con mano in che modo le dimensioni teoriche e i presupposti metodologici condivisi in formazione possono venire concretamente agiti nella quotidianità"**.

In uno dei momenti riflessivi post-visita, un'insegnante della Val Seriana ha detto alle colleghe trentine **"ci portiamo a casa un sogno"**: al di là del piacere che un'affermazione del genere fa scaturire, è stato interessante vedere in che modo questo feedback positivo sia diventato – per le insegnanti della scuola ospitante – una preziosa occasione per raccontare il complesso, e a tratti "faticoso", processo evolutivo che le ha portate alla situazione odierna. Le insegnanti trentine hanno fatto riferimento a questioni metodologiche e progettuali assolutamente cruciali, come il **valore formativo e auto-formativo della videoregistrazione**, l'importanza del **confronto a livello collegiale** (basato anche sull'opposizione), la **centralità della programmazione annuale e della progettazione periodica**, le dimensioni fondanti della **metodologia del piccolo gruppo**, il lavoro incentrato sui **processi sociali di apprendimento** e non sui tradizionali obiettivi e finalità educative. L'articolata narrazione professionale (Bruner, 1990), costruita in maniera polifonica dalle insegnanti

presenti, ha di fatto trasformato quella situazione discorsiva in un **momento di apprendimento tra pari a livello adulto** (Pontecorvo *et al.*, 1991; Monaco, 2017) decisamente più efficace e incisivo di qualsivoglia occasione formativa affidata a un esperto.

«This is an open-minded experience for me»: lo Study Abroad della Florida International University

Restando nell'ambito dei rapporti inter-istituzionali costruiti nell'ultimo decennio, l'Unità specialistica *Ricerca/Formazione* ha progettato e accompagnato, nel mese di giugno 2024, una **nuova edizione dello "Study Abroad"** che da diversi anni prevede la presenza di un gruppo di studenti della Florida International University (FIU), accompagnati dalla **prof.ssa Daniela Fenu Foerch**, all'interno di alcune scuole associate alla Federazione e di alcuni nidi, gestiti in maniera diretta o a livello consulenziale, dalla Cooperativa Bellesini. Questo programma, avviato nel 2017, rientra in uno specifico corso universitario che FIU e Federazione hanno progettato ad hoc nell'ambito della **Early Childhood Education** (Educazione della prima infanzia), nell'ottica di garantire agli studenti interessati due settimane di osservazione di specifici contesti educativi nella fascia 0-6.

Già nelle precedenti edizioni avevamo avuto la conferma di quanto la presenza di un osservatore esterno consenta di "rimettere meglio a fuoco" le proprie pratiche quotidiane e di continuare a rifletterci in un'ottica di circolarità tra progettazione, azione educativo-



didattica, osservazione, documentazione e ri-progettazione. La totale assenza di protocolli e misure sanitarie precauzionali – a cui la Pandemia da Covid-19 ci aveva abituato – ha consentito di riprendere a costruire delle interazioni decisamente più efficaci tra osservatori e osservati (adulti e bambini), recuperando finalmente quella dimensione di "osservazione semi-partecipante"² (Corsaro, 2003) che sin dall'inizio ha caratterizzato questa importante partnership con insegnanti e studenti della FIU.

2. Corsaro (2003) considera l'osservazione semi-partecipante come la postura metodologica più efficace nel momento in cui si entra nella vita quotidiana di un contesto educativo. In questa prospettiva, il ricercatore – oltre a informare gli interessati del fatto che saranno oggetto di osservazione – interagisce con loro nel momento in cui siano gli osservati stessi a prendere una qualsivoglia iniziativa. Secondo l'autore, l'assunzione di questo ruolo «reattivo» rappresenta il modo migliore per «essere accettati dalla cultura infantile».

Dal punto di vista dell'impianto organizzativo, nel 2023-2024 sono state fatte delle scelte in parte inedite che hanno leggermente modificato la strutturazione dello Study Abroad (collocato tra il 3 e il 13 giugno 2024): le sei studentesse partecipanti sono state divise in due piccoli gruppi, ciascuno dei quali ha osservato – nel corso delle due settimane di permanenza – due scuole dell'infanzia associate alla Federazione e due nidi gestiti dalla Cooperativa Bellesini.

A differenza di quello che era accaduto nelle precedenti edizioni, le scuole e i nidi sono stati coinvolti in maniera meno intensiva: ciascun servizio è stato implicato esclusivamente in una delle due settimane dedicate allo Study Abroad, senza che fosse prevista la rotazione tra i gruppi che aveva caratterizzato questa

esperienza negli anni passati. Questo ha comportato, per la Federazione, la necessità di coinvolgere quattro scuole dell'infanzia anziché due, come era accaduto fino al 2023: nello specifico, le realtà ospitanti per la prima settimana sono state **Ronchi Valsugana e Torcegno**, mentre nella seconda settimana i due gruppi di studentesse hanno visitato rispettivamente le scuole di **Ghiaie di Gardolo e Trento San Donà**. Per quanto riguarda i nidi, l'intero gruppo di studentesse è stato ospitato a **Carzano** nella prima settimana e a **Rovereto-Rosmini** nella seconda (entrambi gestiti dalla Cooperativa Bellesini).

In questo modo, ciascun partecipante ha potuto visitare due nidi e due scuole dell'infanzia e, dall'altro lato, la prof.ssa Fenu ha avuto la possibilità di alternare la propria presenza su entrambi i raggruppamenti e di avere una maggiore tenuta, sia dal punto di vista organizzativo che a livello formativo, sul gruppo nel suo complesso.

Come ogni anno, le studentesse – durante il momento formativo iniziale – sono state introdotte a uno strumento osservativo appositamente costruito dalla responsabile dell'Unità specialistica *Ricerca/Formazione*, in collaborazione con la prof.ssa Fenu e con la dott.ssa Santoni della Cooperativa Bellesini, nell'ottica di **orientare lo sguardo attorno ai principali elementi della progettazione educativa**: gli spazi, la dimensione temporale, i materiali e le persone (intese come raggruppamenti, scelte di posizionamento a livello adulto, interazioni tra bambini e tra questi ultimi e gli adulti, etc.).

Durante l'incontro formativo finale,



d) Identify some evidence of significant relationships relating to roles and abilities:

Relationships among children

Nido: The students engaged in talking during small groups and other activities. They smiled at each other and would imitate each other's actions.

Scuola: They have a waiter at each table during lunch. They are used to serving and helping their friends. Their interactions outside show the power of collaboration. The students want to enjoy together not compete.

Relationships between adults and children

Nido: The teacher used a soft voice. She always talked to the children at their level. She was calm and loving.

Scuola: The adults are respectful of the children's autonomy. They are not constantly reminding kids what to do. They rather believe in their independence and abilities.

Relationships among adults

Nido: No visible level of hierarchy among the teachers, coordinators, cooks, and other workers.

Scuola: Everyone works as a team. Even though each teacher takes different children into different small groups, you don't feel like you are with another teacher. They speak the same language in terms of curriculum and instruction. They are also polite to the lunch lady and respectful to her.

e) Please, point out one or more situations or educational interventions that you noticed and explain why:

Nido: During small group, they gave the students two different colors of a mixture of cornstarch. The students practiced color recognition, pouring, and scooping. It is important to note that there was never direct instruction, yet they practiced all these skills and more.

Scuola: In terms of cognitive development, the teacher asked the children to recall their field trip from a few weeks ago. This previous knowledge allowed the students to explain why the first humans moved from caves to palafitte. She used this recall strategy that engaged the students and allowed them to critically think about the world around them. In terms of conflict resolution, I saw a child hit his friend next to him during lunchtime. Instead of the teacher moving the child that hit, she just used a calm voice and moved the girl who got hit to another spot on the same table.

anch'esso condotto in maniera congiunta da Federazione e Cooperativa Bellesini, le studentesse hanno avuto modo di condividere alcuni aspetti dell'esperienza osservativa appena conclusa e di discuterli insieme ai diversi partecipanti.

Una prima dimensione interessante riguarda le numerose e ricche riflessioni che le partecipanti hanno riportato come trasversali alle due tipologie di contesti osservati: nidi e scuole dell'infanzia. In una prospettiva che intende i **bambini fra 0 e 6 anni come persone competenti** (Monaco, 2008; Monaco, Zucchermaglio, 2013), che **costruiscono attivamente i propri apprendimenti** (Pontecorvo et al., 1991; Cole, 1996), che **imparano attraverso la partecipazione** – non solo centrale ma anche periferica – a situazioni ricche e sollecitanti (Rogoff, 1990; Lave, Wenger, 1991), che sono caratterizzati da una **forte connotazione sociale** (Vygotskij, 1934; Pontecorvo,

1999) e da **molteplici tipologie di intelligenze** (Gardner, 1983; 1999), è piuttosto rincuorante che osservatori che provengono da un sistema culturale e pedagogico per certi versi distante dal nostro colgano numerose trasversalità tra le due tipologie di contesto educativo.

Alcuni degli elementi comuni ai nidi e alle scuole dell'infanzia riguardano, ad esempio, la presenza di **spazi e materiali che le studentesse hanno definito "open-ended"** (nel senso di "aperti", non rigidamente strutturati) e che hanno notato essere multi funzionali e adibiti a una molteplicità di azioni e interazioni. Un'altra dimensione trasversale che le partecipanti hanno messo in evidenza riguarda alcune **scelte di posizionamento agite dagli adulti (educatori e insegnanti)**: nonostante diano "l'idea di avere costantemente una progettualità in mente", questo non va a smussare o limitare le possibilità espressive e partecipative dei bambini (nemmeno di quelli più giovani). Gli adulti, inoltre, appaiono particolarmente "respectful" (rispettosi) nei confronti dei bambini, che **"sin da piccolissimi sono trattati come persone che hanno un'opinione e hanno il diritto di esprimerla"**. Sempre in relazione al ruolo di educatori e insegnanti, le studentesse hanno messo in evidenza l'assoluta **assenza di interventi basati su un sistema di "evaluation and prize"** (valutazione e premio): "i bambini semplicemente fanno le cose e interagiscono con gli altri senza ricevere continuamente feedback e rinforzi dagli adulti".

Infine, una considerazione trasversale ai nidi e alle scuole dell'infanzia ha riguardato l'importanza di poter

osservare non solo diverse realtà ma anche, all'interno di ciascuna di esse, **adulti educanti con differenti gradi di esperienza**, sia a livello professionale che in termini di storia formativa. Questo ha dato alle partecipanti l'idea di quanto un certo modo di "fare educazione" non sia in alcun modo spontaneo o naturale ma, al contrario, rappresenti l'esito – sempre perfezionabile – di un complesso processo di costruzione che intreccia, e mette in un **rapporto di "circolarità reciproca"** (Monaco, 2007), i diversi "attrezzi" che fanno parte del "tool-kit" (Bruner, 1996) di ciascun professionista: **programmazione, progettazione, azione educativa, osservazione, documentazione.**

A proposito della cultura documentativa dei servizi educativi rivolti ai bambini nella fascia 0-6 anni, le studentesse della FIU hanno notato anche la massiccia presenza di foto e altre tracce documentali che non hanno tanto a che fare con quello che i bambini fanno ("the product"), ma piuttosto con il **processo di apprendimento sottostante.**

Per quanto riguarda in maniera più specifica la scuola dell'infanzia, le osservazioni delle partecipanti allo Study Abroad del 2024 hanno riguardato, pur con le dovute distinzioni legate alle specifiche realtà e ai diversi stili educativi degli adulti, alcune dimensioni culturali e metodologiche su cui come Sistema stiamo lavorando da una quindicina di anni. Tra gli aspetti che le studentesse hanno trovato maggiormente "impressive" (notevoli) compare la **scelta di mescolare i bambini per età** (sezioni miste, gruppi inter-sezionali eterogenei); dal loro punto di vista, questo consente di dare origine – in maniera più fluida e senza forzature – a interazioni sociali

ricche e significative. Le osservatrici hanno sottolineato che la loro visione fortemente piagetiana – incentrata su livelli di età che corrispondono a specifiche possibilità di apprendimento – è stata profondamente messa in crisi da quello che hanno osservato nelle scuole dell'infanzia. Nonostante questa scelta sia difficilmente replicabile nel loro contesto di origine, non solo per questioni culturali ma anche a causa del sistema di valutazione (dei risultati e delle abilità di ciascun bambino) che caratterizza i servizi rivolti alla fascia 0-6, si sono chieste in che modo questa "rivoluzione copernicana" possa contaminare e arricchire la loro prospettiva professionale.

Le osservatrici hanno colto anche il **legame**, mai raggiunto del tutto e bisognoso di continua manutenzione, **tra le scelte metodologiche** – che derivano direttamente da una precisa idea di bambini e di apprendimento – e **le proposte educativo-didattiche** che gli insegnanti possono/dovrebbero progettare e proporre nel corso dell'intera giornata scolastica. Una di loro, durante il momento di restituzione finale, ha dichiarato, ad esempio, che le sembrava di aver capito che **"the key is to plan rich experiences that represent important opportunities to create learning in a social way"** (la chiave è pianificare esperienze ricche che rappresentino importanti opportunità per creare apprendimento in maniera sociale).

Dal punto di vista più strettamente progettuale, le studentesse si sono dichiarate "impressed" (colpite) da alcune scelte che non avrebbero mai pensato possibili in un contesto come la scuola dell'infanzia e che hanno osservato nelle

situazioni di piccolo gruppo (guidato ma anche autonomo): dalla proposta di un unico grande foglio e una sola matita da gestire e utilizzare in maniera collaborativa (attraverso la costruzione di "collective reasoning" ossia di ragionamenti collettivi) agli strumenti tecnologici "incorporati nel processo di apprendimento e usati in maniera sociale e collettiva" (uno strumento per un piccolo gruppo); dall'utilizzo diffuso della prima persona plurale (noi) anche da parte dei bambini alla possibilità di fare ricerca insieme – sempre in piccolo gruppo – sul Big Bang e sulla comparsa dell'uomo sulla Terra.

Un altro aspetto che le studentesse hanno riportato come sorprendente è quello che ha a che fare con la **dimensione riflessiva** (e a volte meta-riflessiva) che caratterizza le interazioni tra i bambini e alcuni adulti (evidentemente più esperti e con delle competenze maggiormente consolidate): questi insegnanti "parlano continuamente con i bambini, anche di quello che per qualche motivo non sta funzionando" e li invitano a ragionare insieme per comprendere e per cercare soluzioni efficaci.

Verso la fine dell'incontro conclusivo, una studentessa ha portato una riflessione, incentrata sulla metafora del gioco, che racchiude buona parte della cultura educativa che le scuole cercano di costruire e di nutrire quotidianamente: **"It is amazing that children are always playing a game where the only way to win is to win together, as a team. There are not individual winners!"** (È sorprendente che i bambini stiano sempre giocando un gioco in cui l'unico modo per vincere è vincere insieme. Non ci sono vincitori individuali!).

La visita di osservatrici provenienti dalla Florida, dal Texas e dal New Jersey

Nell'anno scolastico 2023-2024 si è riaperto un altro canale inter-istituzionale che già in passato aveva coinvolto la Federazione: **Julia Musella**, che per anni ha collaborato con il Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici nell'organizzazione di **"Study Visit"** in scuole associate e in nidi gestiti dalla Cooperativa Bellesini, ha proposto la progettazione e la realizzazione di una nuova situazione osservativa, che ha coinvolto professori universitari, proprietari di scuole dell'infanzia e/o nidi, educatori o insegnanti provenienti dalla **Florida**, dal **Texas** e dal **New Jersey**.



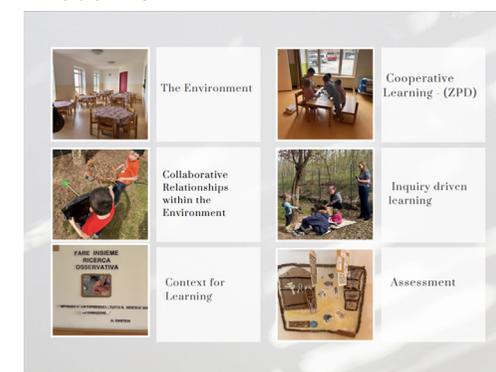
I partecipanti erano in tutto 10 e alcuni di loro, avendo partecipato nel 2022/2023 all'esperienza realizzata con l'associazione "Elevate Educators", hanno deciso di tornare in Trentino per

conoscere altre realtà e per approfondire la metodologia messa in atto nelle scuole del Sistema.

Tra l'8 e l'11 aprile 2024 il Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici ha strutturato questo nuovo Study Visit coinvolgendo **tre scuole dell'infanzia (Arco, Casez e Ponte Arche)** e il **nido di Dro**, gestito in maniera diretta dalla Cooperativa Bellesini. Grazie ad un complesso impianto organizzativo, che ha visto implicati la responsabile del Settore insieme alle Unità specialistiche **Ricerca/Documentazione e Ricerca/Formazione**, ciascun partecipante ha avuto la possibilità di visitare sia il nido di Dro che le scuole di Arco, Casez e Ponte Arche, che anche in questo caso sono state scelte nell'idea di offrire opportunità

nella sala consiliare del comune di Dro e gestito in maniera congiunta da Federazione e Cooperativa Bellesini, durante il quale entrambe le istituzioni hanno avuto modo di presentare la propria struttura organizzativa e il proprio approccio pedagogico-educativo.

Nelle settimane successive al tour, la dott.ssa Kelsey Winocour – che vive e lavora in Texas come consulente pedagogica – ha inviato all'Unità specialistica **Ricerca/Formazione** un **documento contenente alcune riflessioni sull'esperienza appena conclusa**, condivise e concordate con l'intero gruppo dei partecipanti. Si tratta di un materiale prezioso, che sarà condiviso con il nido e con le scuole che hanno offerto ospitalità al gruppo di visitatori provenienti da Oltreoceano. Le considerazioni contenute nel documento riguardano, in particolare, sei aspetti della vita educativa e scolastica che hanno colpito in maniera specifica gli osservatori e che, dal loro punto di vista, sono coerenti con la cornice teorico-metodologica presentata nell'incontro introduttivo.



osservative differenziate, pur restando all'interno di una matrice teorico-metodologica comune.

L'esperienza di Study Visit si è aperta con un incontro formativo iniziale, tenutosi

a) **Gli ambienti**. I visitatori hanno posto l'accento su alcune dimensioni che caratterizzano la progettazione e l'organizzazione degli spazi, che a



loro volta sono strettamente connesse all'idea socio-costruttivista di bambini e di apprendimento. Ad esempio, hanno fatto riferimento alla connotazione non individualizzata degli ambienti, all'utilizzo di materiali non strutturati e di riciclo, a una forte analogia tra lo spazio educativo/scolastico e quello domestico/familiare (rispetto a quello che accade nelle loro realtà di provenienza). A proposito degli ambienti, gli osservatori hanno citato anche una "grande fiducia nelle capacità dei bambini" e un "tempo ampio" che gli adulti garantiscono loro affinché possano trovare delle soluzioni in autonomia.

b) Le relazioni collaborative tra le persone. I visitatori hanno messo in evidenza le relazioni collaborative – e "paritarie" – tra i diversi adulti (non solo educatori/insegnanti ma anche cuochi e personale d'appoggio), quelle tra i bambini (a prescindere dalla loro età) e quelle partecipative che si cerca di costruire con le famiglie.

c) I "contesti per l'apprendimento". Due dimensioni particolarmente valorizzate dai partecipanti allo Study Visit riguardano da un lato le solide relazioni con il territorio e la comunità locale ("the towns supported the school") e, dall'altro,

il forte aggancio con il "mondo reale".

d) Un approccio cooperativo all'apprendimento (Zo-ped: Vygotskij). I visitatori hanno messo in evidenza alcuni aspetti che dal loro punto di vista rappresentano la ricaduta operativa e concreta dell'idea vygotkiana secondo cui l'apprendimento dovrebbe precedere lo sviluppo: ad esempio, la completa assenza di interazioni 1:1 tra adulto e bambini, lo scaffolding tra pari, le strategie per favorire effettivi processi di inclusione, l'investimento a sostegno delle competenze dei bambini.

e) Un approccio "investigativo" all'apprendimento. Questa dimensione si riferisce in maniera specifica ai contesti scolastici in cui insegnanti e bambini lavorano sul *fare insieme ricerca osservativa*. I visitatori sono stati colpiti



dalla presenza di progetti di ricerca "a lungo termine" che favoriscono la profondità delle "investigazioni", dallo

stile comunicativo degli insegnanti, orientato a porre domande aperte e ad evitare di fornire soluzioni, dalle strette interconnessioni con la comunità circostante anche in un'ottica di ricerca.

f) L'assenza di una dimensione valutativa nei confronti dei bambini. Si tratta di una delle più evidenti e profonde differenze tra i nostri contesti educativi/scolastici e quelli che caratterizzano i Paesi di provenienza degli osservatori. Dal loro punto di vista, una volta assunta l'assenza di processi valutativi a carico dei bambini, è stato interessante osservare tracce di "assessment" (valutazione) nei confronti dei processi di sviluppo/apprendimento e, quindi, nei confronti dell'operato degli adulti. Inoltre, la documentazione – "profonda e semplice al tempo stesso" –

coinvolge spesso i bambini e rappresenta un modo per riflettere su quello che è successo ma anche per entrare in

connessione con le famiglie.

Per le realtà che hanno generosamente accettato di ospitare i diversi piccoli gruppi di visitatori, è importante ricevere un feedback e usarlo per **continuare a promuovere quell'innovazione metodologica che da diversi anni caratterizza il nostro Sistema.**

Considerazioni per non concludere...

La ricchezza e la complessità dei rimandi osservativi ricevuti dai diversi visitatori esterni (nazionali e internazionali) tra il 2023-2024 e il 2024-2025 rappresentano, non solo per le realtà ospitanti ma per tutte le scuole associate alla Federazione, da un lato un riscontro sull'effettiva presenza dei nostri capisaldi teorico-metodologici e, dall'altro, una spinta a continuare a lavorare, in termini formativi e progettuali, affinché anche sul piano adulto le interazioni tra novizi ed esperti possa configurarsi in termini di scaffolding tra pari (Wood et al., 1976) e di investimento nelle Zone di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934) di ciascuno.

Lo **sguardo esterno**, infatti, rappresenta un'imprescindibile occasione non soltanto per avere un riscontro su tutte le dimensioni che si configurano come coerenti con la cornice teorico-metodologica generale ma anche, e soprattutto, per mettere a fuoco tutti gli aspetti che richiedono un investimento più specifico o che sono passibili di azioni di trasformazione e/o miglioramento. Questo diventa ancora più vero e "urgente" alla luce dei frequenti e numerosi ingressi nel Sistema di insegnanti "nuovi" che hanno il diritto – e al tempo stesso il dovere – di essere protagonisti di

quel processo di **socializzazione culturale** (Ochs, 1988; Fasulo, Pontecorvo, 1999/2022) che li metterà in condizione di diventare **membri competenti di una specifica comunità di pratiche** (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 2000).

È per questo che, augurandoci di poter continuare ad accogliere "visitatori esterni" nelle nostre realtà, utilizzeremo i loro riscontri e le loro sollecitazioni all'interno di **numerosi contesti connotati in senso riflessivo**: dagli incontri collegiali nelle scuole alle situazioni formative rivolte a interlocutori diversi (educatori, insegnanti, operatori d'appoggio, genitori, Enti gestori, etc.), nell'ottica di nutrire e consolidare quella **virtuosa circolarità tra gli sguardi esterni e i punti di vista degli "abitanti" consueti** che sta alla base di un'autentica prospettiva di ricerca.

Detto in altri termini, l'ingresso di osservatori esterni in un contesto educativo/scolastico rappresenta una preziosa occasione non solo per avere un riscontro sulle dimensioni progettuali e metodologiche che lo caratterizzano ma anche, e forse soprattutto, per **continuare a praticare il dubbio**. Infatti, come Clotilde Pontecorvo ci ha insegnato, "**un elemento importante per un educatore è il dubbio**: il dubbio di non aver fatto le cose giuste, il dubbio di non aver realizzato tutto quello che si poteva" (<https://www.youtube.com/watch?v=qm3WMnrh4IA>).

Riferimenti bibliografici

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

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

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

Fasulo, A. (1998) *La ricerca etnografica*, in Mannetti, L. (a cura di) *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma, Carocci, pp. 183-223.

Fasulo, A., Pontecorvo, C. (1999) *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci. Nuova edizione: Valore Italiano Editore, Roma, 2022.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo Veintiuno Editores. Cerro del Agua, Mexico. Trad. It. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti Barbera. Firenze, 1985.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind. A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.

Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Lave, Wenger, (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge: MA.

Mantovani, G. (2003) *I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata*, in Mantovani, G., Spagnoli, A. *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino, pp. 15-45.

Monaco, C. (2007) *ZeroTre - Che cosa fanno i bambini al Nido*, CD-Rom + libretto guida, Edizioni Infantiae.Org™.

Monaco, C. (2008) *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.

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

Monaco, C., Mancini, I. (2020) "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*, n. 16 (www.fpsm.tn.it).

Monaco, C., Rossi, F., Zuccheromaglio, C. (2017) *Processi di prima alfabetizzazione e formazione degli insegnanti*. In ROSSI, F., PONTECORVO, C. (a cura di) *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Valore Italiano™. Roma.

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

Monaco, C., Zuccheromaglio, C. (2021) *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, Valore Italiano Editore, Roma.

Och, E. (1988) *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan village*, Cambridge, Cambridge University Press.

Padiglione, V. (1996) *Interpretazione e differenze*. La pertinenza del contesto, Roma, Edizioni Kappa.

Pascucci, M. (2003) *Come scrivono i bambini. Un primo approccio alla lingua scritta*, Carocci, Roma.

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

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

Pontecorvo, C. (2013) *Introduzione: le ragioni del convegno*. In Monaco C. (a cura di) *Tenere la classe. La responsabilità degli adulti*, Valore Italiano Editore, Roma, pp. 7-10.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1991) *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

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

Vygotskij, L.S. (1934) *Myslenic i rec'. Psichologiceskie issledovanija, Moska-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo*; trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di Mecacci, L., Bari, Laterza, 1990.

Wenger, E. (2000) *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento, Studi organizzativi n. 1*, pp. 11-34.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross G. (1976) *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, pp. 89-100.

Zuccheromaglio, C. (1991) *Gli apprendisti della lingua scritta*. Il Mulino. Bologna. Nuova edizione: TrentoUno Edizioni. Trento, 2016.

Zuccheromaglio, C. (2003) *Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso*, in Mantovani, G., Spagnoli, A. (a cura di) *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino, pp. 47-72.

Zuccheromaglio, C. Alby, F., Fatigante M., Saglietti, M. (2013) *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Il Mulino. Bologna.