



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**IMMAGINARE MONDI E GENERARE PENSIERI:
il ruolo delle domande nel processo
di scoperta a scuola.**

Relatrice

Prof.ssa Alessandra Cavallo

Laureanda

Chiara Vaccari

Matricola: 2046744

Anno accademico: 2025/2026

*A Valentino, Vera e Paride,
fonte di coraggio e determinazione,
radici e ali di questa mia avventura.*

Ringrazio la mia relatrice, **prof.ssa Alessandra Cavallo**, presenza importante fin dall'inizio di questa avventura, che con costanza e padronanza mi ha supportata nelle mie ricerche e negli inciampi, guidandomi con atteggiamento positivo e rassicurante.

Ringrazio le mie **tutor di tirocinio e i tutor di laboratorio**, fondamentali esempi di dedizione, passione e pratica pedagogica.

Un grazie sincero ai **colleghe e alle colleghe di corso**, con i quali ho condiviso gioie, risate, fatiche, paure e ogni piccola conquista di questi anni.

Un sentito ringraziamento al **prof. Vincenzo Tavella** prezioso aiutante e consigliere, per la disponibilità e il supporto offerti nella revisione di questa tesi.

La mia riconoscenza va alla coordinatrice **Eleonora Pizzolon**, a tutto il personale e ai bambini della scuola dell'infanzia San Raffaele di Povegliano, per il confronto sincero e l'ospitalità che hanno reso possibili le mie osservazioni sul campo.

Ringrazio, infine, i **bambini** per aver condiviso con me un tratto prezioso della loro crescita, i **colleghe, le colleghe e i dirigenti** - presenti e passati - per l'accoglienza, la fiducia e l'incoraggiamento per il compimento di questo percorso di studi.

*Pensare comporta sempre un rischio.
La certezza non può essere garantita
in anticipo.*

*L'invasione di ciò che è sconosciuto
rende il pensiero un'avventura.*

(Dewey)

Introduzione

Questa tesi nasce da tante domande, infinite curiosità e dalla necessità di approfondire un tema che è fonte di discussione con molte persone che si occupano di educazione. Il presente lavoro aspira ad essere uno spazio di condivisione tra la mia esperienza e quella dei colleghi - presenti e futuri - con l'intento di restare "studentessa tra gli studenti", alimentando la conoscenza che germoglia dalla curiosità e dal confronto.

Le domande che hanno guidato le mie riflessioni sono nate durante la pratica lavorativa a scuola, in particolare durante i dialoghi con piccoli gruppi di bambini. I loro pensieri, le idee, i vissuti, le esperienze sono stati e sono un'importante risorsa per la mia crescita personale e professionale. Ritengo, infatti, che l'essenza dell'insegnamento risieda nella capacità di ascoltare, di valorizzare ed elevare i pensieri e le domande dei bambini, trasformandole in pratiche comunitarie di ricerca e in apprendimenti significativi.

Tale approccio trova oggi legittimazione nelle Nuove Indicazioni Nazionali (2025), le quali sottolineano come la scuola dell'infanzia debba configurarsi come un "ambiente di apprendimento relazionale" capace di accogliere l'imprevisto e di promuovere una cittadinanza attiva sin dai primi anni di vita, fondata proprio sul dialogo e sulla ricerca comune.

Questo lavoro intende restituire voce a chi è spesso relegato ad un ruolo passivo. Attraverso l'analisi di un'esperienza sul campo, l'obiettivo è dimostrare come le domande spontanee e spiazzanti dei bambini possano diventare il fulcro di un curriculum dinamico. Come richiamato dall'aggiornamento normativo del 2025, la scuola deve "sperimentare curricula flessibili": l'infanzia ha il diritto di essere ascoltata e l'adulto ha il dovere di assumere una postura di ascolto autentico per dare sostanza a tale diritto.

Credo sia importante partire dall'idea di un bambino come "umano pensante" che, attraverso le domande, scopre il mondo e sviluppa le competenze per divenire un ricercatore consapevole. Questo significa stravolgere l'etimologia dell'infanzia (*in-fans*, colui che è senza parola) verso orizzonti di possibilità, riconoscendo nel bambino un interlocutore competente. È necessario avere il coraggio di "sognare in grande", come diceva Rodari, mantenendo fede a una postura etica che sappia dire "no" alle prassi trasmissive, anche se più comode, per dire "sì" alla complessità del pensiero infantile.

In questo scenario, la domanda smette di essere un semplice strumento di verifica per diventare il motore del pensiero. Il mio percorso di ricerca si snoda attraverso interrogativi nodali:

Come possono le domande dei bambini alimentare il pensiero multidimensionale? Quali sono le domande che sostengono realmente l'apprendimento? In che modo l'interrogare può migliorare la qualità del pensiero stesso?

Indice

Premessa.....	1
Filosofie educative.....	2
1 - IL PENSIERO.....	4
1.1 - Cos'è il pensiero?.....	4
Il linguaggio come motore del pensiero sociale.....	5
Il pensiero riflessivo.....	6
La curiosità, la suggestione, l'ordine.....	7
Il pensiero critico.....	8
Il pensiero creativo.....	9
Il pensiero caring.....	10
1.2 - Il pensiero condiviso.....	11
La discussione e l'argomentazione.....	12
La comunità di ricerca.....	13
Il cooperative learning.....	15
1.3 - L'esperienza e il pensiero.....	16
1.4 - Pensare e comprendere.....	17
1.5 - Imparare a pensare.....	22
Il curriculum della Philosophy for Children.....	23
Il Reggio Emilia Approach.....	24
2 - LE DOMANDE.....	26
2.1 - Le domande per l'apprendimento.....	27
Il feedback per l'apprendimento.....	29
2.2 - Vedere l'apprendimento.....	31
Quali obiettivi educativi?.....	32
Il modello di Toulmin: una lente per l'analisi del pensiero.....	33
3 - LE DOMANDE DELL'INSEGNANTE.....	34
L'insegnante improvvisatore.....	36
L'insegnante facilitatore.....	36
L'insegnante riflessivo.....	37
L'insegnante ascoltatore.....	38
4 - I PENSIERI DELLO STAGNO.....	39
Obiettivi del progetto.....	39
Comprensioni durevoli.....	40
Metodologia di raccolta delle evidenze e protocolli osservativi.....	40
Modalità operative.....	41
Dalle domande all'esperienza: la messa in atto del progetto.....	42
Conclusioni.....	58
Bibliografia.....	61
Fonti normative.....	64
Sitografia.....	64

Premessa

Filosofie educative

Il panorama pedagogico del XX secolo è stato caratterizzato dal succedersi di diverse filosofie educative, distinguibili per le differenti concezioni circa la natura della conoscenza, i meccanismi di apprendimento, la struttura del curriculum e le finalità dei processi valutativi.

Tali correnti non si sono semplicemente avvicinate sostituendosi l'una all'altra; al contrario, esse convivono tuttora, influenzando in misura variabile le posture educative e le pratiche didattiche contemporanee.

Questa sezione mira a delineare l'evoluzione dei modelli di apprendimento, con l'obiettivo di inquadrare il paradigma socio-costruttivista cioè l'approccio che meglio riflette ed esplicita le dinamiche osservate nel corso della presente ricerca.

Dal comportamentismo al cognitivismo

Possiamo distinguere una teoria *comportamentista*, che interpreta l'apprendimento come una connessione prevedibile tra un segnale dell'ambiente (*stimolo*), un comportamento (*risposta*) e una conseguenza (*rinforzo*). In questo sistema, l'insegnante assume il ruolo di colui che manipola il comportamento attraverso rinforzi selettivi, agendo secondo un modello "trasmissivo". Il discente è inteso come un soggetto passivo, la cui conoscenza si fonda su un accumulo di associazioni e connessioni di stimoli e risposte. Ne deriva un curriculum strutturato *a priori*, inteso come contenitore di saperi universali da trasferire e un processo valutativo confinato a una misurazione quantitativa di risposte univoche.

Verso gli anni '50, l'affermazione del *cognitivismo* sposta l'attenzione sui processi interni alla mente. L'apprendimento viene inteso come l'integrazione di nuove informazioni all'interno di strutture cognitive preesistenti (*schemi*), per *sintonizzazione* - modificando uno schema già esistente in modo che si adatti meglio alle nuove situazioni in cui viene applicato - oppure per *ristrutturazione*, scoprendo schemi nuovi. L'individuo assume un ruolo attivo nel processo di costruzione della conoscenza, di conseguenza il curriculum scolastico si trasforma in un insieme di attività progettate per promuovere il pensiero. La valutazione inizia a discostarsi dalla misurazione oggettiva verso un *giudizio valutativo*, concentrato non più sui prodotti ma sui processi.

Il paradigma socio-costruttivista

La cornice teorica fondamentale per comprendere l'indagine qui presentata è quella *socio-costruttivista*. Tale prospettiva muove dalla concezione della realtà come costruzione multipla

e variabile, mediata da un soggetto che, attraverso il contesto, dà senso all'esperienza all'interno di un orizzonte di senso condiviso. Il rapporto tra l'individuo e l'ambiente sociale diviene l'asse portante del processo conoscitivo: la conoscenza non è più un'acquisizione solitaria, ma una scoperta condivisa e co-costruita attraverso la riflessione negoziata con l'altro. In quest'ottica il curriculum non è un percorso predefinito, ma si configura come un processo di ricerca (*inquiry*), dove anche la valutazione si fa interpretativa e parte integrante dell'indagine stessa.

Il docente socio-costruttivista agisce come un mediatore di processi di apprendimento, un costruttore di ambienti in cui gli studenti si sentano stimolati a pensare e agire attraverso compiti sfidanti, aiutati da processi di *scaffolding*¹ (Wood, Bruner e Ross, 1976) attuati sia dall'adulto che dai pari.

L'insegnante assume così la postura del ricercatore, ponendosi al fianco dello studente in un percorso di co-scoperta. È in questo frangente che si inserisce il tema principale della tesi: la domanda. In una "Comunità di ricerca" (Pierce, 1955), le domande non sono meri strumenti di verifica, ma costituiscono la base stessa della costruzione del sapere. Esse guidano il docente verso una postura riflessiva e pongono l'allievo al centro di un processo di esplorazione attiva, dove l'atto di interrogare diviene il motore primario dell'apprendimento.

¹ *Scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976): letteralmente impalcatura. Si riferisce al ruolo di sostegno fornito da un adulto o da un pari più esperto a un bambino, per aiutarlo a risolvere un problema o a svolgere un compito che non sarebbe in grado di affrontare autonomamente. Tale sostegno è temporaneo e viene gradualmente rimosso appena il discente acquisisce la necessaria competenza.

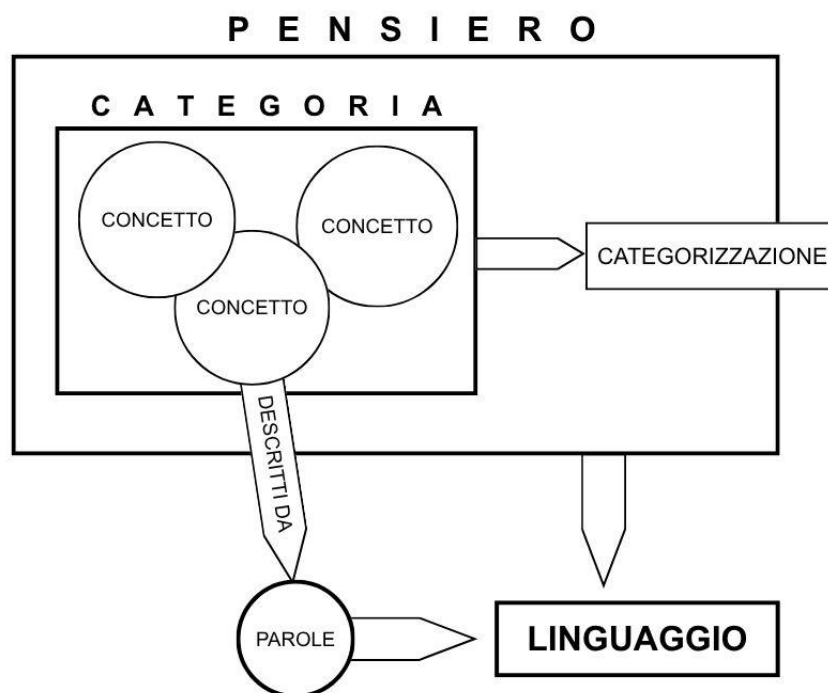
1 - IL PENSIERO

1.1 - Cos'è il pensiero?

Il pensiero è un processo cognitivo complesso, finalizzato all'elaborazione di informazioni, alla risoluzione di problemi e alla presa di decisioni. In questo dinamismo, un supporto fondamentale è offerto dalle *immagini mentali*: rappresentazioni analogiche che facilitano la memorizzazione e la manipolazione concettuale degli stimoli.

Per ottimizzare le risorse ed evitare sovraccarichi, il pensiero si avvale di *concetti*, ovvero unità di pensiero che raggruppano esemplari sulla base di caratteristiche comuni. Quando un concetto è molto ampio, includendo sottogruppi più specifici, si definisce *categoria*. (Cornoldi et al., 2018)

La genesi di queste strutture avviene attraverso la categorizzazione, un processo selettivo che permette la classificazione delle informazioni rilevanti dall'ambiente. All'interno di tale processo, i concetti tendono ad organizzarsi attorno a dei prototipi: esemplari ideali che incarnano il nucleo essenziale e le caratteristiche più rappresentative di una categoria. Laddove la classificazione è ambigua e complessa, si verifica un maggiore sforzo cognitivo. In tali contesti di incertezza, le conoscenze linguistiche diventano cruciali, fungendo da mediatori necessari per definire, negoziare e consolidare la conoscenza (Schema 1).



Il linguaggio come motore del pensiero sociale

Il linguaggio è intrinsecamente legato al pensiero: le parole non rappresentano soltanto l'esito finale di una concettualizzazione, ma ne costituiscono il supporto attivo e dinamico (Schema 1). Secondo la prospettiva di Vygotskij (2007), gli scambi verbali mediano l'apprendimento di concetti complessi e facilitano l'autoregolazione cognitiva attraverso l'interiorizzazione delle regole linguistiche apprese. Il linguaggio, dunque, sostiene il ragionamento e il *decision-making* - sia nella forma del discorso orale che nella scrittura - rivelandosi essenziale nei processi di pensiero collettivo e nella cooperazione. In quest'ottica, l'attività cognitiva perde i connotati dell'individualismo intellettuale per farsi "trama intessuta in contesti di vita" (Santi, 2006): ogni interazione linguistica diviene un nodo di una rete comunicante, dove la scoperta relazionale si trasforma in significato utile a interpretare il mondo e la propria identità.

Come evidenziato da Greeno (1989), il pensiero e lo sviluppo cognitivo sono processi in cui i bambini riorganizzano attivamente la propria comprensione, piuttosto che limitarsi ad acquisire passivamente strategie procedurali. Il bambino, pertanto, non è più interpretabile come una *tabula rasa*, ma come un soggetto attivo che costruisce il sapere rielaborando l'esperienza all'interno del proprio ambiente e attraverso la conoscenza condivisa (Santi, 2006). Ribaltando le convinzioni tradizionali, gli studi vygotskiani chiariscono che il linguaggio sociale esterno - nato dall'interazione - precede e fonda il linguaggio interno (Vygotskij, 1934): la parola è dunque il fulcro della negoziazione di gruppo, una vera e propria "offerta di idee" (Malaguzzi, 2017).

Questa visione trova un riscontro nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MIUR, 2012) le quali assegnano alla scuola il compito di fornire agli studenti gli strumenti di pensiero necessari per selezionare le informazioni e orientarsi criticamente. Il documento ministeriale sottolinea come "la didattica debba promuovere [...] la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali e favorire l'autonomia di pensiero [...]".

Il linguaggio, sempre secondo tale documento, rimane uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero (MIUR, 2012).

In un'ottica più ampia è nel pensiero che si esprime attraverso la parola e il dialogo che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di

vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (MIUR, 2012).

L'ambiente di apprendimento suggerito nella scuola primaria dovrebbe “*favorire l'esplorazione e la scoperta*” al fine di promuovere la ricerca di nuove conoscenze. [...] la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.” (MIUR, 2012)

Il pensiero riflessivo

Il pensiero riflessivo non è un semplice fluire di idee, ma una successione ordinata di concetti di cui ogni parte appoggia a quella precedente per tendere a un fine comune; è, in essenza, un pensare intenzionale. Secondo Dewey (1967), l'elemento cardine di questa forma di pensiero è la funzione del significato: la capacità di un oggetto di rimandare a un altro, inducendo il soggetto a esaminare criticamente fino a che punto la prima possa garantire la *credenza*² della seconda.

La *riflessione* trae origine dall'indagine sul valore e sull'affidabilità di una particolare indicazione. Essa si attiva nel momento in cui ci sforziamo di verificare le *garanzie* offerte dai dati esistenti, accertandoci che essi conducano realmente all'idea suggerita, giustificandone l'accettazione.

In questa prospettiva, il pensiero riflessivo comporta necessariamente due fasi:

- **uno stato di dubbio**, un momento di esitazione, perplessità o difficoltà mentale che interrompe la fluidità dell'esperienza;
- **un'operazione di ricerca**, un'indagine attiva volta a rintracciare i materiali e le prove necessari a risolvere il dubbio iniziale.

Il pensiero, dunque, non è un atto spontaneo, ma necessita di un innesco che lo attivi. La capacità di pensare riflessivamente risiede nella disposizione del soggetto a prolungare lo stato di sospensione cognitiva, accettando il “fastidio” della ricerca senza cedere a conclusioni affrettate. La funzione del pensiero riflessivo è proprio quella di trasformare una situazione problematica, conflittuale o confusa, in una situazione chiara, coerente, risolta e armoniosa (Dewey, 1967).

A integrare questa visione, Matthew Lipman (2012) sostiene che per migliorare il nostro pensiero sia necessario non solo indagare il mondo, ma divenire consapevoli e coscienti

² *Credenza non riflessiva*: è una credenza accettata con poca o nessuna considerazione dei suoi fondamenti. Può essere basata su abitudini, tradizione, autorità o semplice inerzia.

Credenza riflessiva (o risultato del pensiero riflessivo): è una credenza che è stata deliberatamente esaminata, testata e supportata da prove. Questo è il tipo di credenza che Dewey valorizza maggiormente, in quanto è il risultato di un processo di indagine critica e razionale. Il pensiero riflessivo è il processo attraverso cui si cerca il fondamento di una credenza e si esamina la sua adeguatezza a sostenerla.

delle ragioni e delle prove a sostegno delle diverse conclusioni. È inoltre indispensabile coltivare la dimensione critica, creativa, *caring* (affettiva) fondandole sull'esercizio costante della riflessione.

La curiosità, la suggestione, l'ordine

La curiosità rappresenta la forza propulsiva che spinge l'individuo a ricercare e stabilire nuove connessioni; essa è l'elemento cardine per l'ampliamento dell'esperienza e il "germe" primario da cui si sviluppa il pensiero riflessivo.

Secondo la prospettiva di Dewey (1967), è possibile distinguere tre stadi evolutivi della curiosità:

- **stadio organico:** inizialmente si manifesta come un'irrequietezza fisiologica che spinge il bambino all'esplorazione sensoriale (succhiare, tastare, battere, tirare, spingere, scagliare). Sebbene queste attività non siano ancora propriamente intellettuali, esse sono indispensabili: senza di esse l'attività cognitiva mancherebbe del materiale necessario per le sue operazioni.
- **stadio sociale:** si sviluppa sotto l'influenza degli stimoli relazionali. Il bambino comprende di poter ricorrere agli altri per allargare il proprio bagaglio di esperienze; nascono così i costanti interrogativi ("Cos'è questo?, Perché?"). In questa fase il "perché" non è una richiesta di spiegazione scientifica, ma l'espressione dell'impazienza di conoscere il mondo misterioso di cui il soggetto è immerso.
- **stadio intellettuale:** la curiosità si trasforma in interesse a scoprire autonomamente le risposte ai problemi nati dal contatto con le persone e le cose.

Il compito cruciale di ogni educatore consiste nel canalizzare la curiosità organica e l'interrogazione verbale verso propositi intellettuali. L'insegnante ha il ruolo di stimolare la ricerca attraverso materiali e condizioni che orientino l'alunno verso la scoperta, trasformando la curiosità istintiva nell'abilità di reperire e gestire le informazioni. È fondamentale, in tal senso, evitare di fornire risposte preconfezionate o eccessive informazioni, per non smussare lo spirito di ricerca del bambino.

L'insegnante dovrebbe quindi educare alla meraviglia, sollecitata dalla sorpresa, dall'inaspettato e dalla novità. Loris Malaguzzi (1987) sottolinea come la curiosità e la conoscenza rifuggano la semplicità e l'isolamento: esse si nutrono di relazioni e situazioni complesse, contesti in cui i bambini ricercano il supporto degli adulti come mediatori di senso.

Infine, l'apprendimento, come sostenuto da Rogers (1973), è alimentato da un'insaziabile curiosità che spinge il soggetto a impadronirsi di ogni stimolo utile a esplorare o risolvere un

problema. Si parla di *apprendimento significativo* quando l'acquisizione di nuove conoscenze si integra profondamente nell'esperienza e negli interessi vitali del soggetto, diventando parte integrante del suo essere.

Il pensiero critico

Il progresso della conoscenza umana non risiede solo nell'incremento quantitativo delle informazioni, ma in un miglioramento qualitativo delle modalità di pensiero. Come evidenziato da Lipman (2012), l'essere umano riconosce che l'esperienza passata non è sempre una guida infallibile per il futuro; da qui nasce la necessità di ricorrere a giudizi di probabilità e di pertinenza.

In ambito professionale - si pensi alla pratica medica o giuridica - la conoscenza teorica risulta insufficiente se non accompagnata dalla capacità di farne un uso adeguato attraverso il giudizio. Il pensiero critico, infatti, ha come caratteristica principale il "buon giudizio", inteso come l'applicazione pratica della conoscenza e dell'esperienza finalizzata alla formazione di opinioni, valutazioni e conclusioni fondate (Lipman, 2012). Secondo Lipman (2012), il pensiero critico è la capacità di analizzare e valutare il pensiero - proprio e altrui - per migliorarne la qualità e l'accuratezza. Esso si configura come un pensiero:

- **abile e responsabile**: una competenza che, lungi dall'essere un'abilità innata, può essere coltivata e perfezionata attraverso l'esercizio;
- **finalizzato al buon giudizio**: orientato a raggiungere conclusioni affidabili e giustificabili;
- **basato su criteri**: supportato da standard, principi o regole che permettono di vagliare la validità e la coerenza delle argomentazioni;
- **autocorrettivo**: capace di riconoscere i propri errori, le debolezze del ragionamento e di correggerli all'interno della Comunità;
- **sensibile al contesto**: consapevole che la validità di un'affermazione dipende dalle circostanze specifiche, dalle limitazioni o dalle configurazioni ambientali in cui essa è inserita.

In sintesi, il pensiero critico è un processo di valutazione e affinamento del proprio ragionamento, lo strumento che permette di distinguere il "buono" dal "cattivo" ragionamento. Esso implica scoprire *chi, cosa, dove, quando e come* delle cose, per rispondere alle infinite domande del bambino curioso (Lipman, 2012), trasformando la conoscenza grezza in un sapere che consenta di stabilire, come suggerito da Dennis Rader,

“ciò che conta”. Tale dimensione critica non agisce in modo isolato, ma viene integrata e completata dal pensiero creativo e dal pensiero *caring*.

Il pensiero creativo

Se il pensiero convergente si attiva in situazioni che richiedono un'unica risposta corretta - basandosi su logica e categorizzazione - il pensiero creativo emerge di fronte a problemi meno strutturati. Esso si configura come un pensiero “produttivo” basato sull'*insight*³, capace di riorganizzare gli elementi esistenti per approdare a soluzioni inedite (Cornoldi, 2018). Secondo Guilford (1967), la peculiarità del pensiero creativo o divergente risiede nella sua capacità di generare opzioni molteplici, producendo risultati che possiedono originalità e valore riconosciuto.

Le dimensioni che caratterizzano il pensiero creativo sono molteplici e interconnesse:

- **produttività e flessibilità**: capacità di produrre molte idee passando agilmente da un ambito semantico all'altro;
- **originalità ed elaborazione**: l'attitudine a formulare intuizioni insolite e a svilupparle con coerenza;
- **immaginazione e indipendenza**: la facoltà di prefigurare “mondi possibili” con l'occhio della mente, procedendo con autonomia rispetto al giudizio della massa;
- **sperimentazione ed espressione**: un processo guidato da ipotesi che riflette l'identità di chi pensa e la natura dell'oggetto pensato;
- **sorpresa e maieuticità**: la capacità di generare stupore e di “tirare fuori il meglio” dal mondo e dagli altri.

In ambito educativo, il pensiero creativo non è solo un'abilità tecnica, ma una postura *maieutica*; l'insegnante creativo, al pari di un maestro d'arte o di un direttore d'orchestra, riflette sui processi propri e degli allievi per valorizzarne il potenziale. Nella sua variante metaforica, esso è un pensiero “amplificativo” che favorisce la crescita evolutiva e la scoperta di nuovi problemi laddove prima vi erano solo certezze o dubbi corrosivi (Lipman, 2012). Come suggerito da Sharp (2005), la creatività ha il potere di trasformare radicalmente la percezione del dato reale.

Esso è in costante relazione con il pensiero *caring* in quanto può dare luogo a opere più legate alla percezione, a differenza del pensiero critico che lotta per la ricerca anche quando le certezze sono svanite e corrose dal dubbio.

³ *Insight*: letteralmente intuizione, un momento improvviso e inaspettato che porta alla comprensione o alla risoluzione di un problema.

La ricerca contemporanea, supportata dai dati PISA 2022, definisce il pensiero creativo come *la competenza di impegnarsi in modo produttivo nella generazione, valutazione e miglioramento di idee che possono portare a soluzioni originali ed efficaci, a progressi nella conoscenza e a espressioni d'impatto della fantasia.* (OCSE, 2023)

All'interno di questa cornice è fondamentale distinguere tra:

- **creatività "Grande-C"**: è associata a scoperte intellettuali o tecnologiche o a capolavori artistici o letterari che richiedono una profonda competenza in un determinato ambito;
- **creatività "piccola-c"**: può essere espressa da chiunque risolva piccoli problemi della vita quotidiana o trovi nuovi modi di organizzare l'esperienza. (Csikszentmihalyi, 2013; Simonton, 2013).

La creatività "piccola-c" può essere sviluppata attraverso la pratica e affinata grazie alla formazione scolastica (Kaufman e Beghetto, 2009).

I dati internazionali confermano che la flessibilità creativa non è antagonista al rigore logico. Al contrario, gli studenti che eccellono nel pensiero creativo tendono a riportare i risultati migliori anche in matematica, lettura e scienze. La creatività alimenta infatti la motivazione intrinseca e fornisce strategie esplorative fondamentali per la ricerca di nuovi significati in ogni disciplina.

Infine, come ricorda Loris Malaguzzi (2017) la creatività non è un evento eccezionale, ma indossa "i vestiti dei giorni feriali e la facoltà di apparire e dileguarsi", essa emerge dalla pluralità delle esperienze e dalla libertà dei "cento linguaggi"⁴, richiedendo all'adulto di abbandonare le proprie certezze per nutrire una profonda fiducia nelle infinite possibilità generative del bambino.

Il pensiero caring

Il pensiero *caring* è il pensiero del prendersi cura (*to care*): esso implica il rivolgere un'attenzione affettiva all'oggetto della propria riflessione, occupandosi simultaneamente del proprio modo di pensare. Questa dimensione attribuisce valore a ciò che è ritenuto significativo, dando luogo a operazioni cognitive quali l'esplorazione di alternative, la scoperta di relazioni e l'istituzione di connessioni. Appartiene alla natura propria del *caring* eliminare distinzioni e votazioni quando esse minacciano di risultare sgradevoli e, quindi, di non avere più alcuna utilità (Lipman, 2003).

⁴ Loris Malaguzzi con la metafora dei "cento linguaggi", propone un bambino come soggetto attivo, dotato di una pluralità di potenzialità espressive, cognitive e comunicative (verbali, grafiche, corporee, simboliche...).

Lipman (2003) distingue diverse declinazioni del pensiero *caring*:

- **valutativo**: apprezza le relazioni e i legami affettivi con l'oggetto o la persona;
- **affettivo**: riconosce che l'emozione è il presupposto necessario del giudizio;
- **attivo**: si manifesta nell'azione concreta del *caring for* prendersi cura di, badare a...
- **normativo**: riflettere sui valori e i principi di bene e giustizia che guidano la condotta;
- **empatico**: mira alla comprensione profonda dell'esperienza altrui.

L'interazione dinamica e interdipendente tra pensiero critico, creativo e caring costituisce il cosiddetto *pensiero multidimensionale* (Higher-Order Thinking). In questa prospettiva, la ricerca non è solo un atto logico, ma un'attività umana integrale che richiede rigore, inventiva e partecipazione valoriale.

1.2 - Il pensiero condiviso

Il concetto di pensiero condiviso (*sharing*) riflette la duplice natura del termine: “dividere, suddividere” il carico cognitivo tra i partecipanti e “condividere, mettere in comune” strumenti culturali e conoscenze (Cole, 1989). All'interno del contesto scolastico, la condivisione è la condizione necessaria per trasformare le esperienze quotidiane in padronanze durature.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista, lo sviluppo cognitivo ha origine nella mediazione sociale. Vygotskij (1967) chiarisce che i processi mentali autonomi nascono dall'interiorizzazione di conversazioni e dialoghi avvenuti precedentemente con gli adulti e i pari. Tale sviluppo è mediato da “strumenti culturali” - linguaggio, sistemi simbolici, opere d'arte - che permettono al bambino di organizzare il pensiero e risolvere problemi complessi (Scribner, 1990).

Il passaggio dalle funzioni mentali elementari alle funzioni mentali superiori avviene all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). In questo spazio l'adulto o il pari più competente fornisce una struttura di sostegno - lo *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976) - che permette una “ri-definizione condivisa della situazione” e il raggiungimento di un livello di sviluppo potenziale altrimenti inaccessibile al singolo (Vygotskij, 1978).

In questa cornice, la classe si trasforma in una Comunità di ricerca, dove il pensiero è un'azione “distribuita” (Perkins, 1990). Attraverso il dialogo euristico (Lorenzoni e Parigi, 2019), la conoscenza si attua nella negoziazione: una persona pone una domanda, un'altra offre un controesempio, una terza esplicita un'assunzione implicita (Lipman, 2005). Come suggerito da Peirce (2015), il pensiero non è una “proprietà privata”, ma un processo che

interpella l'altro come esigenza costitutiva della propria conoscenza il celebre *Don't you think so?*

Condividere il pensiero e il confronto con i pari nel contesto educativo diviene l'occasione per ognuno di poter esprimere le proprie potenzialità (Santi, 2006).

L'obiettivo della pratica didattica si sposta dunque dal "cosa pensare" al "come pensare" (*what to think instead of how to think*) (Daud & Husin, 2004). Attraverso la mediazione psicopedagogica dell'insegnante, il pensare insieme diventa un *pensiero riflessivo* (Dewey, 1993) capace di elaborare i contenuti dell'esperienza e di formulare decisioni coerenti e condivise.

La discussione e l'argomentazione

Il pensiero si manifesta pienamente nella sua dimensione argomentativa: esso prende forma attraverso asserzioni, prese di posizione, categorizzazioni, giudizi di valore e l'uso di analogie o esempi (Pontecorvo, Zuccheromaglio, 1992). Come afferma Mosconi (1990), il pensiero si qualifica discorsivamente: il linguaggio non è una semplice traduzione a posteriori del pensiero, ma la sua stessa sostanza. Senza il confronto con un "altro" parlante e pensante, mancherebbe il sostegno indispensabile per la manifestazione stessa del ragionamento (Billing 1987).

La discussione condivisa in classe si configura quindi come una pratica di pensiero di ordine superiore, che può articolarsi in diverse modalità: nel grande gruppo (con tutta la classe/sezione), in piccoli gruppi (cooperative learning), a coppie (attraverso la strategia del *think-pair-share*, si pensa individualmente, poi in coppia e successivamente si condivide con il grande gruppo).

Ricerche sperimentali-descrittive hanno dimostrato che la qualità del "pensare insieme" aumenta proporzionalmente alla capacità dell'insegnante di ridurre il numero dei propri interventi, lasciando spazio alla libera espressione dei bambini (Pontecorvo, 1985). In questo contesto, la discussione diviene una vera co-costruzione del ragionamento: ogni partecipante offre un frammento di discorso, che viene ripreso, elaborato e restituito dagli altri in una forma più complessa e trattabile, in un processo continuo di ristrutturazione cognitiva (Pontecorvo, 1985).

Tuttavia, affinché una discussione sia autenticamente produttiva, devono sussistere alcune condizioni metodologiche:

- **un'esperienza comune preliminare:** un punto di partenza condiviso;
- **la natura del problem solving:** l'esigenza di rielaborare l'esperienza per risolvere un dubbio o una sfida;

- **turni di parola liberi:** una gestione della comunicazione non strettamente controllata dall'insegnante.

Sotto il profilo analitico è possibile distinguere tra interventi che segnalano una stasi del ragionamento (ripetizioni, semplici conferme) e interventi che ne promuovono l'avanzamento. Questi ultimi sono caratterizzati dalla capacità di apportare nuovi elementi, delimitare il campo, opporsi con argomentazioni razionali, generalizzare e, soprattutto, problematizzare (Pontecorvo, Zuccheromaglio, 2004).

Coerentemente con le tesi di Piaget (1923) e Vygotskij (2007), si evince che nei bambini la pratica della discussione precede e fonda la capacità di ragionamento individuale. Il modello ideale di discussione scolastica emerge dunque come uno strumento cognitivo in cui l'insegnante agisce come facilitatore, utilizzando riprese, rispecchiamenti e richieste di spiegazione per sostenere l'indagine collettiva senza dirigerla in modo autoritario (Pontecorvo, Zuccheromaglio, 1984).

La comunità di ricerca

Il programma della Philosophy for Children, ideato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp, offre preziosi spunti per promuovere lo sviluppo delle funzioni mentali superiori teorizzate da Vygotskij (2007). Il cuore di questa proposta è la *Comunità di ricerca* (Pierce, 1955), in cui il processo dialogico non mira a un prodotto precostituito, ma genera una comprensione più profonda e una trasformazione generativa delle domande iniziali.

Tale modello trova oggi una piena corrispondenza istituzionale nelle Indicazioni Nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2026), che ridefiniscono la scuola come "comunità educante": un luogo in cui le relazioni interpersonali, il dialogo e la partecipazione attiva non sono solo contorni dell'apprendimento, ma il fondamento stesso del fare scuola.

All'interno della Comunità di ricerca è fondamentale il dialogo, che, a differenza della semplice conversazione, si configura come un'esplorazione condivisa, reciproca e rigorosa. In questo contesto, l'esperienza comune attiva la Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 2007), stimolata sia attraverso la mediazione dell'insegnante in veste di facilitatore, sia dal confronto interpersonale tra pari. L'obiettivo di Lipman (2005) è trasformare la classe in una comunità pensante e autocorrettiva, capace di esercitare un pensiero multidimensionale (critico, creativo e *caring*).

La Comunità di Ricerca agisce come un dispositivo di problematizzazione, mettendo in discussione pensieri ovvi, pregiudizi o concetti dati per scontati. Attraverso l'indagine

collettiva, i bambini approdano a conoscenze riflettute e acquisiscono modalità conoscitive più responsabili (Demozzi, 2022).

Sotto il profilo socio-affettivo, la Comunità di Ricerca contribuisce a consolidare l'autostima del singolo: ogni bambino riconosce il proprio valore nel gruppo senza minacciare quello altrui, integrando il senso del sé con il valore della socialità (Santi, 2006). I partecipanti si impegnano in una ricostruzione continua e consapevole della propria visione del mondo; imparano l'arte dell'autocritica e la flessibilità necessaria per "lasciar andare" vecchie convinzioni e accogliere nuove prospettive, co-costruite attraverso l'ascolto dall'altro (Sharp, 2005).

Infine, una Comunità di Ricerca è intrinsecamente inclusiva: essa si fonda su una cognizione condivisa e distribuita, in cui ogni voce può arricchire il pensiero collettivo. Attraverso l'ascolto attivo, la ragionevolezza e la formulazione di domande aperte, la classe diviene un luogo dove il dialogo apre costantemente le porte all'autocorrezione e alla crescita comune (Lipman, 2005).

Il cooperative learning

Un approccio che favorisce il dialogo e la partecipazione attiva e stimola al contempo nuovi processi di apprendimento è il Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1996). Tale modello pedagogico si fonda sul principio dell'interdipendenza positiva (Lewin, 1948): il successo di ogni membro del gruppo è strettamente legato a quello degli altri. In questa cornice ognuno è responsabile non solo del proprio apprendimento, ma anche del contributo offerto al lavoro del gruppo.

I processi di cooperazione svolgono un ruolo importante, come afferma Dewey (1938), i bambini devono apprendere a rapportarsi agli altri, a rispettare i diritti e le opinioni altrui e a lavorare insieme; questa è secondo lui l'essenza della vita democratica. Nell'ambiente scolastico il lavoro cooperativo permette di apportare notevoli miglioramenti al pensiero dei bambini, come afferma Piaget (1923), infatti, il confronto sociale è il motore della verifica logica:

C'è certamente l'urto dei nostri pensieri con quelli degli altri che produce in noi il dubbio e il bisogno di dimostrare [...]. All'origine del nostro bisogno di verifica c'è il bisogno sociale di partecipare il pensiero degli altri, di comunicarlo e di convincere [...]. La discussione è il nerbo della verifica: il ragionamento logico è una discussione di fronte a noi stessi, che riproduce interiormente gli aspetti di una discussione reale.

La cooperazione dunque, alimentando il dubbio, spinge verso la ricerca di nuove problematiche, nutrendo il pensiero multidimensionale e attivando le funzioni mentali superiori.

In questo processo, la scuola si configura come l'ambiente privilegiato in cui il bambino transita dall'azione al pensiero proprio attraverso l'interazione con i pari (Cousinet, 1949).

Damon (1984) identifica nel *peer learning* (apprendimento tra pari) un "potenziale inutilizzato", egli evidenzia come esso porti a benefici motivazionali e cognitivi importanti migliorando l'apprendimento dei concetti fondamentali alla base dei curricoli scolastici. Egli afferma inoltre che l'insegnamento tra pari non si sostituisce all'intervento dell'adulto, ma vi si affianca in modo complementare.

Il saper lavorare in gruppo rappresenta, come si evince dalle Indicazioni Nazionali, una competenza chiave per la costruzione di una cittadinanza attiva:

Collaborare positivamente con gli altri: lavorare insieme in modo costruttivo, rispettando i diversi ruoli, esprimendo le proprie idee e ascoltando quelle degli altri per raggiungere un obiettivo comune. (MIM, 2026)

Tale competenza è indispensabile per chiunque voglia partecipare, a livello personale e professionale, alla costruzione del cambiamento e del futuro (Rinaldi, 2009).

Le attività in piccolo gruppo, fin dalla scuola dell'infanzia, garantiscono la massima efficacia comunicativa e favoriscono il conflitto fecondo. Il lavoro di gruppo è un vero e proprio contesto culturale che offre infinite possibilità evolutive (Malaguzzi, 2017).

I bambini, osserva Malaguzzi (2017), traggono i propri modelli dagli adulti di riferimento: il loro modo di discutere, ricercare e pensare insieme funge da esempio primario. Ne consegue che promuovere un approccio cooperativo richieda, innanzitutto, insegnanti che abbiano interiorizzato e fatto propria questa modalità di lavoro.

1.3 - L'esperienza e il pensiero

Il soggetto che pensa e conosce agisce in modo attivo e sin dalla prima infanzia; la costruzione di significati non è un processo isolato, ma avviene nella relazione con gli altri e con il mondo (Vygotskij, 2007). In questa prospettiva, l'apprendimento si realizza nell'esperienza e in una relazione attiva (Dewey, 1938) in cui il soggetto si fa artefice del proprio sapere. Lipman (2005) interpreta il pensiero proprio come una connessione e un'interazione tra frammenti di esperienza: pensare significa scoprire, inventare e sperimentare nuove relazioni.

Il nodo centrale di come il pensiero possa essere stimolato nel processo educativo risiede nella continuità dell'esperienza (Dewey, 1938):

Ogni esperienza dovrebbe in qualche modo preparare l'individuo alle esperienze posteriori più profonde e più ampie.

L'esperienza agisce dunque come un "volano" per lo spirito di ricerca. Il pensiero nasce dall'esperienza e in essa si trasforma, modificandosi in vista delle sfide successive. Quando il bambino si confronta con campi non ancora familiari, si genera una situazione problematica che attiva processi di pensiero superiori; dal problema scaturiscono nuove idee che, in un movimento a spirale, conducono lungo la strada dell'apprendimento permanente

(*long-life learning*). In questo processo di ricostruzione continua, l'insegnante deve possedere una visione a lungo termine, considerando l'attività presente come una forza propulsiva per le indagini future (Dewey, 1938). È dunque fondamentale proporre ai bambini contesti che alimentino il naturale desiderio di apprendere.

Ferriere (1921) denunciava con forza la scuola tradizionale che soffoca questo istinto:

Il bambino ama la natura e fu messo in stanze chiuse; gli piace dare scopo alle sue attività e gli fu sottratto lo scopo; gli piace muoversi e fu reso immobile; gli piace parlare e fu costretto al silenzio; vorrebbe ragionare e ci si rivolse solo alla sua memoria; vorrebbe seguire la sua fantasia e venne indotto a fuggirla; vorrebbe essere libero e gli fu insegnato a ubbidire passivamente.

L'apprendimento è inteso come un processo attivo che i bambini amano governare: è l'esperienza vissuta a consentire il massimo dispiegamento dell'impegno e del profitto personale (Malaguzzi, 2017). Anche all'interno della Comunità di Ricerca, l'esperienza è il materiale grezzo che viene elaborato per migliorare la comprensione di sé e del mondo (Sharp, 2005).

In conclusione, come constatato da Bruner (1968), quando il bambino si accosta all'apprendimento con il compito di *scoprire* piuttosto che di *recepire*, svilupperà maggiore autonomia, e sarà gratificato dalla ricompensa intrinseca della scoperta stessa.

1.4 - Pensare e comprendere

Comprendere è comprendere le motivazioni, situate nel contesto complesso. Comprendere non è spiegare tutto. La conoscenza complessa riconosce sempre un residuo inesplicabile. Comprendere non è comprendere tutto, è anche riconoscere che c'è dell'incomprensibile. (Morin, 2014)

Come suggerisce Morin, la comprensione non coincide con la spiegazione totale; al contrario, la conoscenza complessa riconosce sempre un "residuo inesplicabile", accettando l'esistenza dell'incomprensibile come parte integrante del sapere.

Ma quale relazione intercorre tra pensiero e comprensione?

L'etimologia del termine - dal latino *comprehendere*, ovvero “prendere con la mente”, “afferrare insieme” - indica un atto che trascende la semplice percezione per giungere all'appropriazione del significato (Dewey, 1961).

In ambito anglosassone, questa distinzione è resa ancora più netta dalla differenza tra *comprehension*, intesa come conoscenza superficiale, e *understanding* che si riferisce ad una conoscenza profonda, empatica e flessibile. In questa accezione, la comprensione si identifica con l'*apprendimento significativo*.

Anderson e Krathwohl (2022) definiscono l'apprendimento significativo come quel processo in cui agli studenti vengono forniti gli strumenti cognitivi necessari per risolvere problemi, permettendo di dare un senso alle proprie esperienze.

Secondo Perkins (1998), possedere informazioni o abilità di routine non equivale a comprendere: la comprensione è la capacità di pensare e agire con flessibilità utilizzando ciò che si conosce. È, in sostanza, un “pensare ciò che si conosce”.

Il pensiero prende forma quando gli studenti sono impegnati in compiti autentici (Wiggins e McTighe, 2004). Come sostenuto da Lipman (2005), richiede l'attivazione sinergica delle componenti critico, creativa e *caring*. Per Bruner (1990) inoltre, tale processo non è solo un'elaborazione di dati, ma una costruzione di senso all'interno di un contesto culturale e sociale; comprendere significa dunque far interagire le proprie pre-conoscenze con le sollecitazioni dell'ambiente.

Afferrare il significato di un oggetto o di un evento, implica vederlo nelle sue relazioni, comprendere il suo funzionamento, le cause e le possibili conseguenze (Dewey, 1961).

Nonostante si tenda spesso a sottostimare le capacità infantili, i bambini dimostrano di saper percorrere i “sentieri della comprensione” soprattutto quando sono posti di fronte a sfide stimolanti. Motivazioni e interessi esplodono nel momento in cui i bambini si percepiscono come autori delle proprie scoperte, assaporando il gusto dell'indagine solitaria o condivisa anche quando questa reclama concentrazione e sforzi elevati. (Malaguzzi, 2017)

Infine, è necessario superare il modello scolastico tradizionale che esige una comprensione uniforme basata quasi esclusivamente sulle intelligenze logico-matematica e linguistica. Gli studi di Howard Gardner (1983) sulle intelligenze multiple hanno rivelato la compresenza di diverse *forme mentis* in ogni individuo. Questa pluralità spiega la varietà delle capacità umane e suggerisce che, a differenti intelligenze, corrispondano diversi modi di pensare e di accedere alla comprensione del mondo:

Tipi di intelligenza	Pensiero associato	Come si manifesta
----------------------	--------------------	-------------------

Intelligenza linguistica	Pensiero verbale, narrativo	Il bambino inventa storie, ama giocare con le parole, mostra interesse per la lettura.
Logico-matematica	Pensiero analitico, logico e astratto	Il bambino organizza giochi per categorie e inventa nuove regole.
Spaziale	Pensiero visuale, immaginativo, progettuale	Il bambino costruisce strutture complesse e visualizza gli oggetti mentalmente.
Corporeo-cinestetica	Pensiero motorio, concreto, esperienziale	Il bambino apprende facendo e toccando, ha bisogno di muoversi per imparare, smonta e rimonta oggetti.
Musicale	Pensiero ritmico, sequenziale, uditivo	Il bambino batte il tempo spontaneamente, riconosce diversi tipi di suono.
Interpersonale	Pensiero empatico, collaborativo, strategico	Il bambino capisce quando un compagno è triste e cerca di aiutarlo.
Intrapersonale	Pensiero riflessivo, metacognitivo	Il bambino sa spiegare i suoi stati d'animo e ha consapevolezza delle sue potenzialità.
Naturalistica	Pensiero classificatorio, osservativo, sistemico	Il bambino osserva con attenzione elementi della natura e li sa distinguere.
Intelligenza esistenziale	Pensiero filosofico	Il bambino riflette sulle grandi questioni della vita (l'identità, la morte, la giustizia).

Figura 2. Le diverse intelligenze e le associazioni ai tipi di pensiero (Gardner, 1983)

Il riconoscimento della pluralità delle intelligenze implica che ogni studente possa manifestare le proprie potenzialità attraverso modalità differenti: chi eccelle nella manipolazione di simboli, chi nelle prove pratiche e chi nell'interazione sociale. Presentare le discipline attraverso una molteplicità di linguaggi e valutarne l'apprendimento con altrettanta varietà significa, come sostiene Gardner (1991), onorare la diversità umana.

La *comprensione profonda* si attiva quando concetti e principi vengono applicati correttamente a questioni o problemi nuovi, permettendo al soggetto di riflettere su fenomeni mai incontrati prima o di utilizzare principi scientifici per definire una situazione inedita. Tale traguardo non è un'acquisizione istantanea; al contrario, Perkins (1998) sottolinea che i processi di comprensione richiedono un articolato insieme di prestazioni: analisi, elaborazione di giudizi sofisticati, sintesi e creazione di prodotti che incorporino principi o concetti centrali di una disciplina.

Affinché l'esperienza scolastica non sia percepita come una "perdita di tempo", è essenziale che gli studenti colgano il senso profondo e l'utilità delle abilità che stanno acquisendo (Gardner, 1991).

Per definire operativamente questo concetto, Wiggins e McTighe (2004) nel loro modello *Understanding by design*, identificano sei facce della *comprensione profonda*, che si manifestano quando lo studente è in grado di:

- **spiegare**: espone concetti, principi e processi con parole proprie;
- **interpretare**: sa attribuire significato e contestualizzare informazioni, andando oltre i fatti;
- **applicare**: sa utilizzare la conoscenza in contesti nuovi o reali;
- **assumere una prospettiva**: è in grado di osservare da più punti di vista, riconoscendo opinioni o interpretazioni alternative;
- **mostrare empatia**: comprendere dall'interno l'esperienza o il punto di vista altrui;
- **dimostrare autoconoscenza**: avere consapevolezza dei propri limiti e dei propri processi mentali.

La comprensione, dunque, necessita di tempo e pratica; è un processo che va dall'ingenuo al raffinato e dal semplicistico al complesso. Comprendere non significa solo conoscere nozioni più difficili, ma acquisire la capacità di offrire precisazioni e ragionare attraverso condizionali (Se.... allora, A queste condizioni si.... ma a queste no).

In sintonia con l'approccio cooperativo, Sizer (1984) ritiene che la comprensione sia la capacità di discriminare e di giudicare; essa è più stimolata che studiata o insegnata, fiorisce nell'indagine, nell'esame di se stessi e nel lasciarsi mettere in discussione dal confronto con l'altro.

Infine gli studiosi del *Project Zero*⁵ di Harvard hanno individuato otto movimenti di pensiero fondamentali per lo sviluppo della comprensione profonda. Ritchhart, Church e Morrison (2011) hanno sintetizzato queste dinamiche in una "mappa della comprensione" offrendo una guida strategica per stimolare un apprendimento che sia, allo stesso tempo, visibile e duraturo (Figura 3).

⁵ <https://pz.harvard.edu>

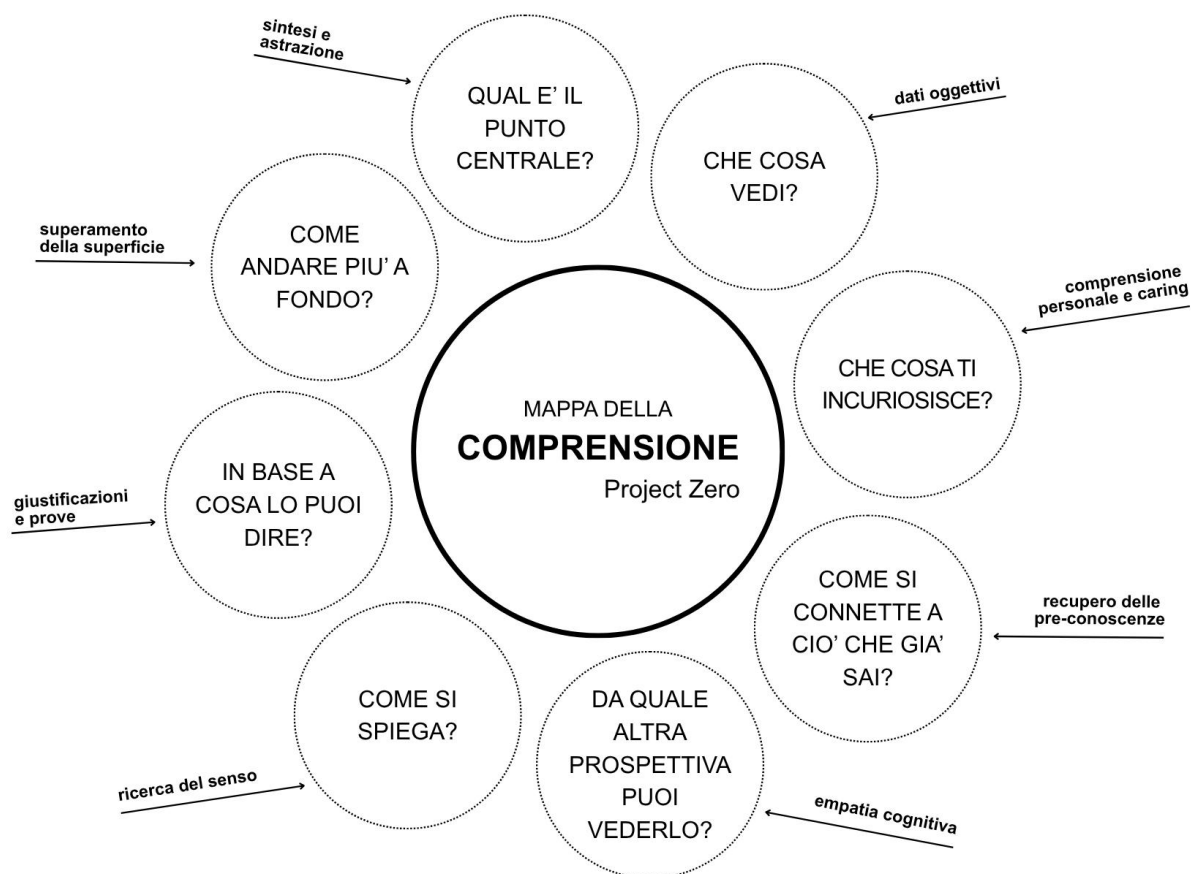


Figura 3 - Mappa della comprensione. Rielaborazione dell'autrice da Project Zero.

Gli interrogativi specifici che l'insegnante può rivolgere per orientare l'indagine possono aiutare l'osservazione attenta e la descrizione di dati oggettivi (*Che cosa vedi?*), stimolare la riflessione personale (*Che cosa ti incuriosisce?*), promuovere la connessione con le conoscenze pregresse e le esperienze personali (*Come si connette a quello che già sai?*), incoraggiare l'empatia nel considerare punti di vista diversi (*Da quale altra prospettiva puoi vederlo?*), spingere a costruire interpretazioni (*Come si spiega?*), richiedere di cercare prove, evidenze e giustificazioni (*In base a cosa lo puoi dire?*), sollecitare l'esplorazione della complessità andando oltre la superficie (*Come andare più a fondo?*), aiutare ad arrivare all'essenza dell'argomento (*Qual è il punto centrale?*).

Come afferma Dewey (1967), imparare non significa semplicemente accumulare nozioni, ma apprendere i significati profondi.

Capire vuol dire che una persona ti dice "Sai una cosa..." e ti spiega quello che vuole dirti... (Agata 5 anni)

In questa semplice affermazione, Agata coglie l'essenza del pensiero condiviso: la comprensione non è un atto solitario, ma un evento relazionale, un ponte gettato tra l'intenzionalità di chi parla e l'ascolto di chi accoglie.

1.5 - Imparare a pensare

Il compito vitale dell'educazione risiede nella coltivazione delle attitudini del pensiero riflessivo. Educare al pensiero significa preservare le inclinazioni naturali del bambino, trasformando i metodi di pensiero disordinati in processi rigorosi, vigili e profondi (Dewey, 1967). Per evitare che l'agire educativo si riduca a una pratica di routine, è necessario affinare le capacità spontanee, trasformandole in strumenti di indagine controllata.

Tuttavia, come evidenziato da Gardner (1993), insegnanti e studenti spesso evitano i rischi della comprensione profonda, rifugiandosi nel "compromesso delle risposte corrette". Al contrario, una pedagogia del pensiero richiede un percorso attivo, costruttivo e non predeterminato. Insegnare a pensare significa, dunque, creare apprendimenti adatti alla multidimensionalità del pensiero, dove i contenuti non siano scissi dai processi, ma integrati in un sistema organico (Santi, 2006).

L'intervento educativo deve valorizzare "ciò che il soggetto già sa" dando rilievo alle conoscenze procedurali e strategiche e spostando l'accento dal "sapere" al "modo in cui si sa quel che si sa" (Santi, 2006). Questo approccio trova un riscontro fondamentale nelle recenti politiche educative; nelle Indicazioni Nazionali, definendo la Competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, viene sottolineata l'importanza di "organizzare nuove conoscenze pianificando il modo in cui apprenderle con atteggiamento funzionale all'obiettivo di interesse." (MIM, 2025)

Educare il pensiero significa, dunque, porre l'accento sull'organizzazione delle conoscenze (Polya, 1973) creando dei percorsi che siano correlati e costituiscano un sistema organico e significativo (Santi, 2006). Secondo Demozzi (2022) significa decostruire per ricostruire, imparare a smontare i pregiudizi per connettere nuovi saperi.

L'apprendimento dovrebbe divenire *intenzionale* e motivato a livello intrinseco; la scuola dovrebbe trasformarsi nel *luogo del pensare* creando ambienti mirati alla co-costruzione di conoscenza e saperi (Santi, 2006).

L'educatore è dunque chiamato al rispetto del pensiero infantile per consentire ad esso libertà di espressione ed espansione, aiutando il bambino a pensare con la propria testa (Lipman, 2018).

Creando un ambiente caratterizzato da fiducia e apertura investigativa, possiamo educare i bambini a ragionare insieme, a vivere bene e a sviluppare una tolleranza consapevole delle diversità di prospettive di ognuno (Sharp, 2018).

Il pensiero si avvale della memoria, esso archivia solamente i dati significativi come sono riconosciuti e ricostruiti dal soggetto che pensa, rimane dunque nella memoria a lungo termine ciò che è stato compreso, cioè collegato in modo significativo. La conoscenza è vista dunque come un sistema ecologico basato su più eventi di vita destinati a emergere sempre; l'infanzia diviene dunque una dimensione di ogni momento del pensare e l'educazione un processo mai concluso (Santi, 2006).

Il curriculum della Philosophy for Children

Sviluppato negli anni '70 da Matthew Lipman e Ann M. Sharp, il curriculum della Philosophy for Children (P4C) nasce dalla constatazione di una carenza di abilità critiche, creative e argomentative negli studenti universitari. Da qui l'esigenza di un intervento precoce, capace di coinvolgere i bambini sin dalla scuola primaria. Il cuore del programma risiede nella trasformazione della classe in una Comunità di Ricerca (Community of Inquiry), un ambiente in cui l'indagine prende le mosse da racconti filosofici scritti appositamente per le diverse fasce d'età. A differenza del metodo socratico tradizionale, la P4C non richiede che l'insegnante sia un filosofo di professione, ma lo investe del ruolo di facilitatore. Attraverso l'uso dei racconti e dei manuali allegati, il docente stimola il gruppo a generare domande e a riflettere su temi quali l'amicizia, la giustizia, la verità e l'identità. Il punto di partenza è sempre l'interesse genuino dei bambini: l'esperienza filosofica a scuola si configura come l'incontro fecondo tra le loro curiosità, i loro problemi e i loro interrogativi (Waksman, Kohan, 2013).

La pratica filosofica lipmaniana si distingue per una visione olistica del pensiero: non mira solo allo sviluppo logico, ma coltiva anche l'empatia, l'attenzione e il rispetto per l'altro attraverso il pensiero *caring*. La P4C è una ricerca senza confini prestabiliti, volta a trasformare non solo le capacità cognitive, ma il modo stesso di essere e di percepire la realtà dei partecipanti (Waksman, Kohan, 2013).

In questa cornice, la filosofia assume le sembianze di un "rischiaramento logico dei pensieri" (Wittgenstein, 1921), aiutando i bambini a diventare "più ragionevoli" e abili nel "maneggiare concetti" (Lipman, 2018). La Philosophy for Children offre agli studenti uno spazio democratico dove esercitare la propria voce, pensare in autonomia e sviluppare il coraggio di agire nel mondo, trasformando l'aula tradizionale in un laboratorio di cittadinanza attiva (Sharp, 2005).

La P4C non è lo studio di teorie o dottrine, ma una pratica viva e dinamica che si materializza nel dialogo; l'indagine filosofica valorizza l'incertezza, la curiosità e le domande come attività per un'educazione integrale al pensiero (Santi, 2005).

In una prospettiva socio-cognitiva, la condivisione di esperienze all'interno della Comunità permette di gestire conoscenze sempre più complesse, incoraggiando il rigore dei metodi di ricerca (Striano, 2010).

In definitiva, la pratica filosofica contribuisce a formare spiriti critici capaci di dubitare delle proprie certezze e di sottoporre a indagine i valori socialmente accettati (Waksman, Kohan, 2013).

Il Reggio Emilia Approach

Il Reggio Emilia Approach (REA) affonda le sue radici nel secondo dopoguerra, in un contesto sociale in cui l'educazione era intesa come un'arma contro l'ingiustizia e l'oppressione. Loris Malaguzzi, promotore pedagogico di questa filosofia, ha rivoluzionato l'immagine dell'infanzia, definendo il bambino come un soggetto attivo, competente, dotato di straordinarie potenzialità e, soprattutto, portatore di diritti soggettivi.

Il fulcro del REA è la teoria dei "cento linguaggi": l'idea che il bambino possieda infinite modalità per esprimersi, comunicare, capire, incontrare l'altro e costruire la propria comprensione del mondo. In questo approccio, la scuola non è un luogo di trasmissione, ma un organismo vivente dove l'ambiente assume il ruolo di "terzo educatore".

Lo spazio, curato nell'estetica e nella funzionalità, non è un semplice contenitore, ma un interlocutore che invita all'indagine, al dubbio, alla scoperta.

Fondamentale nel REA è la pedagogia dell'ascolto, che pone al centro le domande dei bambini. Queste non sono intese come semplici curiosità, ma come veri e propri strumenti di attivazione dei percorsi di ricerca. A differenza della programmazione tradizionale, il REA adotta una progettazione che procede per ipotesi che si modella e si evolve seguendo gli interessi e le strategie conoscitive degli alunni.

Il REA traduce la teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner in una pratica quotidiana, offrendo contesti ricchi e materiali diversificati per permettere ad ogni bambino di sperimentare, con compagni e insegnanti, nuove piste di ricerca. In questa cornice, l'insegnante agisce come un ricercatore insieme ai bambini, documentando i processi per renderli visibili e discutibili.

Infine, l'approccio reggiano sottolinea la natura relazionale e collegiale dell'apprendimento: la conoscenza è una co-costruzione che coinvolge bambini, insegnanti e famiglie in una partecipazione democratica costante. La scuola diventa così un laboratorio di ricerca

permanente, dove ogni scoperta è un'offerta di idee al gruppo, in una danza continua tra il fare, il pensare e il comunicare (Malaguzzi, 2017).

2 - LE DOMANDE

I bambini hanno bisogno di essere ascoltati, ma hanno anche bisogno di essere interrogati. Non da domande che hanno già la risposta, ma da domande che aprono nuove strade di ricerca. (Malaguzzi, 2017)

Le domande costituiscono il mezzo più potente attraverso cui l'essere umano si avvicina alla comprensione; esse fungono da lenti attraverso le quali gli apprendenti esplorano concetti, temi e problemi intrinseci alla conoscenza. Come sottolineato da Rinaldi (2009), le domande nascono dall'ascolto, dal dubbio e dall'incertezza, permettendo una rielaborazione costante del sapere.

In particolare, McTighe e Wiggins (2013) definiscono "domande essenziali" quegli interrogativi senza tempo che stimolano il pensiero multidimensionale: Cos'è la giustizia? Quando è giusto infrangere le regole? Qual è lo scopo della nostra vita? Tutti hanno davvero le stesse opportunità? Tali domande non ammettono risposte univoche, ma aprono "porte" verso la complessità.

Nel contesto scolastico, il ruolo della domanda è spesso distorto. John Dillon (1987) critica l'abuso delle domande a risposta chiusa (*know-answer questions*), che riducono la discussione a una mera verifica della memoria. Spesso le conversazioni in classe seguono lo schema rigido *domanda dell'insegnante - risposta dell'allievo - commento dell'insegnante*, avendo come scopo la *valutazione* dell'allievo e la verifica delle conoscenze possedute. Questo ciclo è un ostacolo alla costruzione di nuove conoscenze (Pontecorvo, 1992).

Per trasformare la classe in una comunità di ricerca, è necessario recuperare la natura del bambino come "soggetto interrogante" (Donaldson, 1986). Il domandare dell'infanzia è un atto totale, che coinvolge mente e corpo; è un'intelligenza senso-motoria che nasce dall'esperienza diretta nel mondo (Kennedy, 2008). Come suggerito da Gopnik (2010), la capacità infantile di porsi questi quesiti filosofici è la prova di una mente costantemente al lavoro per decodificare la complessità.

Per il bambino, conoscere è prima di tutto elaborare delle *ipotesi fantastiche [...] forme spontanee di risposta agli innumerevoli quesiti che la realtà propone quotidianamente alla sua inesperienza. [...], ogni affermazione apre la strada a nuove deduzioni e provoca ulteriori problemi* (Ginzburg, 1979).

Gadamer (1994) mette in rilievo come la fissità dell'opinione dell'insegnante sopprima l'apertura del bambino.

Nella pratica della *Philosophy for Children*, il domandare filosofico è un atto per dare senso all'esistenza, dove il pensiero e il pensante si modificano continuamente e reciprocamente (Santi, 2005).

“Seminare domande”, scrive Danilo Dolci (1993), significa far germogliare risposte che diventano voce e potere per il soggetto. Infine, come ricorda Freire (1996), chi pone una domanda autentica è disposto a farsi mettere in discussione dalla risposta ottenuta; alimentando il desiderio inesauribile di apprendere.

2.1 - Le domande per l'apprendimento

Le domande non sono solo esiti dell'apprendimento, ma motori che lo sostengono e lo orientano. Wiggins e McTighe (2004), nel loro modello di progettazione a ritroso (*backward design*), suggeriscono di costruire il curriculum intorno a interrogativi capaci di generare conoscenze di contenuto, evitando le “domande esperte” preconfezionate dei libri di testo. Interrogare le “grandi idee” permette agli studenti di abitare il significato, trasformando la valutazione in un processo di indagine continua.

L'apprendimento si qualifica dunque come un processo soggettivo e partecipato, un luogo di creatività, incertezza e motivazione (Spaggiari, 2017). Tuttavia, per stimolare realmente i processi superiori di pensiero, l'insegnante deve saper padroneggiare quella che Dillon (1987) definisce l'arte delle *non-domande o alternative* alla domanda diretta:

- **dichiarazioni reflective**: parafrasare lo studente ("Capisco che tu pensi che...") per incoraggiare la chiarificazione.
- **dichiarazioni di incertezza**: ammettere perplessità (Non sono sicuro di aver colto pienamente il tuo punto, potresti spiegare meglio?) per stimolare l'esplicitazione del pensiero.
- **inviti all'elaborazione**: sollecitare approfondimenti senza interrogare (Potresti dire di più su questo? Fammi un esempio...).
- **silenzio intenzionale**: attendere dopo un intervento, lasciando che lo spazio vuoto venga riempito dalla riflessione spontanea.
- **dichiarazioni di sintesi**: collegare idee diverse espresse dal gruppo.

Queste strategie si intrecciano con l'uso delle *domande essenziali* (Wiggins e McTighe 2004), cioè domande generative, ricorrenti, che vanno oltre l'ovvio e la superficie dei fatti, che puntano verso idee trasferibili tra le discipline. Se le domande semplici producono

risposte veloci ma effimere, le domande essenziali mantengono il gruppo coinvolto in una ricerca di lungo periodo (Stevenson e Stigler, 1992).

Le domande essenziali costituiscono il perno della progettazione a ritroso (*backward design*). Questo modello si articola in tre fasi sequenziali: si parte dall'identificazione dei risultati desiderati, si passa alla determinazione delle evidenze di accettabilità e si conclude con la pianificazione delle esperienze di apprendimento (Wiggins e McTighe, 2004). Nella prima fase (identificare i risultati desiderati) l'insegnante stabilisce cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e saper fare al termine del percorso; in questa fase si selezionano le "grandi idee" e le "domande essenziali" meritevoli di essere indagate.

Secondo McTighe e Wiggins (2013), una domanda per essere definita *essenziale*, e fungere da stimolo per il pensiero, la discussione e la generazione di nuove riflessioni deve possedere le seguenti caratteristiche:

- **essere aperta**: non ammettere un'unica risposta corretta prestabilita;
- **essere provocatoria e coinvolgente**: capace di suscitare dibattito e partecipazione attiva;
- **richiamare processi cognitivi di ordine superiore**, come analisi, inferenze, valutazioni, non può essere adeguatamente soddisfatta da soli
- **puntare verso importanti e trasferibili idee** attraverso le discipline
- **generare ricorsività**: deve stimolare nuovi interrogativi e innescare ulteriori indagini;
- **richiedere giustificazioni**: necessita di argomentazioni e prove a sostegno della risposta;
- **ricorrere nel tempo**: cioè essere rivista più volte per approfondire il significato.

Educare attraverso la domanda richiede il coraggio di abitare uno "spazio di incompetenza", disubbidienza rinunciando a punti di arrivo predefiniti e al totalitarismo della relazione adulto-bambino (Kohan, 2008). È necessario assumersi il rischio del comprendere, rifiutando il "compromesso delle risposte corrette" (Gardner, 1993).

In ultima analisi, se il linguaggio è lo strumento fondamentale della cooperazione umana, la sua forma primaria è la domanda. Un linguaggio interrogante non è solo un modo di parlare, ma un veicolo che predispone la mente a un pensiero multiprospettico e alla sopravvivenza stessa della cultura (Bruner, 1973).

Il feedback per l'apprendimento

Nel contesto scolastico, le dinamiche comunicative orientate a fornire o ricevere un feedback (letteralmente *riscontro o informazione di ritorno*) assumono un ruolo centrale. Esso non è un semplice atto informativo, ma interagisce profondamente con l'apprendimento e i processi cognitivi attraverso un'operazione di valutazione intesa come "dare valore" a un compito o a un'attività.

Ma in che modo il feedback incide realmente sull'apprendimento? Secondo Hattie e Clarke (2019), esso sostiene il miglioramento dell'allievo alimentandone l'agentività (*agency*) ovvero la capacità di agire intenzionalmente per orientare il proprio percorso di apprendimento. In un'ottica socio-costruttivista, il feedback smette di essere un passaggio unidirezionale per diventare un promotore dei processi sociali e individuali: la conoscenza viene co-costruita attraverso l'interazione e la relazione costante all'interno del gruppo (Bevilacqua, 2023).

Dal punto di vista cognitivo, la pratica e l'interpretazione del feedback attivano processi di pensiero di alto livello: dare e ricevere un feedback significa attivare l'analisi, la valutazione, il ragionamento logico e la creatività. Questo processo metacognitivo consente di migliorare l'autonomia dell'alunno, stimolando la ricerca e l'attitudine al porre domande, situandosi pienamente nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 2007).

Per essere realmente efficace, il feedback deve rispondere a tre quesiti guida (Hattie e Timperley, 2007):

- **dove sto andando?** (Feed Up) per mobilitare consapevolezza sugli obiettivi e motivazione.
- **come sto andando?** (Feedback) per valutare i punti di forza e le aree di miglioramento.
- **qual è il passo successivo da compiere?** (Feed Forward) per identificare le azioni concrete verso l'obiettivo sulla base delle evidenze raccolte.

Affinché si attivino processi riflessivi profondi, è importante che il feedback segua una risposta valutativa dell'apprendente. Il feedback, infatti, viene sempre elaborato internamente e genera nuova conoscenza quando gli allievi si confrontano con standard di riferimento esterni, siano essi un libro, un compagno o l'insegnante (Nicol, 2021). In questo quadro emerge il valore del *peer-feedback*, che richiede l'applicazione di criteri critici e la diagnosi di problemi (Nicol et al., 2014). Per facilitare questo approccio tra pari, Rucci (2023) suggerisce di approcciarsi con l'atteggiamento del *sii gentile, sii specifico, sii utile*.

Oltre la dimensione cognitiva, il feedback si accosta al pensiero *caring* di Lipman (2004): una valutazione educativa che si inserisce in una dimensione di cura e di facilitazione

dell'autocura (Mortari, 2008). Questo approccio critico contribuisce a formare *bambini pensanti*, maturi, riflessivi, consapevoli delle proprie capacità. (Mortari, 2021).

Nel dialogo costante tra insegnante e allievo si realizza una relazione fondata sulla collaborazione, sulla sospensione del giudizio e sulla comprensione empatica (Bevilacqua, 2023).

In sintesi, come teorizzato da Sadler (1989), il feedback mira a ridurre lo scarto tra lo stato attuale dell'apprendimento e l'obiettivo desiderato in cui lo studente si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare. La sua efficacia dipende dalla chiarezza dei punti di partenza e di arrivo, ma anche dalla partecipazione attiva: quando i processi di pensiero sono *partecipati*, le operazioni mentali vengono vagliate meglio e il confronto con altri punti di vista permette di illuminare i propri limiti cognitivi (Santi, 2006).

2.2 - Vedere l'apprendimento

Come è possibile rendere “visibile” l'apprendimento? Attraverso quali lenti possiamo valutarlo senza ridurlo a una mera misurazione?

La documentazione, nelle sue molteplici diverse forme, si configura come uno straordinario strumento di dialogo e confronto. Secondo Malaguzzi (2017), documentare significa generare uno spazio in cui sia possibile discutere “di tutto fra tutti”, bambini, educatori, famiglie, amministrazione e cittadini (Hoyuelos, 2004). Essa sottrae l'apprendimento all'invisibilità, permettendo allo studente di *vedere* le proprie parole, i propri elaborati e le tracce dei propri processi. Questo rispecchiamento favorisce una comprensione profonda, accresce la motivazione e rafforza l'autostima, poiché permette all'alunno di percepirsi come parte attiva di un gruppo in evoluzione. La documentazione diviene portatrice di un duplice valore: per l'insegnante - riuscendo a far emergere i processi di pensiero e apprendimento - per gli studenti - nel rappresentare la visione dei propri progressi e di quelli del gruppo (Rucci in Castoldi et. al, 2023).

In termini operativi una documentazione per l'apprendimento può essere sintetizzata in quattro fasi essenziali:

- **osservazione:** l'insegnante si focalizza sugli aspetti salienti (domande, intuizioni, collegamenti) che emergono durante l'attività;
- **registrazione:** l'uso di foto, video e trascrizioni audio-testuali offre un materiale oggettivo che facilita l'autocorrezione per studenti e insegnanti;
- **interpretazione:** un momento di condivisione che orienta le pratiche didattiche future e rivela il significato pedagogico di quanto raccolto;
- **condivisione:** fase in cui si consolida la memoria di gruppo e ci si riconosce come comunità di apprendimento, raffinando il pensiero attraverso il confronto. (Rucci in Castoldi et. al, 2023)

Parallelamente, valutare la comprensione profonda richiede il superamento di una visione burocratica del giudizio. Guba e Lincoln (1989) definiscono la valutazione come un processo di ricerca aperto, critico e dialogico. In questa prospettiva, la valutazione diventa un atto riflessivo: lo studente non subisce, ma prende coscienza del suo percorso.

Per cogliere la complessità di un'esperienza di apprendimento che stimoli la comprensione profonda è necessario un duplice sguardo, attento sia ai prodotti dell'apprendimento sia al processo (Castoldi, 2023).

Castoldi (2023) suggerisce tre interrogativi guida:

- *Cosa sa fare l'allievo?* (dimensione prestazionale) analisi dei compiti e dei prodotti.

- *Come l'insegnante vede lo studente?* (dimensione osservativa) analisi dei comportamenti e delle manifestazioni dell'apprendimento.
- *Come si vede l'allievo?* (dimensione autovalutativa): riflessione dello studente sulla propria azione nel contesto.

Nelle scuole che seguono la filosofia del Reggio Emilia Approach, la documentazione è un "ascolto visibile" che testimonia i percorsi e i processi di apprendimento dei bambini. Le tracce prodotte dai bambini garantiscono l'ascolto reciproco e trasformano la didattica in un'esperienza partecipata, comunicabile e profondamente relazionale, dove il dialogo tra insegnanti e allievi costruisce una trama continua tra i diversi processi di apprendimento (Rinaldi, 2009).

Quali obiettivi educativi?

Le riflessioni fin qui condotte sul ruolo delle domande si inseriscono nel più ampio dibattito sugli obiettivi educativi, intesi come azioni intenzionali e ragionate che orientano la progettazione e la valutazione (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2022). Una domanda cruciale interroga da sempre le istituzioni scolastiche: *cosa vale la pena di imparare?* Per Bruner (1968), l'obiettivo non è l'accumulo di nozioni, ma il sapere organizzato: lo studente deve approfondire la conoscenza al punto da accrescere il proprio potere mentale. In questa prospettiva, Carla Rinaldi (2009) ci sprona a chiederci *come possiamo aiutare i bambini a trovare il senso di quello che fanno, che incontrano, che vivono? E come potremmo farlo noi stessi?*

Wiggins e McTighe (2004) propongono di filtrare la progettazione didattica attraverso quesiti che identifichino le "Grandi idee":

- Esaminando i contenuti da insegnare, quali di essi rappresentano **una grande idea che ha un valore durevole al di là dell'ambito scolastico?**
- Quale dei contenuti da insegnare rappresentano un **"nucleo centrale" della disciplina** al punto che senza il possesso di tale nucleo non sarebbe possibile "praticare" la disciplina stessa?
- Quali **idee è importante chiarire** perchè di solito sono fraintese o pensate in modo diverso?
- Quali **idee implicite o "nascoste"**, ma molto importanti al punto da dare loro senso, fanno riferimento alcuni contenuti che si vogliono insegnare?

Krathwohl e Payne (1971) suddividono gli obiettivi di apprendimento tra:

- Obiettivi globali: visioni di lungo periodo, non misurabili direttamente, che fungono da cornice ideale.

- Obiettivi educativi: risultati di apprendimento significativi e valutabili.
- Obiettivi didattici: specifici, dettagliati e verificabili attraverso attività quotidiane.

Poiché l'argomentazione è stata identificata come pilastro della comprensione durevole, è necessario dotarsi di strumenti che permettano all'insegnante di valutare (dare valore) ai dialoghi dei bambini.

Il modello di Toulmin: una lente per l'analisi del pensiero

Per analizzare la qualità di un'argomentazione, un modello possibile di riferimento è quello di Toulmin (1958). Secondo lo studioso, un'argomentazione solida non è un semplice enunciato, ma una struttura complessa composta da sei elementi:

- Claim (tesi o conclusione): ciò che si vuole dimostrare.
- Data (dati o prove): le prove e gli esempi che sostengono la tesi.
- Warrant (garanzia o regola): il collegamento logico tra le prove e la tesi ("perché da questi dati segue quella conclusione").
- Backing (fondamento): il supporto teorico o esperienziale che convalida la garanzia.
- Qualifier (modificatore): indica il grado di certezza ("probabilmente", "in genere", ecc.).
- Rebuttal (confutazione): anticipa o risponde a possibili obiezioni.

Nell'ottica di una ricerca sul campo nella scuola dell'infanzia e primaria, questo modello è stato semplificato e adattato per costruire una griglia di osservazione sistematica (Tabella 2). Lo scopo non è "giudicare" la correttezza della risposta, ma osservare come il bambino costruisce il proprio pensiero, motiva le proprie idee e si apre al confronto con l'altro.

Elemento	Cosa si osserva	Indicatore semplice
Idea (Claim)	Il bambino esprime la sua idea ("Secondo me...").	Sa dire cosa pensa.
Motivo (Data/Warrant)	Spiega il perché della sua idea ("Perché...").	Sa spiegare la ragione.

Risposta a un altro (Rebuttal)	Ascolta o considera idee diverse (“Tu dici... ma io penso...”).	Sa confrontare opinioni.
---------------------------------------	---	--------------------------

Tabella 2. Una proposta per la valutazione della qualità dell'argomentazione secondo il modello di Toulmin

3 - LE DOMANDE DELL'INSEGNANTE

Nell'approccio socio-costruttivista, le domande poste dall'insegnante non sono semplici verifiche di apprendimento, ma veri e propri ponti cognitivi. Già Dewey (1967) sottolinea come l'insegnante, prima di entrare in classe, debba interrogarsi su quali esperienze pregresse degli alunni possano fungere da vera "leva" per connetterli al nuovo argomento, individualizzando la materia affinché diventi significativa per ciascuno.

In questa prospettiva, l'insegnante agisce come *custode dell'utopia e promotore di opportunità* (Moscato, 2020). Si tratta di un ruolo educativo molteplice: l'interazione didattica modifica simultaneamente sia il docente sia il discente, in un processo di formazione continua. Tuttavia, per abbandonare il modello tradizionale della "guida direttiva", è necessario che l'adulto compia un lavoro su di sé, arrivando a una profonda consapevolezza dei propri obiettivi (Sheil, 1973 in Rogers).

Un pilastro di questo cambiamento è l'*ascolto attivo*. Rifacendosi all'ottica di Rogers (1973), l'insegnante deve saper accantonare temporaneamente i propri pensieri e le proprie risposte precostituite, ponendosi in uno stato di accettazione incondizionata verso l'altro. Questa "pedagogia dell'ascolto" trasforma il rapporto adulto-bambino in un processo di ricerca condiviso, dove conoscere significa, anzitutto, imparare a interrogarsi (Ginzburg, 1979).

Più che pensare, dunque, che l'ascolto sia una forza contraria che minaccia il curricolo, l'ascolto dei pensieri e delle ipotesi dei bambini, fornisce i materiali per la costruzione di un curricolo centrato sull'allievo (Lorenzoni, Parigi 2019). Loris Malaguzzi (2017) definisce questo un *curricolo emergente*: un percorso che non è rigidamente predefinito, ma scaturisce dagli interessi dei bambini e dalla capacità dell'adulto di sostenerli attraverso un dialogo costante. La responsabilità del docente risiede quindi nella capacità di ricondurre gli interessi spontanei degli allievi verso i nodi culturali fondanti.

Se impostiamo bene la domanda d'accesso e l'attività, abbiamo maggiori probabilità che lo studente ponga spontaneamente domande importanti e ne colga tutto il loro valore, questo rappresenta l'indicatore fondamentale del successo della nostra progettazione didattica in funzione di una comprensione significativa (Wiggins e McTighe 2004 p. 64)

Affinchè questa indagine sia autentica, l'insegnante deve coltivare specifiche attitudini etiche e intellettuali: apertura mentale, onestà intellettuale e la capacità di sospendere il giudizio di fronte all'incertezza, mettendo in discussione le proprie personali posizioni per fare spazio al pensiero dell'altro (Santi, 2006).

L'insegnante improvvisatore

Come suggerito da Santi e Zorzi (2015), improvvisare nell'insegnamento significa creare qualcosa di nuovo, di unico nel "qui e ora", un atto che non è sinonimo di casualità bensì frutto di lunghi processi di interiorizzazione e di ricerca. L'improvvisazione si configura come una risorsa strategica per affrontare la complessità e l'imprevedibilità del contesto classe.

L'immagine dell'insegnante come musicista jazz (Zorzi, 2020) chiarisce bene questa dinamica: il docente conosce perfettamente il proprio strumento (la pedagogia) e lo spartito (gli obiettivi curricolari), ma utilizza la progettazione solo come un "canovaccio". Partendo da questa base solida, egli è pronto a variare la melodia didattica in risposta agli stimoli e alle domande che emergono nel gruppo.

Questa postura pedagogica implica un cambiamento profondo:

- **abbandono del controllo:** l'insegnante rinuncia al bisogno di dominio totale sulla lezione per accogliere l'imprevisto come un'opportunità di indagine
- **valorizzazione dell'errore:** l'errore del bambino non viene sanzionato, ma trasformato in una nuova ipotesi di ricerca, un rilancio per il pensiero collettivo.
- **centralità dell'allievo:** lo studente diviene co-costruttore dell'apprendimento influenzando con i propri interventi l'evoluzione stessa della pratica docente.

Secondo Dewey (1967), la preparazione profonda dell'adulto è proprio ciò che permette di avere il coraggio di abbandonare la progettazione originale quando si scorge un'opportunità di esperienza significativa. L'insegnante "improvvisa" costantemente in quell'intersezione delicata tra la continuità delle esperienze vissute dal bambino e le condizioni educative predisposte in classe.

Essere un *insegnante improvvisatore* richiede, infine, una specifica disposizione etica: un'onestà intellettuale che unisca la generosità nel donare stimoli alla curiosità nel riceverne. Significa essere consapevoli che la competenza non è un punto di arrivo, ma uno stato di continua preparazione all'accoglienza del "non-noto" (Zorzi, 2020).

L'insegnante facilitatore

In un mondo caratterizzato da mutamenti continui, il fine dell'educazione si sposta dalla trasmissione di certezze statiche all'*agevolazione del mutamento e dell'apprendimento*. Come teorizzato da Rogers (1973), l'unico uomo che possa considerarsi realmente educato è colui che ha "imparato ad imparare", che ha imparato ad adattarsi e a mutare, che ha

accettato che la sola base di certezza risieda nel processo di *ricerca* della conoscenza stessa.

Questa facilitazione dell'apprendimento si realizza nella relazione interpersonale autentica. L'insegnante facilitatore, secondo Rogers (1973), è una persona genuina, che non si nasconde dietro ai paraventi, che sa accettare i propri sentimenti senza imporli, che prova vivo interesse per i suoi studenti e li accetta nelle loro difficoltà, che dimostra una comprensione empatica e reagisce in maniera non valutativa e aperta nei confronti anche di situazioni difficili. Egli ha una piena fiducia nelle capacità dell'individuo di sviluppare le proprie competenze, non spinge il bambino verso un risultato predefinito ma agisce per rimuovere gli ostacoli che gli impediscono di esprimersi.

L'insegnante, assume il ruolo di allenatore della mente:

- **evocando qualità:** incoraggia gli studenti a elaborare e saggiare la validità delle proprie idee (Gardner, 1991);
- **gestendo l'atmosfera:** stabilisce un clima di gruppo basato sulla fiducia e organizza le risorse (testi, strumenti digitali, messi psicologici) per rendere accessibile l'apprendimento;
- **facilitando il pensiero:** passa dal ruolo di "rispondente" a quello di facilitatore di domande (McTighe e Wiggins, 2013), assicurandosi che la classe diventi una Comunità di Ricerca dove il rispetto del turno di parola e l'ascolto dell'altro siano prassi consolidate (Lipman, 2005).

L'insegnante riflessivo

La professionalità docente si compie pienamente nella capacità riflessiva. Secondo Dewey (1986), la riflessione è una considerazione "attiva, costante e diligente" di ogni forma di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono. L'insegnante riflessivo è colui che affronta situazioni uniche ricalibrando il proprio intervento in funzione di problemi inediti.

Questa postura permette di riconoscere che l'apprendimento non è il risultato di un rapporto lineare causa-effetto, ma è in gran parte opera dei bambini stessi, delle loro attività e delle risorse di cui sono dotati (Malaguzzi, 2017). Per Bruner (1986), migliorare nell'arte dell'indagine richiede un impegno costante nell'osservare e riflettere su come il "bambino competente" co-costruisce la propria identità e cultura.

L'insegnante riflessivo si pone come "studente dell'apprendimento" (Stronge, 2010), cercando costantemente di migliorare la comunicazione con i ragazzi e di sperimentare nuovi approcci.

In conclusione, l'approfondimento della conoscenza e l'attitudine alla ricerca costante rappresentano per l'insegnante - e di riflesso per l'alunno - la maggiore garanzia di sicurezza per affrontare un futuro imprevedibile (Bruner, 1990).

L'insegnante ascoltatore

L'ascolto non è una ricezione passiva, ma un veicolo attivo per la ricerca di significato. I bambini, sia dentro che fuori il contesto scolastico, abitano costantemente le domande - Perché? Come? Cosa? - manifestando sin dalla nascita una naturale propensione al dialogo e all'attesa. Secondo Rinaldi (2017), l'ascolto è una "sensibilità alle strutture che ci connettono agli altri", un atto totale che coinvolge tutti i nostri sensi e che si auto-alimenta nel momento in cui ci sentiamo, a nostra volta, ascoltati.

Questa dimensione dell'ascolto è generata dal desiderio, dal dubbio e dall'incertezza, piuttosto che dalla rassicurazione. In ambito educativo, l'ascolto autentico:

- produce domande, non risposte: non mira a chiudere il discorso, ma ad aprirlo;
- richiede la sospensione del giudizio: è necessario mettere da parte i pregiudizi per accogliere l'altro nella sua interezza;
- costituisce la base relazionale: senza ascolto non può esserci una vera comunità di apprendimento.

In questa prospettiva, la documentazione prodotta dall'insegnante si trasforma in "ascolto visibile". Essa non solo testimonia il percorso compiuto, ma assicura a ogni bambino la possibilità di essere riconosciuto nel proprio pensiero. Documentare è impossibile senza un ascolto profondo, che porti il docente a chiedersi "Perché i bambini ci pongono questi *perché?*". Spesso, infatti, i quesiti infantili non sono semplici richieste di spiegazioni, ma espressioni del coraggio di esplorare svariate risposte possibili.

Infine, l'insegnante ascoltatore è colui che, riprendendo la lezione di Danilo Dolci (1974), sa intuire le potenzialità inesprese di ogni studente, mettendosi in ascolto dei suoi bisogni più profondi e delle sue domande latenti, per aiutarlo a fiorire nel proprio percorso di crescita.

4 - I PENSIERI DELLO STAGNO

Le domande dei bambini sono le finestre attraverso le quali la loro mente scienziata cerca di costruire un modello del mondo. Ogni “perché” è un esperimento teorico. (Gopnik, 2010)

La ricerca sul campo si è svolta nell’arco di una settimana presso la Scuola dell’Infanzia paritaria “San Raffaele” di Povegliano (TV), la scelta è stata motivata dall’adesione alla filosofia educativa del Reggio Emilia Approach, un contesto che, come analizzato nei capitoli precedenti, pone al centro la pedagogia dell’ascolto e trova il suo manifesto nei “cento linguaggi” posseduti dal bambino.

Per garantire la coerenza tra gli obiettivi educativi e le attività proposte, il percorso è stato strutturato seguendo il modello della progettazione a ritroso (*Backward Design*) proposto da Wiggins e McTighe (2004). Questo tipo di progettazione mira a generare una *comprensione profonda* che parte dalla fine, cioè dai risultati che gli studenti devono assimilare, lasciando come ultima fase ideativa la parte sui contenuti da presentare

Essa si sviluppa in 3 passi:

- **identificare i risultati desiderati:** definire cosa gli studenti dovrebbero conoscere e saper fare al termine del percorso (le “grandi idee”, le comprensioni profonde);
- **determinare evidenze di accettabilità:** stabilire a priori come verrà valutata la comprensione (attraverso quali prove o osservazioni);
- **pianificare esperienze di apprendimento:** progettare le attività e l’insegnamento in funzione dei risultati e delle evidenze stabiliti in precedenza.

Il progetto è frutto di una condivisione partecipata con le insegnanti della sezione dei tre anni e con la coordinatrice pedagogica Eleonora Pizzolon. Questa sinergia ha permesso di integrare l’intervento all’interno delle linee di ricerca già avviate dai bambini, rispettando il principio del *curricolo emergente* e garantendo un’interazione autentica con il vissuto della classe.

Obiettivi del progetto

Il percorso si è posto l’obiettivo di indagare la natura del domandare infantile, articolandosi su tre livelli:

- **Livello osservativo documentativo:** analizzare come i bambini di 3 anni formulano domande spontanee durante l’esplorazione e come queste evolvono attraverso l’interazione con l’ambiente, i materiali e il gruppo dei pari.

- Livello metodologico: individuare quali posture e tipologie di domande dell'insegnante agiscano come catalizzatori per il pensiero multidimensionale.
- Livello epistemologico: dimostrare come la domanda del bambino sia il "motore" capace di trasformare un'osservazione fortuita in un'indagine strutturata che intreccia rigore scientifico, sensibilità poetica e linguaggio artistico.

Comprensioni durevoli

L'ipotesi alla base della presente progettazione a ritroso affonda le sue radici nelle osservazioni spontanee avviate dai bambini presso lo stagno del giardino scolastico. L'intento della ricerca è verificare come, attraverso il rilancio di domande generative da parte di un insegnante con postura di ascoltatore, ricercatore e facilitatore, il bambino possa espandere e integrare le proprie conoscenze sugli organismi acquatici (inizialmente categorizzati dal gruppo come *muschio*). L'obiettivo è guidare i bambini a indagare la complessità intrinseca ai concetti di *ecosistema* e di *essere vivente*, approdando a una conoscenza ecologica co-costruita tra pari e con l'adulto.

Questo nucleo concettuale si configura pienamente come una *comprensione durevole*, poichè incarna una "Grande idea" (il cui valore trascende il contesto scolastico). L'interiorizzazione del pensiero sistemico offrirà infatti al bambino una struttura interpretativa permanente, fondamentale in futuro per decodificare la complessità di scenari sociali apparentemente distanti, quali l'economia globale, i flussi dei social network o le dinamiche organizzative aziendali.

Tali costrutti, infine, li ritroviamo nel "nucleo vitale" della biologia in quanto definiscono la vita non come un'entità statica, ma come un fenomeno intrinsecamente relazionale ed evolutivo.

Metodologia di raccolta delle evidenze e protocolli osservativi

Nella progettazione a ritroso (Backward Design), la definizione delle evidenze precede la pianificazione delle attività: abbiamo stabilito prima cosa osservare. Per la ricerca sul muschio e sugli abitanti dello stagno sono state selezionate le seguenti tipologie di evidenze, integrate in un approccio multimodale:

- trascrizioni narrative dei dialoghi: la raccolta delle parole dei bambini attraverso dei microfoni portatili rappresenta lo strumento principale per l'analisi argomentativa;
- documentazioni fotografiche: l'uso delle foto ha consentito di catturare e di osservare a posteriori i diversi momenti di scoperta;
- artefatti: opere grafiche e manipolazioni realizzate dai bambini.

Modalità operative

Il progetto ha adottato la progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004).

1- Identificare i risultati desiderati, partire dalla fine

Comprensione profonda: lo stagno è un sistema vivente e generativo; un sistema complesso dove le molteplici forme di vita e l'ambiente circostante dialogano costantemente. La natura ha un proprio linguaggio che esprime con colori, forme e movimenti.

Possibile domanda stimolo iniziale: "Se stiamo in silenzio possiamo sentire cosa ci dice il muschio?"

2- Determinare evidenze di accettabilità, il senso profondo di ogni passo

Come capire che i bambini hanno appreso?

Dalle domande generative, dalle inferenze, dalle domande valutative, dalle giustificazioni.

Dalla rielaborazione grafica/materica nei contesti.

I dialoghi dei bambini saranno analizzati secondo le manifestazioni della *comprensione profonda* cioè quando il bambino è in grado di:

- **spiegare**: espone concetti, principi e processi con parole proprie;
- **interpretare**: sa attribuire significato e contestualizzare informazioni, andando oltre i fatti;
- **applicare**: sa utilizzare la conoscenza in contesti nuovi o reali;
- **assumere una prospettiva**: è in grado di osservare da più punti di vista, riconoscendo opinioni o interpretazioni alternative;
- **mostrare empatia**: comprendere dall'interno l'esperienza o il punto di vista altrui;
- **dimostrare autoconoscenza**: avere consapevolezza dei propri limiti e dei propri processi mentali. (Wiggins e McTighe, 2004)

3- Pianificare esperienze

Progettazione iniziale

Giorno 1: Osservazione allo stagno

Ipotesi di domande iniziali da proporre ai bambini: "Guardate come brilla oggi questo verde. Mi è venuto un dubbio: ma secondo voi, il muschio ha un suo pensiero?" "Se stiamo vicini all'acqua sentiamo cosa ci dice lo stagno?" "Che cosa ci dice lo stagno?" "Che cosa ci dice il muschio?"

Giorno 2: Esplorazione e raccolta informazioni sul muschio

Esplorazione tattile e sensoriale in sezione con penna ottica e lente d'ingrandimento digitale.
Diversi tipi di muschio.

Giorno 3: Come sono fatti i pensieri del muschio? Contesto della grafica.

Giorno 4: Creta, mimesi tra materiali di scarto e creta.

Proviamo a rappresentare ciò che sta pensando il muschio. Il muschio lascia delle impronte?

Giorno 5: Conclusione, museo del muschio.

Contesto dell'assemblea. Partendo da una domanda emersa nei giorni precedenti racconto e riepilogo di quanto scoperto sui pensieri del muschio. Rilancio con nuove domande.

Progettazione finale

Giorno 1: Osservazione allo stagno

Domanda iniziale posta ai bambini: "Cosa vedete in questo stagno?"

Giorno 2: Osservazione in sezione

Osservazione di elementi raccolti dallo stagno (alghe, acqua e foglie) attraverso la luce della torcia (il sole osservato il giorno prima dai bambini).

Giorno 3: I serpentelli caprioli, elaborazione nel contesto della grafica con acquerelli e colori a cera.

Giorno 4: Esplorazione tattile e tridimensionale dei serpentelli caprioli nel contesto della creta.

Giorno 5: Esposizione dei manufatti dei bambini, condivisione con i compagni su quanto emerso.

La progettazione, alla luce di quanto scoperto dai bambini il secondo giorno (i serpentelli caprioli), ha abbandonato l'esplorazione del muschio (le alghe dello stagno) per abbracciare la scoperta di nuovi abitanti dello stagno. La condivisione finale ha fatto emergere i processi di apprendimento e le comprensioni profonde acquisite dai bambini.

Dalle domande all'esperienza: la messa in atto del progetto

Legenda: I= insegnante (insegnante di sezione e autrice) B= bambino

Il percorso ha preso avvio con un piccolo gruppo di bambini condotto presso lo stagno, un luogo familiare con cui si relazionano quotidianamente durante il gioco in giardino (Immagine 1).

L'insegnante apre la sessione con una domanda:

Cosa vedete in questo stagno?

Essa cerca di aprire uno spazio di ascolto e di dialogo con i bambini, mirando a stimolare la curiosità, che Dewey (1967) considera la scintilla vitale e il motore di ogni processo educativo. È una domanda non valutativa (non c'è una risposta giusta o sbagliata) e inclusiva perché permette a ogni bambino di partecipare al dialogo secondo il proprio livello di percezione, inoltre secondo il framework di Wiggins e McTighe (2004) è provocatoria e coinvolgente perché investe il bambino del ruolo di esploratore. Per rispondere i bambini devono mettere in atto processi di analisi (scomporre la complessità dello stagno nei suoi singoli elementi) e inferenze (dedurre relazioni non visibili, il sole che si riflette nell'acqua). È ricorrente perché può essere riproposta per l'intero percorso didattico - Cosa vedete nello stagno? Cosa vedete nel lavoro del vostro compagno? Cosa vedete sotto l'acqua? - e trasforma l'osservazione in un atto interpretativo e riflessivo.



Immagine 1 - I bambini osservano con attenzione lo stagno

B: I fiori!

B: Una pianta grossa fino al cielo.

Nella prima risposta “i fiori”, prevale il pensiero critico di Lipman (2012); il bambino isola un dettaglio dal contesto e lo classifica; è un primo tentativo di dare un nome alla realtà. La domanda ha innescato anche un pensiero creativo “una pianta grossa fino al cielo”; utilizzando l’iperbole, il bambino descrive lo stupore e l’imponenza di ciò che vede, esprime

la sua meraviglia; egli unisce lo stagno con il cielo, cogliendo l'interconnessione tra gli elementi del giardino attraverso il fenomeno della riflessione o della prospettiva.

I: Avete anche ascoltato qualcosa?

B1: Io sento il rumore di un uccellino.

La domanda dell'insegnante "Avete anche ascoltato qualcosa?" sposta l'attenzione dal piano visivo a quello uditivo e innesca un'osservazione più profonda nei bambini, l'insegnante si pone in un atteggiamento facilitante. La risposta del bambino ("Io sento il rumore di un uccellino") dimostra che per lui lo stagno non è un oggetto isolato ma un ecosistema vivo e connesso al resto del giardino.

I: L'uccellino è dentro lo stagno?

B2: Dentro lo stagno c'è il sole che si è tuffato.

La provocazione "L'uccellino è dentro lo stagno?" spinge il bambino a cercare una relazione tra il suono e la vista e lo porta a fare un salto logico "Dentro lo stagno c'è il sole che si è tuffato", il riflesso del sole diviene un evento fisico "si è tuffato"; la comprensione profonda si manifesta attraverso l'*interpretazione* perchè il bambino è andato oltre al dato oggettivo visivo descrivendo un'azione che è già accaduta e che riesce a manifestare e condividere attraverso il linguaggio.

I: Dove va il sole?

B2: Va sotto perchè si vede il sole giallo.

L'insegnante consapevole dell'intuizione scientifica del bambino rilancia ulteriormente chiedendo "Dove va il sole?", non corregge ma abilita la sua teoria, mantiene uno sguardo non-giudicante. La risposta del bambino denota il tentativo di spiegare un fenomeno fisico, la riflessione del sole nello stagno, attraverso un'osservazione - Se il sole si vede riflesso nello stagno, allora deve trovarsi necessariamente lì - non c'è distinzione tra la realtà del sole e il suo riflesso, tra il mondo interiore e quello esteriore del bambino che sono fusi in un'unica realtà (Piaget, 1926).

I: Cosa fa il sole?

B1: Non sente perché non ha le orecchie...

B2: Ha le orecchie ma sono piene di acqua.

L'insegnante rilancia "Cosa fa il sole?", non si accontenta dell'evidenza visiva precedente ("va sotto") ma provoca i bambini a esplorare il fenomeno del riflesso invitando i bambini ad esprimere i loro pensieri. "Non sente perché non ha le orecchie" il bambino compie un'operazione di categorizzazione (il pensiero logico lipmaniano) applicato all'esperienza, il bambino analizza i criteri (l'orecchio come criterio per l'udito) e deduce che il sole non può sentire (non ha le orecchie). Il dialogo si arricchisce del pensiero creativo "le orecchie sono piene di acqua" che inventa una possibile alternativa per risolvere il conflitto generato nella relazione tra udito e organo adibito a ciò, il bambino inventa una causa esterna per il deficit del sole "l'acqua nelle orecchie". Emerge inoltre il pensiero *caring* che dimostra un'attenzione empatica nel bambino preoccupato delle capacità comunicative del sole (non può sentire).

Attraverso questo dialogo i bambini non stanno solo descrivendo il sole, ma definendo i criteri di *essere vivente* e *capacità sensoriale*, utilizzando il pensiero critico per analizzare la realtà e il pensiero creativo per superare le contraddizioni. Affermando "Ha le orecchie ma sono piene di acqua" il bambino si immedesima nella condizione fisica del sole immerso nello stagno (*empatia*) dando una *spiegazione* coerente con la sua ipotesi di partenza. Le domande dell'insegnante riescono a far crescere lentamente il pensiero riflessivo (Dewey, 1967) attraverso l'aspetto critico, creativo e *caring*.

B: lo ho visto il sole che andava dentro allo stagno e nuotava.

Durante l'assemblea in grande gruppo una bambina, ricordando l'esperienza da poco vissuta, trasforma la sua osservazione individuale in un oggetto di indagine collettiva.

Questa condivisione con i compagni prepara il gruppo all'osservazione successiva; la metafora del nuoto diventa lo strumento attraverso cui i bambini iniziano a indagare le leggi della vita e del movimento nello stagno, preparando le esperienze successive.

"Va sotto perchè si vede il sole giallo" è l'affermazione che ha dato una nuova pista di ricerca ai bambini; l'insegnante improvvisatore ha accolto e strutturato l'ambiente per le nuove esplorazioni. L'attività successiva si è svolta come un'osservazione ravvicinata di alcuni elementi raccolti dal fondo dello stagno e messi in un contenitore trasparente (Immagine 2). Da questa provocazione sono emersi nuovi stimoli.



Immagine 2 - I bambini osservano gli elementi raccolti dallo stagno e, grazie alla luce della torcia avviano nuovi processi di indagine scientifica spontanea.

I: Proviamo a guardare cosa c'è sotto allo stagno.

B1: C'è qualcosa che si muove...

B2: C'è un mostro!

B3: Ho visto una foglia-mostro, si è spaventata quando ho puntato la luce.

B4: C'è un piccolo serpente.

L'invito dell'insegnante "Proviamo a guardare cosa c'è sotto..." funge da *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976); l'utilizzo della luce della torcia per simulare il sole consente ai bambini di rivivere l'esperienza del giorno precedente con maggiore attenzione. L'insegnante introduce la dimensione della profondità e attraverso l'uso del plurale ("Proviamo...") mantiene una postura di co-ricercatore insieme ai bambini all'interno di una Comunità di Ricerca. L'osservazione diventa interattiva; la "foglia mostro" rappresenta la congiunzione tra il mondo vegetale e quello fantastico, non avendo gli strumenti tassonomici per definire la larva o l'insetto d'acqua, il bambino attribuisce un significato all'osservazione attingendo al suo immaginario. Il "mostro" è una categoria semantica usata per interpretare l'ignoto, l'insolito o il perturbante che emerge dal buio.

"Si è spaventata quando ho puntato la luce", il bambino attribuisce alla foglia una reazione emotiva tipicamente umana: la paura; emerge la *prospettiva* ossia il riconoscimento che la realtà si è modificata dopo l'atto del puntare la luce.

Un bambino manifesta la sua scoperta: "C'è un piccolo serpente"; riesce ad applicare la categoria morfologica del "serpente" per somiglianza di forma e movimento compiendo un'analogia strutturale.

Di fronte alla “foglia mostro” e al “piccolo serpente”, l’insegnante ha mantenuto una postura di accettazione incondizionata (Rogers, 1973), per permettere alla ricerca di proseguire.

I: Se il serpente esce dall’acqua cosa succede?

B: Muore!

Con la domanda “Se il serpente esce dall’acqua cosa succede?”, l’insegnante introduce una sfida ipotetica sollecitando i bambini a formulare una previsione basata sulle loro conoscenze pregresse. La risposta immediata del bambino “Muore” compie un’operazione cognitiva complessa: isolare l’organismo dal suo contesto attuale (lo stagno), collocarlo in un contesto diverso (la terra) e dedurre l’incompatibilità tra le funzioni del corpo dell’animale e il nuovo ambiente. Il bambino ha *spiegato* riconoscendo il legame causa-effetto (fuori dall’acqua il serpentello muore), anche se non possiede il lessico specifico per spiegare la respirazione branchiale o cutanea degli organismi acquatici possiede il nucleo concettuale profondo della spiegazione scientifica. La comprensione profonda di questa “teoria della vita” viene *applica* ad una conoscenza generale sulla vita - gli esseri viventi sono interdipendenti con il loro ambiente e lo stagno è un elemento vitale indispensabile per chi lo abita - spostare un suo abitante significa mettere a rischio la sua sopravvivenza. Egli compie un’azione deduttiva basata sul principio di causa-effetto; “se compio una certa azione”, “allora...”. Come teorizzato da Wiggins e McTighe (2004).

B: C’è una cimice paurosa!

Questa risposta rivela un pensiero *caring*; la paura non è solo un sentimento del bambino ma viene attribuita all’insetto stesso - la cimice che prova paura - e descrive l’effetto su questo essere vivente. In essa si denota una forma di empatia; si sposta l’attenzione dal proprio vissuto personale a quello della cimice, che diviene soggetto sensibile e vulnerabile. Il bambino ha *interpretato* la sua osservazione dandole un significato personale ed emotivo, l’anomalia della forma viene tradotta nel sentimento della paura.

I: Ma cosa fanno questi serpentelli lì sotto?

B: Stanno mangiando!

L’insegnante sollecita all’interpretazione “...cosa fanno i serpentelli lì sotto?”, non richiede ai bambini una descrizione di ciò che è visibile, ma li spinge a immaginare l’invisibile che sta dentro allo stagno. Questa modalità di indagine risponde appieno a quanto previsto dalle

Indicazioni Nazionali (MIM, 2025), che invitano i docenti a promuovere contesti in cui i bambini possano:

Osservare e conoscere i principali organismi animali e vegetali, operando ipotesi e congetture intorno ai loro processi di vita. (MIM, 2025)

La risposta “Stanno mangiando!” rivela un pensiero critico in atto; “se io mangio per vivere” allora “anche i serpentelli che sono vivi stanno mangiando”. Il bambino non si limita a registrare un atto sensoriale, ma riempie il vuoto osservativo creando un senso alla loro presenza, non sta solo “guardando” la natura, ma ne sta ricostruendo i processi vitali: il nutrimento è fondamentale per la vita, questi animali minuscoli si muovono dunque sono vivi e per forza si devono alimentare. Vi è un inizio di prospettiva ecologica: gli animali dello stagno hanno dei bisogni biologici esattamente come noi.

I: Sotto lo stagno cosa c'è da mangiare per loro?

Questa domanda coglie l'ipotesi del bambino “stanno mangiando” e la rilancia per spingere la ricerca verso nuove riflessioni; costringe i bambini a ripensare all'habitat considerando lo stagno come un sistema di relazioni, spingendo il gruppo di bambini che si sta trasformando in una Comunità di Ricerca, verso una delle più importanti e trasferibili idee della biologia: la rete trofica (catena alimentare) e il ruolo dei decompositori. Il quesito posto riflette le caratteristiche della *domanda essenziale* perché è aperta, innesca una discussione che porta i bambini a voler vedere meglio; punta ad una grande idea (il concetto di ecosistema e di rete trofica); invita a trasferire le conoscenze generali dei bambini sul cibo a un contesto diverso (Wiggins e McTighe, 2004). È una sfida creativa per immaginare cosa ci possa essere di commestibile per i serpentelli nello stagno; l'insegnante funge qui da specchio sociale, valida l'ipotesi precedente del bambino (“stanno mangiando”) e la rilancia, dimostrando che ogni pensiero infantile merita di essere approfondito.

I: Come si chiamano questi serpenti?

B: Serpentelli giranti caprioli, me l'ha detto T., perché fanno le capriole.

Il bambino partecipa alla denominazione di questi esseri viventi sconosciuti definendoli “serpenti giranti caprioli”, creando un neologismo basato sulla propria esperienza, la forma attribuibile a quella di un serpente, “giranti” per il loro movimento rotatorio, “caprioli” perché si muovono come già il bambino ha provato in precedenza. Il nome ha una funzione tassonomica, serve a distinguere questi esseri dagli altri, la giustificazione “perché fanno le

capriole” è una *Garanzia logica* (Toulmin, 1958), il nome deriva direttamente da un comportamento osservato.

“Me l’ha detto T.” denota un apprendimento tra pari e, come già affermava Lipman, conferma che il pensiero è una connessione e interazione di pezzi di esperienza, scoperta, invenzione, connessione e sperimentazione di relazioni. Rivela, inoltre, un pensiero *caring* che riconosce l’autorevolezza del compagno.

I bambini hanno *interpretato* il movimento vorticoso dell’acqua non come un evento fisico casuale, ma come un’azione intenzionale (la capriola).

L’insegnante dà valore alle proposte dei bambini, non corregge il nome scientifico ma documenta la nascita di una nuova categoria concettuale; il piccolo gruppo di bambini sta co-costruendo le proprie conoscenze partendo dall’indagine empirica. Questo approccio promuove l’agentività; i bambini sentono di avere il diritto di “nominare” il mondo; provano fiducia nelle proprie intuizioni e questo apre loro il campo per nuove scoperte.

Nell’incontro successivo, l’insegnante riprende le riflessioni emerse nelle sessioni precedenti per rilanciare la ricerca; ai bambini viene proposto di rielaborare e approfondire le scoperte effettuate attraverso il linguaggio grafico (Immagini 3 e 4)

I: Cosa abbiamo visto dentro al muschio ieri?

B1: Una specie di elastico. È un serpente e si muove come un elastico.

L’insegnante cerca di stimolare un’osservazione riflessiva per ricercare *dentro* al muschio, attiva la funzione riflessiva e ricorsiva del percorso sollecitando i bambini a rievocare l’esperienza e a trasferire le competenze osservative in un nuovo micro-ecosistema. Ponendo la domanda al plurale l’insegnante valida l’esperienza collettiva della Comunità di Ricerca trasformando la visione individuale in un sapere condiviso dal gruppo; la domanda è aperta, stimolante e ricorrente e funge da collegamento per esplorare il concetto di sistema vivente, egli è in una postura di ascolto attivo.

L’accostamento tra il *serpente* e l’*elastico* è una potente metafora che permette di comunicare un’immagine visiva che va oltre il semplice nome. Affermando che “Si muove come un elastico”, il bambino sta affinando la descrizione del movimento *girante* e della *capriola*, cercando di descrivere con termini precisi il dinamismo. Lo stagno è diventato un laboratorio di meccanica e dinamica che i bambini potranno esplorare meglio in futuro. Il bambino opera una trasposizione simbolica, non possiede il termine scientifico “contrazione muscolare”, dunque prende in prestito un oggetto del suo mondo quotidiano per spiegare un fenomeno complesso. In questa risposta emergono due manifestazioni della comprensione

profonda (Wiggins e McTighe, 2004): l'*interpretazione* (tradurre un movimento biologico in un'immagine densa di significato), e la *prospettiva* (intuire che la forma e il movimento sono legati alle proprietà fisiche dei corpi).

I: Come mai si muovono solo quando metto la luce?

B2: Sono delle specie di vermicelli, perché sono attratti dalla luce.

La domanda dell'insegnante è una perfetta domanda essenziale: non chiede *cosa i bambini vedano* ma *perché* (come mai) vi sia un certo comportamento nei serpentelli, li costringe ad indagare una legge biologica.

Il bambino percepisce una relazione di causa-effetto tra uno stimolo fisico (la luce) e la risposta biologica (il movimento); l'uso del termine *attratti* indica che egli percepisce una forza invisibile ma irresistibile che guida i vermicelli verso la luce della torcia, il bambino spiega il *perché*, cioè fornisce una ragione logica basata sull'evidenza empirica osservata ripetutamente cercando di comprendere che il comportamento animale è regolato da risposte adattive agli stimoli dell'ambiente. Il conflitto cognitivo che emerge nel confronto con le sessioni precedenti: se in un primo momento lo scatto dell'organismo era stato interpretato empaticamente come una fuga dettata dal timore ("si è spaventata"), qui viene letto come una fototassi⁶ ("sono attratti").

La domanda dell'insegnante crea una *situazione problematica*, che trasforma l'osservazione curiosa in un fatto accertato su cui il gruppo può basare le esplorazioni successive. Il passaggio dalla visione del *sole che si tuffa* alla consapevolezza che i vermicelli sono attratti dalla luce, segna la maturazione dell'indagine scientifica; la luce diviene un ponte per formulare delle ipotesi sulle prime leggi biologiche nella relazione tra organismo e ambiente.

La proposta dell'insegnante di un contesto grafico (Immagine 3 e 4) con acquerelli e colori a cera, permette di esplorare il concetto di idrorepellenza, richiamando fisicamente le proprietà dell'acqua osservate nello stagno. Il pastello infatti, permette di tracciare i serpentelli, mentre l'acquerello scivola sulla cera senza coprirlo. Questa tecnica permette ai bambini di sperimentare la relazione tra gli elementi e rappresentare la trasparenza e la profondità studiate durante l'indagine; il gesto grafico diventa un modo per *ripensare* l'osservazione, rendendo visibile l'invisibile.

⁶ Fototassi: la reazione di orientamento e movimento che alcuni insetti e microrganismi mostrano in risposta a uno stimolo luminoso



Immagine 3 - Il contesto della grafica

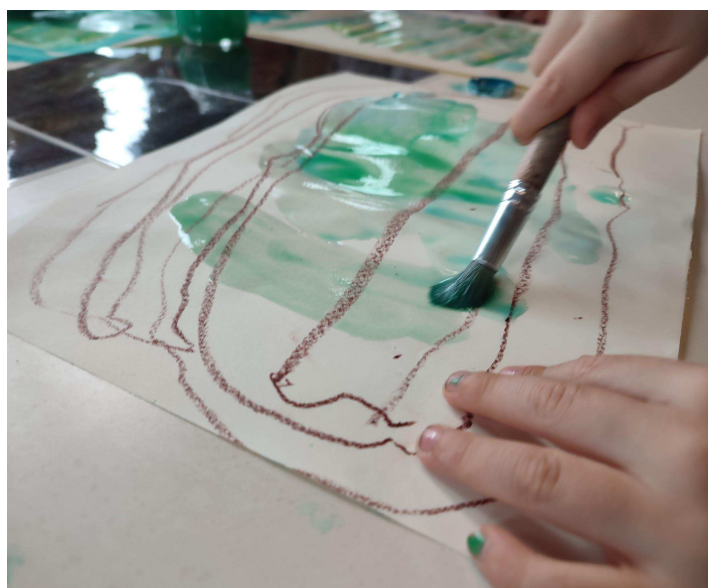


Immagine 4 - Un momento di scoperta nel contesto della grafica

L'evoluzione del progetto trasforma il contesto grafico in un contesto materico, dove la materia stessa diventa strumento di indagine conoscitiva. Partendo dall'osservazione al microscopio digitale, lo sguardo dei bambini si affina, arrivando alla scoperta dei dettagli cinetici che generano nuovi interrogativi e teorie (Immagini 5 e 6).



Immagine 5 - I bambini osservano i serpentelli attraverso il microscopio digitale



Immagine 6 - L'immagine di un serpentello al microscopio digitale

B1: Passa velocissimo...

B2: Si muove veloce, gli piace muoversi.

L'osservazione del movimento al microscopio incrementa la curiosità dei bambini; lo strumento digitale diviene uno *scaffold* che permette la visione di una realtà altrimenti invisibile; la meraviglia deweyana alimenta la curiosità organica dei bambini.

Affermando che "Passa velocissimo", i bambini si accorgono che l'osservazione più approfondita aiuta a capire una nuova caratteristica, la velocità. Un bambino proietta su questo piccolo essere vivente dei sentimenti umani: "gli piace muoversi", esso come i bambini, ama il movimento e secondo le sue intuizioni, prova soddisfazione nel farlo. È un tentativo di dare una coerenza narrativa ad un dato biologico e l'umanizzazione del serpentello esprime chiaramente un pensiero *caring*.

I: Avete mai visto qualcosa che si muove come questi serpentelli?

La domanda generativa dell'insegnante sollecita nei bambini il transfert concettuale dal "movimento a elastico/capriola" osservato verso contesti completamente diversi (il proprio vissuto personale). Questa è un'evidenza della *comprensione profonda*: se un bambino sa applicare un concetto appreso a un ambito nuovo, significa che lo ha interiorizzato per sempre.

Dopo l'osservazione attenta, i bambini provano ad esplorare la forma dei serpentelli attraverso la creta; essa diventa lo strumento per "pensare con le mani" (Immagine 7).

I: Come facciamo a fare i serpentelli?

B: Prima si schiaccia, poi si rotola. Se rotolo tanto diventa ancora più lungo...

"Come facciamo a fare i serpentelli?", con questa domanda l'insegnante non sta dando istruzioni tecniche, ma sta sollecitando un'analisi procedurale, stimola il bambino a trasformare un'azione implicita in un pensiero esplicito.

Il bambino descrive una sequenza esecutiva (schiaccio, rotolo) che riflette la sua comprensione della genesi della forma con l'argilla; ha capito che il corpo del serpentello è flessibile e allungabile. Il pensiero multidimensionale lipmaniano si manifesta nella sua componente creativa (la trasformazione della materia da massa informe a oggetto lineare) e critica (i nessi tra l'azione meccanica del rotolare e il risultato morfologico della lunghezza analizza le variabili della forza e del tempo come modificatrici della forma).

“Se rotolo tanto diventa ancora più lungo” attesta che il bambino stabilisce una relazione di proporzionalità diretta tra la durata dello schiacciamento e la lunghezza. Questa *legge* è valida per tutti i compagni che vogliono riprodurre i serpentelli; la condivisione permette anche agli altri di riflettere sul gesto della creazione. La *comprensione profonda* passa attraverso l'interazione tra occhio, mente e mano. L'insegnante, seguendo la filosofia di Reggio Emilia, usa la creta come uno dei “cento linguaggi” di Malaguzzi (2017) per permettere al bambino di esprimere ciò che non riesce a fare con le parole.



Immagine 7 - Un momento del contesto della creta



Immagine 8 - Il contesto della creta con le elaborazioni dei bambini

Nella fase conclusiva, il racconto diventa il luogo dove la ricerca scientifica incontra l'*accettazione incondizionata* (Rogers, 1973) e la *comprensione profonda* (Wiggins e McTighe, 2004). In questa fase il “serpentello” non è più solo un organismo, ma un pezzo della storia di vita della sezione. La narrazione dei bambini di fronte ai disegni e ai manufatti creati permette di tessere insieme i diversi linguaggi utilizzati durante l'indagine e manifestare la comprensione attraverso la dimensione dell'autoconoscenza (Wiggins e McTighe, 2004); raccontando i bambini riflettono su come è cambiato il loro modo di vedere lo stagno; questa consapevolezza di aver compreso nuove cose rende l'apprendimento significativo e duraturo.

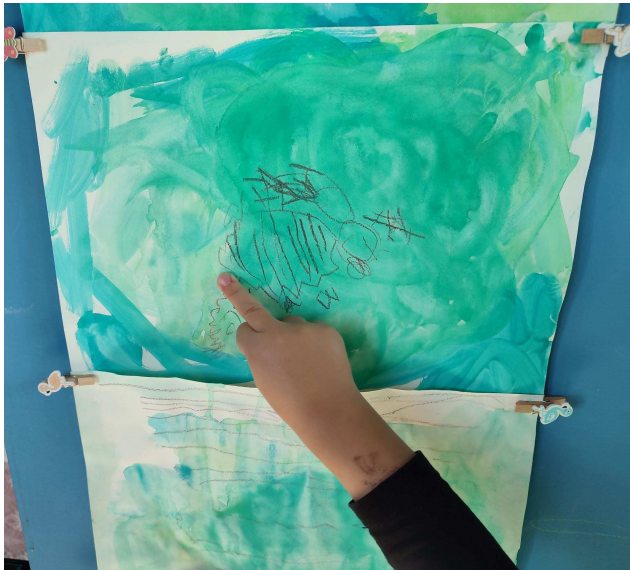


Immagine 9 - Un bambino mostra come ha realizzato i serpentelli nel contesto della grafica.

I: Ci racconti che cosa hai fatto qui? (Immagine 9)

B: È la tana dei serpentelli.

I: Che cosa fanno i tuoi serpentelli caprioli?

B: Stanno ridendo.

I: Come mai?

B: Perché sono felici.

I: Perché sono felici?

B: Perché stanno facendo il bagno. Hanno anche l'asciugamano.

Questo dialogo rivela il passaggio cruciale dalla rilevazione empirica alla rielaborazione simbolica ed empatica. Lo stagno è diventato una tana per i serpentelli, cioè un luogo di protezione e che richiama l'appartenenza; essi sono diventati esseri viventi conosciuti e familiari che hanno anche una loro casa. Nell'affermazione "Stanno ridendo... perchè sono felici" vi è una chiara manifestazione del pensiero *caring* di Lipman; il bambino stabilisce una connessione empatica con i serpentelli proiettando su di esso bisogni e sentimenti umani.

"Hanno anche l'asciugamano", questo paradosso di un essere che vive nell'acqua e che ha bisogno dell'asciugamano, connette le conoscenze sulla routine quotidiana (dopo il bagno ci si asciuga) trasformando lo stagno in un luogo familiare; è il pensiero creativo che rende familiare un aspetto poco conosciuto. La comprensione profonda emerge nuovamente attraverso l'*empatia*, il bambino riconduce l'habitat acquatico dello stagno a un'esperienza di benessere quotidiana a lui nota: il momento del bagnetto; l'acqua è il luogo dove i serpentelli stanno bene, dove sono protetti.

“Ci racconti che cosa hai fatto qui?” è la domanda aperta che, a differenza di un’altra possibile “Cosa hai fatto qui?” molto più comune nel contesto scolastico, diviene generativa perché apre al processo metacognitivo del bambino ricercando la coerenza del pensiero e la capacità di dare un nome e un senso alle proprie azioni, di raccontare il proprio vissuto per condividerlo con l’insegnante e con i compagni.

La serie di domande ricorsive innescate dall’insegnante (“Come mai?” “Perché sono felici?”) agiscono nella Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij (1934), costringendo il bambino a scavare più a fondo nelle proprie motivazioni, fingendo un dubbio (Come mai?) l’adulto riesce a spingere il bambino nell’esplicitazione delle proprie teorie e a manifestare la *comprensione profonda* attraverso l’*empatia* (cercando di immedesimarsi nel punto di vista di un’altro essere vivente). Vi è, in questa postura dell’insegnante, un’assenza di giudizio, non vi è una correzione scientifica (i serpentelli non ridono); il bambino viene messo sullo stesso piano dell’adulto e diviene il massimo esperto del mondo che ha creato attraverso la grafica.



Immagine 10 - Una bambina spiega ai compagni come ha realizzato i serpentelli con la creta

B: Ho fatto i serpentelli. (Immagine 10)

I: Come hai fatto a farli?

B: Si fa così, si arrotola e poi diventa un serpente lungo, e dopo si piega.

La sequenza “arrotola, diventa lungo, si piega” riflette la capacità di pianificare un processo per raggiungere un obiettivo, la bambina è riuscita a modellare il comportamento cinetico visto al microscopio integrando le conoscenze del compagno che, durante l’attività, aveva spiegato bene come procedere.

La prova che il bambino ha compreso cos’è un *serpentello capriolo* e quale sia la sua forma risiede nel riuscire ad *applicare* la conoscenza visiva in un contesto tattile come quello della

creta, egli ha manifestato dunque una *comprensione profonda* (understanding), l'attività proposta dall'insegnante (il contesto della creta) gli ha permesso di manifestarla.

L'insegnante interviene con una domanda di processo focalizzandosi sulla metacognizione "come", spostando l'attenzione sulla consapevolezza del bambino sui propri mezzi e, attraverso lo *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976) il bambino sposta l'attenzione dal *prodotto* (il serpentello di creta) *al processo* (il come); senza questa domanda, l'apprendimento sarebbe rimasto implicito, grazie ad essa diviene consapevole e verbale.

*B: Ho fatto così con la creta e dopo ho fatto il rotolo e dopo ho fatto il muschio, sono rimasti ...1, 2, 3.
E qua c'è il mare. (Immagine 11)*



Immagine 11 - Il bambino mostra il suo manufatto e spiega come l'ha realizzato.

Il bambino descrive l'azione della manipolazione della creta e interrompe la narrazione per contare; questo significa dare un ordine alla realtà creata, riconoscere ai serpentelli la propria dignità di esistere. La numerazione è un atto di pensiero critico: il bambino stabilisce una quantità e verifica la persistenza degli oggetti, egli ha interiorizzato che la vita nello stagno è fatta di molteplici individui, ognuno degno di essere riconosciuto nella propria diversità.

"... e qua c'è il mare." il pensiero creativo emerge connettendo l'ambiente acquatico dello stagno con l'ambiente "universale" rappresentato dal mare, lo stagno diventa mare, la meraviglia del bambino ha raggiunto nuovi orizzonti. La creazione del muschio come

contorno ai serpentelli indica la comprensione dell'interdipendenza, il serpentello non vive nel vuoto ma ha bisogno di un "posto" (la tana, il muschio, l'acqua).

Le domande generative dell'insegnante e il supporto dei pensieri del gruppo di bambini divenuto una Comunità di Ricerca, hanno permesso di scoprire l'esistenza di esseri infinitamente piccoli che vivono nei luoghi conosciuti spesso solo in superficie. L'osservazione attenta con il microscopio ha rivelato nuove possibilità di scoperta in un luogo, sotto la superficie dell'acqua, magico e inesplorato.

Come bene descritto da Margherita Orsolini (2015) nelle sue ricerche sulla costruzione del discorso, nel dialogo si manifestano i processi di negoziazione del significato di oggetti e situazioni e i processi di riflessione e consapevolezza che permettono un passaggio da concetti "spontanei" a concetti "scientifici" (Vygotskij, 1934/1990).

Il percorso di indagine ha documentato la capacità dei bambini operare una prima *classificazione* e di descrivere i mutamenti fenomenologici con termini precisi. Con rigore logico, il gruppo è riuscito a definire i criteri di essere vivente e di capacità sensoriale, analizzandone le funzioni biologiche per dedurne l'applicabilità o l'esclusione. L'esplorazione del fenomeno della fototassi ha permesso così di formalizzare un preciso legame di causa-effetto legato alla sopravvivenza, svelando come gli organismi vivano in profonda relazione con il proprio habitat. Tale esperienza ha generato nuove comprensioni in prospettiva ecologica, conducendo al riconoscimento che ogni essere vivente condivide i medesimi bisogni biologici pur nella ricchezza della propria diversità.

La progettazione iniziale che prevedeva una focalizzazione sul muschio (le alghe dello stagno), è stata stravolta dalla scoperta casuale dei serpentelli caprioli. Questo ha portato a riorganizzare i contesti previsti per seguire le ricerche dei bambini, dimostrando come l'insegnante improvvisatore sia stato in grado di accogliere l'imprevisto (la scoperta di nuovi abitanti dello stagno) e rilanciare con domande generative verso nuovi apprendimenti e comprensioni profonde (lo stagno come ecosistema vivente e generativo). Attraverso la manipolazione del muschio e l'uso strategico della luce (il sole visto allo stagno), i bambini hanno scoperto nuove connessioni e attivato processi creativi e immaginativi.

Questa evoluzione è stata resa possibile dallo *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976) costante dell'insegnante, che ha saputo sostare nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) anche attraverso i cento linguaggi (Malaguzzi, 2017); evitando di fornire risposte precostituite, ma rilanciando le domande e valorizzando ogni metafora, una semplice osservazione naturalistica si è trasformata in una vera indagine filosofica e scientifica.

Conclusioni

L'esistenza umana, che scaturisce dal porre domande, è alla base del cambiamento nel mondo. Un elemento radicale dell'esistenza è l'atto di interrogarsi... In fondo l'esistenza umana riguarda la sorpresa, il domandarsi il senso delle cose e rischiare. E a causa di tutto ciò, implica l'azione e il cambiamento. (Freire, 2023)

Il presente lavoro ha inteso indagare come la postura dell'insegnante e l'uso strategico delle domande possano trasformare un'esperienza di osservazione naturalistica in un'occasione di **pensiero multidimensionale**. Anche nei bambini di tre anni, la ricerca scientifica e quella filosofica possono convivere se, l'insegnante assume una postura di facilitatore, improvvisatore e ascoltatore attivo delle domande e delle loro risposte. Proprio questa postura ha permesso l'emergere di pensieri complessi: non sono un pensiero critico rivolto all'analisi del dato naturale, ma anche un pensiero creativo capace di generare analogie e un pensiero *caring* attento alla cura dell'altro.

Questa multidimensionalità si riflette nella sollecitazione delle diverse forme di intelligenza spiegate da Gardner (1993). L'esperienza allo stagno ha dimostrato come l'osservazione non sia un atto puramente sensoriale, ma un innesco che attiva simultaneamente l'intelligenza naturalistica e spaziale (nel visualizzare l'invisibile), l'intelligenza linguistica e interpersonale (nella negoziazione dei significati), fino a toccare le corde dell'intelligenza esistenziale (le grandi questioni della vita e della cura).

In questo processo, l'insegnante ha operato attraverso una costante azione di **scaffolding** (Wood, Bruner e Ross, 1976), agendo nella **Zona di Sviluppo Prossimale** dei bambini. Evitando di fornire risposte stereotipate e offrendo, invece, un'impalcatura di sostegno fatta di rilanci, rispecchiamenti e domande autentiche, permettendo al gruppo di strutturare i propri processi logici e di evolvere da un'intuizione ingenua verso una teoria del mondo condivisa e consapevole.

In questa prospettiva, il ruolo delle domande a scuola non si configura come un punto di arrivo per la verifica delle conoscenze, ma diviene un vero e proprio dispositivo pedagogico in cui l'insegnante e il bambino sono co-costruttori delle proprie conoscenze e apprendimenti.

Il percorso ha evidenziato come l'esplorazione naturalistica guidata da domande generative ed evolutive allenì precocemente la curiosità epistemica, la flessibilità cognitiva, l'agilità di pensiero e il pensiero multidimensionale, abilitando i bambini e l'insegnante a tollerare e abitare la resilienza nel disorientamento di fronte a qualcosa di sconosciuto.

Le domande hanno aiutato a immaginare nuovi mondi, trasformando le teorie primitive in una postura di scoperta e meraviglia che è stata un innesco per nuove ricerche in ottica di formazione continua (*lifelong learning*) con “un’apertura mentale a nuovi apprendimenti” (MIM, 2025).

Esse hanno dimostrato il potere di **rendere visibile l’apprendimento** (Come hai fatto? In che modo ci sei riuscito?), stimolando processi metacognitivi che hanno aiutato sia il bambino quanto l’adulto a riflettere sulle proprie azioni. La domanda autentica ha spostato l’asse del potere epistemico verso un approccio socio-costruttivista, dove la conoscenza è co-costruita tra pari e con l’insegnante e l’alunno diviene artefice del proprio apprendimento, sviluppando autonomia e spirito critico. Le domande hanno innescato, inoltre, quel conflitto socio-cognitivo necessario per confrontare prospettive diverse, invitando il bambino a rivedere le proprie certezze per integrarle con i punti di vista altrui, fondando le basi per una vera democrazia del pensiero.

Tuttavia, è doveroso sottolineare che mantenere una postura facilitante e riflessiva non rappresenta un traguardo statico, bensì un equilibrio dinamico estremamente complesso da sostenere. Per l’insegnante, rinunciare al controllo della risposta “esatta” per farsi ascoltatore attivo, richiede un costante sforzo di autoconsapevolezza e la capacità di gestire l’incertezza del non-sapere, citando Rodari, deve possedere il coraggio di “sognare in grande”.

Questa “pedagogia dell’ascolto” richiede un esercizio di riflessività costante che si nutre di strumenti preziosi come l’auto-osservazione - attraverso il riascolto e la rilettura delle proprie interazioni in classe - il confronto dialettico con i colleghi e il continuo aggiornamento teorico. Solo attraverso il distanziamento critico dal proprio operato e l’osservazione attenta alle reazioni degli alunni, l’insegnante può ricalibrare il proprio intervento, trasformando l’imprevisto in una nuova opportunità di rilancio conoscitivo.

In quest’ottica, la formazione continua del docente diventa speculare a quella del bambino: un percorso di crescita in cui la riflessione sull’esperienza rimane il motore decisivo per una pratica educativa trasformativa. È in questo spazio di ricerca condivisa che si realizza quella “Pedagogia della domanda” auspicata da Paulo Freire (2012): un approccio in cui l’insegnante non è più colui che deposita risposte, ma colui che abita l’incertezza insieme ai propri alunni, trasformando lo stupore in conoscenza e il dialogo in libertà.

Attraverso la pedagogia della domanda, il bambino compie il passaggio decisivo dallo stato di *in-fans* (colui che è senza parola) al ruolo di principale soggetto dell’apprendimento. In

questa trasformazione, l'insegnante non scompare, ma si evolve: da trasmettitore di saperi a custode di un'infanzia che finalmente trova la sua parola.

“Ciò che i bambini apprendono non discende automaticamente da un rapporto lineare di causa-effetto tra i processi di insegnamento e i risultati, ma è in gran parte opera degli stessi bambini, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati.” (Malaguzzi, 2017)

Le domande sono state il fondamentale strumento per immaginare nuovi mondi e generare nuovi pensieri, aprendo infinite nuove possibilità.

Bibliografia

A cura di Cappa F., Dewey, J. (2023). *Arte educazione creatività*. Feltrinelli.

A cura di Edwards C., Gandini L., Forman G. (2017) *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Edizioni Junior.

A cura di Guerriero A. R., (1988) *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze, Quaderni del Giscel*. La Nuova Italia pp. 85-109

Anderson L. W., Krathwohl D. R., (2022) *Una tassonomia per l'insegnamento l'apprendimento e la valutazione. Revisione della Tassonomia degli obiettivi di Bloom*. Anicia.

Bevilacqua A., (2023) *Il feedback a scuola*. Carrocci.

Bloom, B. S., MASIA, B. B., Krathwohl, D. R., (1983) *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*. Giunti e Lisciani.

Bruner, J. S., (1968) *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando.

Cappello F., (2011). *Seminare domande. La sperimentazione della maieutica di Danilo Dolci nella scuola*. Emi.

Castoldi M., et al. (2023). *Per educare al comprendere*. Utet.

Chappell K., Craft A., Burnard P. & Cremin T. (2008) *Question-posing and question-responding: the heart of 'Possibility Thinking' in the early years*, Early Years, 28:3, 267-286, DOI: 10.1080/09575140802224477

Cornoldi, C. et al. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Il Mulino.

Dahlberg, G. et al. (2003) *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Children.

Demozzi, S. (2022). *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*. Scholé

Dewey, J. (1953). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

Dewey, J., (1967). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Norton.

Edwards, C. P. (1995) *Democratic Participation in a Community of Learners: Loris Malaguzzi's Philosophy of Education As Relationship*. (1995). *Nostalgia del Futuro: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*, Milan, Italy.

Gardner, H., Rini, R., (2001). *Sapere per comprendere : discipline di studio e disciplina della mente*. Feltrinelli.

Gardner, H., Rini, R., (2001). *Educare al comprendere : stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Feltrinelli.

Gopnik, A. (2010) *Il bambino filosofo*. Bollati Boringhieri.

Gordon, T. (1991) *Insegnanti efficaci*. Giunti.

Grion, V., Restiglian, E., Azzolin, S., Grion, (2019). *La valutazione fra pari nella scuola : esperienze di sperimentazione del modello GRIFoVA con alunni e insegnanti*. Erickson.

Grion, V., Restiglian, E., Azzolin, S., Grion, (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup.

Hattie, J., (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.

INVALSI (2024). *OCSE PISA 2022: Creative thinking. Rapporto nazionale*.

Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero.

Lorenzoni, F., Parigi, L., (2019). *Il dialogo euristico : orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Carocci.

Malaguzzi, L. (2021). *Progettare al nido e alla scuola dell'infanzia: una ricerca aperta allo stupore tra probabile, possibile e imprevedibile*. Reggio Children.

McTighe J., Wiggins G., (2013) *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. ASCD.

Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione / Luigina Mortari*. Carocci.

Moscato, M. T. (2020). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Schol .

Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Mondadori.

Pontecorvo C., Ajello A. M., (2004) *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carrocci Editore.

Project Zero (2009). *Rendere visibile l'apprendimento, bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children.

Rogers, C. R. (1973). *Libert  nell'apprendimento*. Giunti Barbera.

Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*.

Santi, M., (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori.

Santi, M., (2010). *Improvisation: between technique and spontaneity*. Cambridge Scholars.

Santi, M., Mason, L., Ajello, A. M., (1994). *Ambiente apprendimento conoscenza: contesti per costruire saperi a scuola*. Tredieci.

Santi, M. (2016). *Filosofare per includere?: Note su un percorso pedagogico*. Pensa Multimedia.

Stronge, J. H. (2010). *Le qualit  degli insegnanti efficaci*. LAS.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversit *. LAS.

Vygotskij, L. S., Massucco Costa, A., (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.

Waksaman V., Kohan W., (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum Philosophy for Children*. Liguori.

Weyland, B., Falaga M., (2022). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Guerini Scientifica.

Wiggins, G. P., McTighe, J., & Comoglio, M. (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Fonti normative

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *DM 09/12/25, n. 221 - Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <https://www.mim.gov.it>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MIUR. (2012). *Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 - Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Sitografia

Project Zero <https://pz.harvard.edu/>

Documentazione edita dalla Scuola dell'Infanzia "S. Raffaele" di Povegliano.

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/index>

<https://www.cencicasalab.it>

<https://www.orientamento.it/quali-sono-i-processi-cognitivi-la-tassonomia-di-bloom/>

Il presente lavoro ha beneficiato del supporto del modello linguistico di grandi dimensioni Google Gemini 3.0, per le fasi di revisione stilistica finale, correzione grammaticale e ottimizzazione della coesione testuale, in particolare nella strutturazione dei nessi logici del Capitolo 4. L'integrità e la scelta dei contenuti, l'elaborazione critica e le conclusioni restano interamente attribuibili all'autrice.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia
e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

ALLA RICERCA DEL SENSO

Il lavoro dell'insegnante come ricerca di significato

Relatore
Francesca Tronchin

Laureanda
Chiara Vaccari

Matricola: 2046744

Anno accademico: 2025/2026

*Come possiamo aiutare
i bambini a trovare il senso
di quello che fanno,
che incontrano, che vivono?
E come potremmo farlo
noi stessi?*

(Rinaldi)

Introduzione

Questa relazione finale di tirocinio è strutturata seguendo le fasi della documentazione formativa proprie del Reggio Emilia Approach.

Proprio come la documentazione per l'apprendimento si articola in quattro momenti chiave - **osservazione, raccolta delle tracce, interpretazione e condivisione** - così lo sviluppo dei capitoli segue fedelmente questo ordine.

L'**osservazione** richiede che l'insegnante si focalizzi sugli aspetti di maggiore interesse: dalle domande emerse nei piccoli gruppi al gioco spontaneo in sezione. Tali intuizioni permettono di far progredire il pensiero verso la progettazione dell'ambiente educante.

La **registrazione** avviene attraverso molteplici strumenti (video, foto, trascrizioni e audio) e sostiene l'apprendimento sia dei bambini che degli insegnanti.

L'**interpretazione** dei dati raccolti rappresenta un momento fondamentale di confronto collegiale: essa alimenta lo spirito di ricerca, orienta le pratiche didattiche future e rivela nuove direzioni d'indagine.

Infine, la **condivisione** consolida la memoria del gruppo e il senso di comunità, generando ulteriore apprendimento. (Rucci in Castoldi et. al, 2023)

Il lavoro si conclude con una riflessione dedicata al percorso formativo di tirocinio in un'ottica di sviluppo professionale futuro.

Indice

Capitolo 1 - Osservazione.....	5
Capitolo 2 - Raccolta delle tracce.....	7
Capitolo 3 - Interpretazione.....	11
Capitolo 4 - Condivisione.....	14
Capitolo 5 - Lo sguardo positivo.....	15
Conclusioni.....	17
Bibliografia.....	19
Sitografia.....	19
Principali fonti normative di riferimento.....	20
Documentazione scolastica.....	20
Allegati.....	21
Allegato 1 - Estratto dal diario di bordo n. 3.....	21
Allegato 2 - Estratto diario di bordo n.8 del 2° anno di tirocinio.....	23
Allegato 3 - I cento linguaggi.....	24

Capitolo 1 - Osservazione

Tra le prime domande che un educatore dovrebbe porsi emerge, inevitabilmente, l'istanza attorno all'idea di bambino. Chi è il bambino? È un contenitore vuoto da riempire, come soggetto tabula rasa di Locke? È il bambino di Rousseau, originariamente innocente e da proteggere dalla corruzione della società? È il bambino di Piaget, decontestualizzato e volto a svilupparsi attraverso processi prettamente naturali e autonomi? Oppure è un bambino ricco, co-costruttore di conoscenza, di cultura, della propria identità, competente e parte attiva della società? (Dahlberg, G. et al., 2003). Ognuno di noi reca in sé un'immagine dell'infanzia che influenza l'approccio didattico e la visione di scuola a cui aspira. L'osservazione del contesto scolastico non è rimasta indifferente alla mia postura personale: sono fermamente convinta che il bambino sia un soggetto denso di potenzialità, e questa consapevolezza ha costituito la motivazione principale della mia scelta professionale. La convivenza quotidiana con tale risorsa rappresenta per me uno stimolo costante al miglioramento personale e professionale.

Il *Reggio Emilia Approach* elegge il bambino a detentore di *cento linguaggi, espressivi, cognitivi e relazionali* (Allegato n. 4), all'interno di una cornice in cui l'ambiente è considerato a tutti gli effetti un "terzo educatore", capace di favorire l'esplorazione, la partecipazione della comunità e la documentazione del percorso educativo. Come ci ricorda Loris Malaguzzi (2017):

Il bambino ha cento lingue/ cento mani cento pensieri / cento modi di pensare / di giocare e di parlare...

Nella scuola dell'Infanzia San Raffaele di Povegliano (TV), sede del mio tirocinio, gli spazi presentano differenti funzioni e vengono riorganizzati regolarmente assecondando gli interessi dei bambini e gli stimoli proposti dalle insegnanti. In ciascun contesto i bambini possono lavorare in gruppo e portare avanti nuove ricerche (Immagini 2 e 3); in sezione sono presenti e a disposizione spazi per manipolare la creta, contesti di indagine grafica e luoghi dedicati alla costruttività, dove i materiali suggeriscono pensieri fantastici. Stoffe, filati, carta e cartoni di diversa natura vengono attinti direttamente dall'Emporio degli Scarti (Immagini 1, 2, 3 e 4), configurandosi come elementi non strutturati ad alto potenziale cognitivo.

In questo scenario, i processi di cooperazione svolgono un ruolo primario. Come afferma Dewey (1967), i bambini devono apprendere a rapportarsi agli altri, a rispettare i diritti e le opinioni altrui e a lavorare insieme, poiché in tale esercizio risiede l'essenza stessa della vita democratica. Nell'ambiente scolastico, il lavoro cooperativo permette ai bambini di situarsi e agire all'interno della propria Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934/1978): attraverso l'interazione con i pari, le conoscenze pregresse di ciascuno ricevono nuovi stimoli, traducendosi in un processo di co-costruzione comunitaria dei saperi.



Immagini 1 e 2 - Gli spazi dell'atelier



Immagini 3 e 4 - L'emporio degli scarti

Le ricerche già avviate dai bambini sul tema del nome (Immagine 5) e la *comprensione durevole* ipotizzata nel project work - il nome come identità e la scrittura come forma di comunicazione - hanno orientato la formulazione degli obiettivi del mio progetto verso verso **“Ipotizzare alcune modalità di funzionamento del codice scritto e formulare domande di ricerca sull’uso del codice scritto”**.

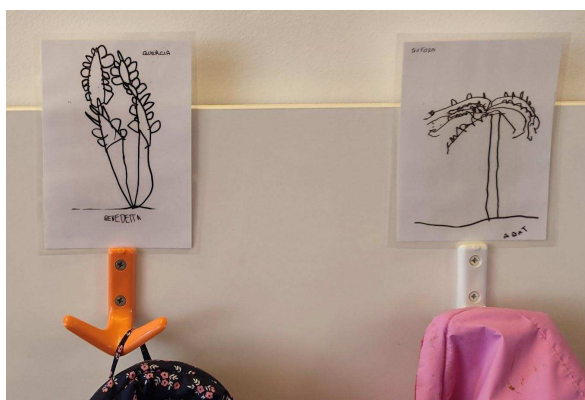


Immagine 5: Le ricerche già avviate dai bambini sul nome, gli appendini.

Le Indicazioni Nazionali (D.M. 254 del 16 novembre 2012), nei traguardi per lo sviluppo delle competenze, richiamano esplicitamente l'*avvicinamento alla lingua scritta sperimentando prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media*.

Un ruolo determinante per questo processo risiede, come evidenziato da Giuliana Pinto (1999) nell'intreccio di diverse aree evolutive: fonologica (capacità di discriminare i suoni che compongono le

parole), pragmatica (usi e funzioni del codice scritto), linguistica (la capacità di segmentare il discorso in parole), narrativa (raccorda tutte le altre abilità). Sebbene i vincoli temporali del tirocinio abbiano permesso di esplorare solo in parte l'area pragmatica, l'indagine ha consentito di far emergere la consapevolezza della scrittura e delle lettere come uno strumento insostituibile per "capirsi senza parlarsi" (A. 5 anni).

D'altronde, secondo le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" (MIM, 2021), i diversi linguaggi non si esercitano mai in modo isolato: ciascun bambino possiede un proprio stile per combinarli e integrarli. Tutti i codici espressivi godono di pari dignità e vanno equamente valorizzati, affinché nessuno di essi venga trascurato e ciascuno abbia la possibilità di espandersi e arricchirsi tramite esperienze che si sviluppano nel tempo.

L'importanza dei molteplici linguaggi infantili si connette, infine, alla pluralità delle forme dell'intelligenza che, sin dai servizi educativi, esse trovino occasioni di promozione e arricchimento integrando mani, mente e cuore (D.M. 22 novembre 2021, n. 334).

È in questa cornice di senso che ho voluto intitolare il contesto proposto in "Lettere pensanti", per focalizzare l'attenzione ai processi metacognitivi dei bambini e sulle loro teorie ingenue applicate al codice scritto (Immagine 6).



Immagine 6 - I bambini nel contesto delle lettere pensanti

Capitolo 2 - Raccolta delle tracce

Gli strumenti principali utilizzati per documentare il percorso di tirocinio sono stati: le registrazioni audio dei dialoghi e le trascrizioni letterali, le fotografie scattate durante le attività e i manufatti prodotti dai bambini. La raccolta e la rilettura del primo dialogo emerso in assemblea con l'intero gruppo di bambini sono state di fondamentale importanza per orientare la progettazione e comprendere come procedere nel percorso (Dal diario di bordo n. 3 - Allegato n. 1):

Penso che la domanda che valga la pena di essere esplorata e indagata con i bambini possa essere: ***Prima si legge o prima si scrive?*** Che potrebbe ulteriormente essere sviluppata in ***In che modo leggiamo e in che modo scriviamo? Scriviamo solo con le lettere? Possiamo scrivere senza le lettere?***

L'azione didattica si è evoluta offrendo ai bambini la possibilità di sperimentare segni, tracce e osservazioni partendo da simboli e codici scritti. Nel primo incontro ho sollecitato una discussione in grande gruppo prendendo le mosse da un elemento che i bambini avevano già esplorato: il proprio nome (Immagine 7). Come rileva Pittarello (2001):

“Il nome, come parola parola copiata, imparata, ripetuta, rappresenta uno dei primi esercizi di scrittura. Quasi tutti i bambini già a 5 anni scrivono il loro nome. Saper scrivere il nome, per ogni bambino rappresenta la conquista del saper fare e rifare un prodotto che deve essere costantemente riconosciuto, dove le varianti possono essere molto piccole, per non intaccare quella che è la proprietà del nome, essere immediatamente riconosciuto”. (p. 45)



Immagine 7 : Il primo incontro: i nomi dei bambini esposti durante l'assemblea.

Proprio in uno di questi primi incontri, una bambina ha espresso un'intuizione: “Scrivere è una cosa importante... perchè è tipo un disegno...”, essa ha manifestato la chiara comprensione della funzione comunicativa e simbolica della scrittura prima ancora di averne padroneggiato la tecnica. Aver accolto questo pensiero e averlo riformulato davanti al gruppo dei compagni ha consentito di attivare una riflessione metacognitiva sull'uso *del codice scritto*, coerentemente con gli obiettivi del progetto. Successivamente è stato proposto ai bambini di trasformare graficamente le lettere in “qualcos'altro”, sollecitando il pensiero creativo e divergente (Immagini 8 e 9), e stimolandoli a riconoscere i segni alfabetici tra i materiali dell'Emporio degli Scarti (Immagini 10, 11 e 12).

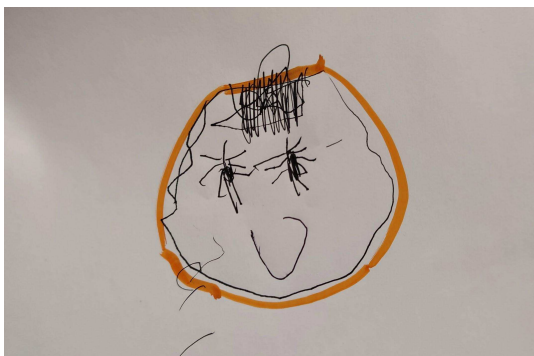


Immagine 8: "La O è diventata una faccia"

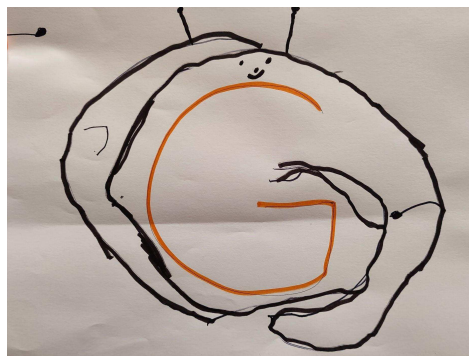


Immagine 9: "E' un percorso!" "E' una chiocciola!"
"E' una G, o una GI..." "E' una G come B A G I G II!"



Immagine 10: "Ecco delle lettere!"



Immagine 11: "Ecco una L"



Immagine 12: "Una lettera!"

Durante il sesto intervento, l'esplorazione del codice scritto è avvenuta attraverso l'introduzione di lettere tridimensionali, questa proposta ha subito acceso nuove curiosità e domande nei bambini (Immagine 13).

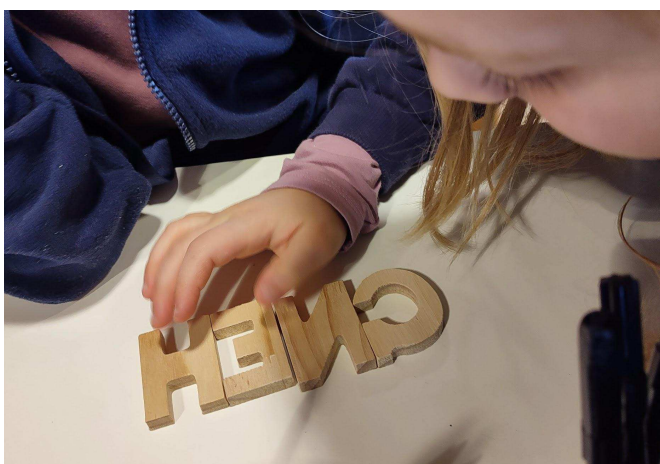


Immagine 13

B1: Questa che lettera è?

B2: E' una C!

B3: Non è una C! Ha la righetta
guarda..!

E' una G! G I N E V R A!

In questo frammento si assiste al superamento della percezione globale della parola per arrivare a un'analisi analitica, capace di distinguere i tratti distintivi che differenziano i singoli grafemi (la *righetta* della G). I bambini hanno intuito che il codice scritto obbedisce a regole precise e che ogni lettera

assolve una specifica funzione fonetica e grafica. Il conflitto sociocognitivo (*“Non è una C!”*) ha spinto i bambini a decentrarsi e a osservare meglio i particolari che non avevano visto; la dimensione del piccolo gruppo ha così permesso di attivare dinamiche di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976) tra pari e di co-costruzione dei saperi. Come teorizzato da Vygotskij (1934/1978), l'apprendimento non è un processo isolato, ma avviene prima sul piano interpsichico (sociale e relazionale) e poi intrapsichico (interiorizzazione individuale).

Le tracce lasciate dai bambini al termine del percorso sono state allestite all'interno del contesto *“Lettere pensanti”*, negli spazi dell'atelier per poter essere restituite e visionate da bambini stessi, dalle famiglie e dalle altre insegnanti (Immagini 14 e 15). Il bambino che si riconosce nelle fotografie e nei progetti esposti sente che il proprio pensiero è stato valorizzato, ascoltato e legittimato dall'adulto e dal gruppo.

Al contempo, la pratica della documentazione ha consentito a me, di mappare i processi di apprendimento assolvendo alla funzione di trasformare un'esperienza effimera in un fatto permanente sul quale ognuno può tornare a riflettere (Dahlberg, G. et al., 2003).



Immagine 14 - Il contesto *lettere pensanti* all'interno dell'atelier

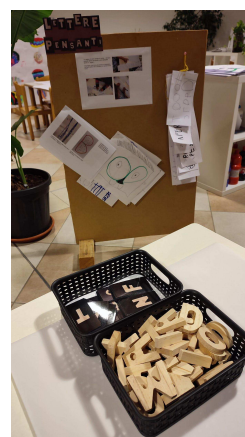


Immagine 15 - Particolare dei materiali tattili a disposizione dei bambini

L'ultimo incontro si è strutturato in stretto raccordo con il territorio. Come sancito dalle Linee pedagogiche “zerosei”:

“I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l'azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza.” (Miur, 2021).

In questa fase, i bambini sono stati sollecitati attraverso domande che mi hanno vista nella postura di insegnante-facilitatrice (Rogers, 1973) e ricercatrice; l'attivazione del conflitto cognitivo ha permesso loro di rielaborare le esperienze vissute e di condividerle:

Le lettere del nostro nome vivono solo a scuola o sono anche fuori?

Dove sono le lettere che ci sono dentro ai vostri nomi?

Gli obiettivi iniziali di questo percorso di tirocinio si sono intrecciati con i traguardi del campo di esperienza *“La conoscenza del mondo”*. I bambini si sono scoperti attenti osservatori dell'ambiente

circostante, riuscendo a discriminare i segni alfabetici da quelli numerici e a ritrovarli anche dentro ai simboli (Immagine 16, 17, 18). “Le lettere sono dappertutto” proprio come aveva affermato una bambina nell’assemblea iniziale.



Immagine 16 - I bambini documentano le lettere trovate



Immagine 17 - “Ci sono numeri e lettere.”



Immagine 18 - Il simbolo stradale viene riconosciuto come una lettera

Capitolo 3 - Interpretazione

I processi di apprendimento, nella cornice del Reggio Emilia Approach, si configurano come un’interazione dinamica e sinergica tra i Cento linguaggi dei bambini (Malaguzzi, 2017) - cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, giocare e parlare. Coerentemente con gli obiettivi specifici del mio 4° anno di tirocinio, ho potuto riscontrare come i bambini manifestino una naturale e profonda attrazione nei confronti del codice scritto, un dato già parzialmente emerso durante un’uscita sul territorio svoltasi nel corso del mio 2° anno di tirocinio (Immagine 19). In quell’occasione, l’incontro spontaneo con una targa commemorativa si era trasformato in un incontro generativo di domande spontanee: “Cosa c’è scritto?”. Grazie alla postura facilitante dell’insegnante, la quale aveva intenzionalmente evitato di fornire risposte immediate rilanciando lo stimolo al gruppo (“Secondo voi cosa c’è scritto?”), si erano attivati processi di dialogo, negoziazione e autocorrezione (Allegato 2 - Diario di bordo n. 8 del 2° anno di tirocinio).



Immagine 19 - Dal diario di bordo n.8 del tirocinio del 2° anno di tirocinio. Stimoli visivi e tattili, le lettere scritte diventano parole e i bambini sono incuriositi dal significato (cosa significano) e dal significante (come si leggono), vengono attivati processi di pensiero quali il riconoscimento (il suono di alcune lettere) e la memoria a lungo termine (alcune lettere sono già state viste in precedenza).

Una delle sfide più complesse di questa esperienza è stata riuscire nella progettazione di azioni inclusive, rese necessarie dall'eterogeneità culturale e dai differenti stili di apprendimento che caratterizzano il gruppo-sezione. Come evidenziato da Passoni (2023):

“L’inclusione è un continuo esercizio di postura interiore, la sfida è allenare lo sguardo per individuare e rimuovere i massi - siano essi didattici, architettonici o relazionali - che ostacolano la partecipazione” (p. 84).

Questo paradigma richiede il coraggio di mettere in discussione il proprio agire didattico attraverso interrogativi quali: “Il mio modo di mediare è stato accessibile a tutti? Ho escluso qualcuno nel proporre questo specifico contesto? È opportuno calibrare l'azione su obiettivi minimo o strutturare scenari aperti ad alto potenziale per ciascuno?”

Al fine di garantire la piena partecipazione, ho adottato una metodologia ispirata ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL), diversificando sistematicamente i canali espressivi e le strategie di mediazione. Il percorso ha così teso un ponte tra la rappresentazione grafica, all'esplorazione tattile dei caratteri, l'indagine immersiva *outdoor*, sebbene i vincoli temporali abbiano precluso la sperimentazione dei linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie.

In linea con le linee guida dell'UDL ho agito in primo luogo sui mezzi di *azione ed espressione* (il “come” dell'apprendimento), offrendo pluralità di opzioni per manifestare la competenza (Rose, Meyer, & Hitchcock, 2005). Sotto questo profilo, l'utilizzo dei mattoncini Lego si è rivelato un mediatore fondamentale per l'inclusione di un bambino non italofono (Immagine 17 e 18), affiancandosi efficacemente all'impiego delle lettere prestampate e tridimensionali (Immagine 19); l'esperienza manipolativa corporea ha permesso di scavalcare la barriera linguistica verbale, rendendo l'indagine accessibile e ingaggiante.

Parallelamente, ho agito sui *mezzi di coinvolgimento* (il “perché” dell'apprendimento), alternando attività individuali - come l'intervento creativo sulle lettere che si trasformano - a sessioni di lavoro in piccolo gruppo, valorizzando l'apprendimento cooperativo e lo scambio tra pari.

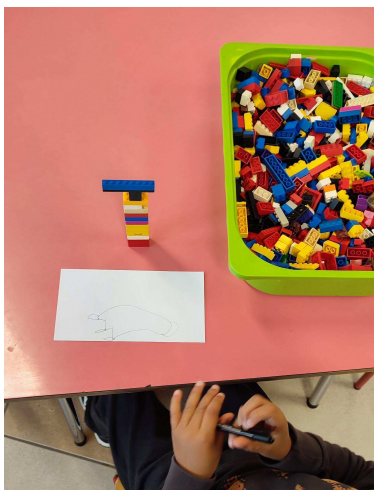


Immagine 20 - Il tentativo di *scrivere* la lettera costruita

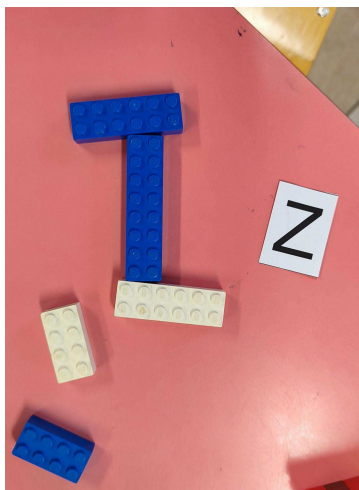


Immagine 21 - Tentativi di riproduzione della lettera Z



Immagine 22 - Lettere tridimensionali

L'andamento temporale degli incontri, talvolta frammentato, unito allo scarto cronologico intercorso tra la stesura del *project work* e l'effettivo ingresso in sezione, ha posto in luce la complessità intrinseca di un contesto ispirato alla pedagogia reggiana. Poiché l'apprendimento è inteso come un processo fluido e non lineare, intervenire a intervalli regolari ha richiesto un esercizio costante di risintonizzazione emotiva e cognitiva per immedesimarmi nei fili di ricerca precedentemente tesi dai bambini.

Inizialmente, stabilire una relazione profonda e sintonica con il gruppo non è stato esente da fatiche: generare quell'ambiente di fiducia reciproca ed entusiasmo indispensabili per attivare il circuito della *warm cognition* (Lucangeli, 2019) ha richiesto tempo e intenzionalità, affinché i processi emotivo-relazionali sostenessero e non inibissero quelli cognitivi.

Inoltre, la sovrabbondanza di materiali non strutturati offerta nel corso del primo incontro (Immagine 23) ha generato una dispersione cognitiva, trasformando temporaneamente l'ambiente da risorsa ad elemento di distrazione.



Immagine 23 - Il primo contesto proposto ai bambini

Questa iniziale difficoltà nel mappare accuratamente le preconoscenze dei bambini ha svelato la natura esigente e complessa dell'ascolto attivo (Gordon, 1974); il confronto dialettico e la supervisione della tutor mentore sono stati decisivi per attivare una *pratica riflessiva*, la quale mi ha permesso di operare una tempestiva riprogettazione del setting.

Un pilastro metodologico del percorso è stato rappresentato dalle discussioni collettive condotte nel contesto dell'assemblea (Immagine 24).



Immagine 24 - Il contesto dell'assemblea

Come ampiamente dimostrato dagli studi di Clotilde Pontecorvo (2004), la discussione si configura come un vero e proprio dispositivo di apprendimento e di co-costruzione della conoscenza. Il dialogo collettivo, sia in grande che in piccolo gruppo, ha orientato e ricalibrato la strutturazione degli incontri successivi sulla base dei bisogni emersi dai bambini. In modo particolare, durante la prima assemblea, una bambina ha esplicitato una teoria ingenua sul codice scritto:

Quando scriviamo le lettere con le parole ci capiamo senza parlarci. Si possono scrivere le lettere senza dire. (A. 5 anni)

A. esprime lo stupore autentico della scoperta della scrittura come strumento che permette di superare la presenza fisica e la voce. La condivisione di questa teoria nel grande gruppo ha spinto i compagni a ristrutturare le proprie opinioni pregresse. Secondo Wiggins e McTighe (2004) la *comprensione profonda* si manifesta attraverso la *spiegazione* e la *prospettiva*. La bambina è stata in grado di illustrare la funzione semiotica della scrittura, intesa come un sistema capace di veicolare il significato indipendentemente dal canale fonetico; ha anche manifestato la capacità di guardare il linguaggio verbale e quello scritto da un punto di vista metacognitivo, identificandoli come canali differenti verso il medesimo obiettivo (la comprensione dell'altro e il "capirsi").

Capitolo 4 - Condivisione

La pratica della documentazione, come affermano le Linee Guida "aiuta a capire quello che si è scoperto dei bambini che non si poteva cogliere nell'immediatezza" (Dec. Min. 22/11/2021 n. 334).

L'atto del documentare risulta fondamentale per attivare una riflessione sistematica sul lavoro pedagogico, calibrare i rilanci evolutivi e co-progettare il proseguimento dell'attività didattica. Essa permette di rendere l'agire educativo flessibile e pronto ad accogliere l'imprevisto, ristrutturando i contesti in funzione del successo formativo di ognuno (Dahlberg et al., 2003).

Nel corso di questa esperienza sul campo, ho maturato la consapevolezza che documentare significhi, primariamente, disporsi in una postura di ascolto autentico: sensibile al non detto, attraverso trascrizioni minuziose, riletture longitudinali, analisi dei manufatti grafici, attese e pazienza. In particolare, la trascrizione letterale dei dialoghi registrati al termine degli incontri ha svolto una funzione catartica e auto-formativa: mi ha permesso di sospendere il giudizio clinico e valutativo per concentrarmi esclusivamente sui reali bisogni conoscitivi emergenti dei bambini. Attraverso questo esercizio di analisi ho potuto decodificare le modalità di apprendimento dei bambini individuando i punti di aggancio su cui innestare la riprogettazione degli interventi successivi.

La traiettoria interpretativa da me tracciata si è dimostrata estremamente provvisoria e aperta a ulteriori approfondimenti epistemologici, ma costantemente aperta al confronto e alla co-progettazione con il corpo docente della scuola. Questo dialogo collegiale mi ha offerto preziosi elementi di monitoraggio per il mio percorso, stimolando un ripensamento critico dei contesti e dei dispositivi già attivi nell'atelier della scuola.

La documentazione ha agito come un elemento destabilizzante, sollevando nuove domande di ricerca sia nei bambini che negli adulti e in me stessa: "Come può proseguire questo percorso? Come apprendono i bambini? Come possiamo continuare a sfidarli perché osservino con maggiore attenzione il mondo che li circonda?". Queste domande mi hanno accompagnata con forza nella pratica quotidiana nel mio lavoro in classe presso la scuola primaria.

Sebbene il mio intervento formale in sezione si sia concluso, esso è rimasto vivo nelle menti e nelle dinamiche relazionali dei bambini con cui mi sono confrontata. Attraverso il dispositivo della documentazione condivisa e restituita alla scuola, l'esperienza rimarrà a disposizione come materiale di riflessione per futuri gruppi di bambini che potranno, muovendo proprio da queste scoperte e da queste "lettere pensanti", trarre nuove traiettorie di indagine.

Parafrasando il pensiero di John Dewey (1938), l'esperienza educativa si legittima solo come tale se si apre ad ulteriori possibili esperienze. In questa prospettiva, saranno altre insegnanti e altri bambini ad abitare e a far fiorire i solchi già tracciati.

Capitolo 5 - Lo sguardo positivo

Questo percorso di tirocinio, svolto all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ha rappresentato per me un'esperienza trasformativa. Esso mi ha permesso, in modo particolare, di maturare uno *sguardo positivo* nei confronti del sistema scolastico: una realtà spesso contraddittoria, gravata da impegni onerosi, che talvolta rischia di generare un senso di immobilismo. Ha attivato in me una postura e uno "sguardo pedagogico" capaci di trascendere l'aula, spingendomi a riflettere su ogni vissuto quotidiano per rintracciare il senso profondo.

Nel corso degli anni, ho assistito a una significativa evoluzione della mia identità professionale: sono passata dal senso di disorientamento e impotenza provato durante la mia prima, breve supplenza

nella scuola primaria nel 2021, alla consapevolezza maturata nel corso del biennio appena trascorso con la medesima classe, dove ho potuto cogliere il valore autentico di questa professione.

E' un valore che risiede nel sorriso dei bambini al mattino, nel dialogo sussurrato di una bambina introversa, nel colloquio aperto e fiducioso con i genitori, nell'entusiasmo condiviso per le lezioni di arte e musica. Risiede, nella confusione vitale degli zaini che si riempiono non solo di libri, ma di nuove scoperte, di condivisioni e di sguardi che, giorno dopo giorno apprendono nuove cose.

Citando Carla Rinaldi (2017), nel corso del tirocinio mi sono frequentemente chiesta come poter sostenere i bambini - e me stessa - nella ricerca del significato di ciò che vivono. Credo che questo interrogativo abbia rappresentato la bussola silenziosa dell'intero percorso. Abitare il senso a scuola significa, innanzitutto, abitare la relazione, accettando di trasformare il caos apparente in domande incessanti, provocatorie e generativamente destabilizzanti. Questa esperienza mi ha insegnato che il *significato* non è un contenuto da trasmettere unilateralmente agli alunni, ma una dimensione che si co-costruisce quotidianamente attraverso l'ascolto e il dialogo in classe, nel confronto con le colleghe e nel dialogo intrapersonale.

Se prima di ogni intervento didattico è importante e doveroso tracciare obiettivi coerenti, ritengo che l'obiettivo strategico per il mio futuro professionale risieda proprio in questo nucleo: dare *senso* e trovare il *senso*.

In questo processo di crescita sono stati fondamentali i feedback puntuali e rigorosi della tutor mentore, i quali hanno orientato la continua revisione delle progettazioni e delle documentazioni del contesto (Immagine 25).

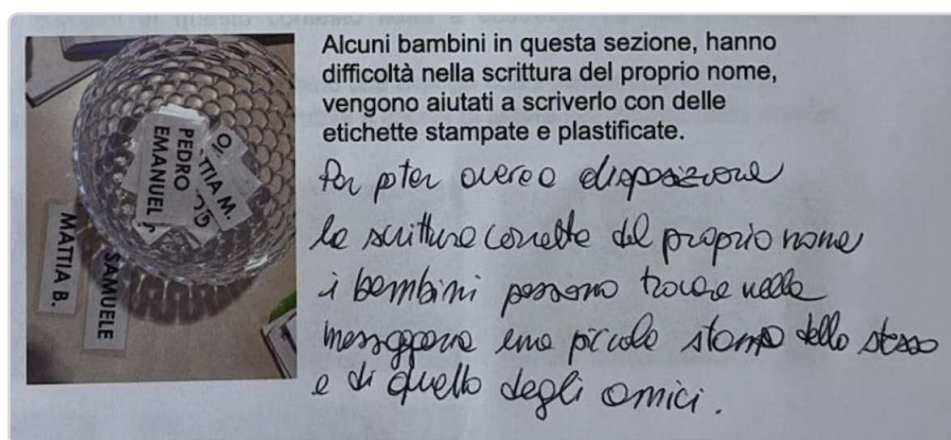


Immagine 25 - I commenti della tutor mentore sulla prima bozza di progettazione dell'ultimo intervento

Ritengo essenziale preservare una postura orientata alla positività: ciò che pensiamo, scriviamo e trasmettiamo attraverso il nostro corpo delinea la nostra stessa visione del mondo. Come mirabilmente teorizzato da Cooperrider e Whitney (2005) nell'approccio dell'Appreciative Inquiry:

*le domande che poniamo modellano la realtà e concentrarsi solo sui deficit tende a rinforzarli. **Se cambiamo le domande, cambiamo la conversazione. Se cambiamo la conversazione, cambiamo la realtà organizzativa.***

Tra le prerogative fondanti di un insegnante efficace figura, senza dubbio, la competenza comunicativa, intesa come la capacità di identificare e porre in atto modalità relazionali e discorsive adeguate alle proprie intenzioni, allo scopo e ai specifici destinatari (Moscato, 2020). Durante il tirocinio ho potuto osservare e sperimentare come tale competenza venga declinata non solo nell'interazione asimmetrica con i bambini, ma anche nei legami simmetrici tra colleghe, nella corresponsabilità educativa con i genitori e nelle relazioni con le figure esterne alla scuola.

Questo percorso mi ha sfidato a superare la mia precedente esperienza professionale per abbracciare una didattica che affonda le radici nelle riflessioni e nelle esplorazioni quotidiane dei bambini. Inoltre, grazie al progetto di tesi svolto in un'altra sezione della scuola, ho avuto l'opportunità di mettermi alla prova all'interno di questo approccio seguendo una modalità di proposta più essenziale e rispettosa dei tempi dei bambini, scoprendo nella semplicità dello stimolo la chiave per una comprensione più autentica e profonda della pedagogia reggiana.

Come diventare un insegnante migliore? Ritrovo alcune risposte nelle parole di Loris Malaguzzi (2017):

“Più attenta e consapevole è la condotta degli adulti, più è capace di vedere, ascoltare e interpretare i gesti, i discorsi, i feedback, più è padrona di variare e alternare le sue espressioni, [...] compiendo pause di autovalutazione. [...] più si allontanano le differenze affrettate e gli stili contingenti, provvisori, in fase di maturazione e assestamento, più si allarga la cerchia delle ipotesi; più si resiste alla tentazione di dare giudizi classificatori, più si è capaci di discernere e varare altri piani e progetti di attività” (p. 67)

È la capacità di *vedere, ascoltare e interpretare*, evitando giudizi affrettati, a permettere all'adulto di porsi in ascolto dei *cento linguaggi* che divengono *cento ricchezze* per un insegnante capace di stare bene con se stesso e con i bambini.

D'altronde, come ricorda Maria Teresa Moscato (2020):

Chi insegna è uno che vuole comunicare qualcosa, [...] deve trovare le “parole per dirlo” in primo luogo nel proprio dialogo interno. [...] Questo dialogo interno è la condizione perché egli possa, astrattamente, “smontare e rimontare” i percorsi cognitivi da proporre, e quindi da indurre... (p. 112)

Ed è proprio in questo costante esercizio di scomposizione interiore, tra teoria appresa e pratica vissuta, che si compie la sintesi del mio percorso e si delinea la postura dell'insegnante che desidero essere.

Conclusioni

Questo lungo e denso percorso di tirocinio è stato costellato di “inciampi” che ho scelto di interpretare come preziose occasioni di autovalutazione e miglioramento. Dalle complessità relazionali alla necessità di negoziare i tempi flessibili della progettazione con i ritmi, talvolta rigidi, dell'istituzione scolastica, ogni ostacolo mi ha consegnato una comprensione più profonda del valore della flessibilità didattica e della cura microscopica dei dettagli. Nel corso degli interventi, ho dovuto frequentemente ricercare un punto di equilibrio tra il desiderio di offrire ai bambini contesti aperti e ad alto potenziale cognitivo e la realtà di un ecosistema talvolta poco incline alla condivisione di pratiche, proprio all'interno di queste tensioni ho potuto affinare la mia postura interiore.

Oggi guardo al mio profilo professionale con una consapevolezza rinnovata: l'immagine originaria dell'insegnante come "luogo privilegiato di incontro con i bambini" - rappresentazione intimamente maturata nel corso del percorso scolastico dei miei figli - si è strutturata nella visione di una professionalità multifaccettata, che richiede un intreccio indissolubile di competenze relazionali, creative, didattiche, comunicative, cooperative, osservative e riflessive.

La convivenza quotidiana con la risorsa dell'infanzia, intesa come soggetto "ricco" di potenzialità e competente, si configura come uno stimolo etico costante verso il miglioramento personale.

Il mio futuro professionale continuerà ad essere orientato da nuovi interrogativi e, in modo particolare, dalle domande suggerite da Carla Rinaldi (2009):

Come possiamo aiutare i bambini a trovare il senso di quello che fanno, che incontrano, che vivono? E come potremmo farlo noi stessi?" (p. 92).

E' un monito che interroga direttamente la mia postura deontologica e che traduce la fine di questo percorso in un ventaglio di possibilità. Mi chiedo dunque: *Riuscirò ad onorare quotidianamente il compito di dare senso all'esperienza scolastica? Riuscirò a scorgere e a valorizzare la luce custoditi in ogni bambino?*

Di fronte a queste sfide aperte, scelgo di accogliere la complessità del mio futuro ruolo di insegnante con la medesima determinazione che ha guidato i miei passi finora, facendo mie le parole di Nelson Mandela:

Ho percorso questo lungo cammino verso la libertà sforzandomi di non esitare, e ho fatto alcuni passi falsi lungo la via. Ma ho scoperto che dopo aver scalato una montagna ce ne sono sempre altre da scalare. Adesso mi sono fermato un istante per riposare, per volgere lo sguardo allo splendido panorama che mi circonda, per guardare la strada che ho percorso. Ma posso riposare solo qualche attimo, perché assieme alla libertà vengono le responsabilità, e io non oso trattenermi ancora: il mio lungo cammino non è ancora alla fine.

Bibliografia

A cura di Edwards C., Gandini L., Forman G. (2017) *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Edizioni Junior.

Project Zero (2009). *Rendere visibile l'apprendimento, bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata : strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.

Cisotto, L., Farnea, B., Vergani, V., & Polato, E. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione : valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.

Dahlberg, G. et al. (2003) *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Children.

Moscato, M. T. (2020) *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Scholè

Passoni, R., Lorenzoni, F. (2019) *Cinque passi per una scuola inclusiva*. Erickson

Pinto, G. (1999) *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*. La Nuova Italia

Pontecorvo C., Ajello A. M., (2004) *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carrocci Editore

Pittarello, R. (2001) *Libri in foglio*. La scuola del fare

Project Zero (2009). *Rendere visibile l'apprendimento, bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata : strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. At the university press.

Wiggins, G. P., McTighe, J., & Comoglio, M. (2004). *Fare progettazione : la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Sitografia (ultima consultazione maggio 2026)

Reggio Children <https://www.reggiochildren.it/>

Sistema integrato 0-6 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

Sito della Scuola dell'Infanzia San Raffaele <https://www.scuolainfanziasanraffaele.it/>

Principali fonti normative di riferimento

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). D.M. 16/11/2012, n. 254: *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" D.M. n. 334 del 22/11/2021*.

D.M. n. 43 del 24/02/2022 *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*

Documentazione scolastica

PTOF Scuola dell'Infanzia San Raffaele di Povegliano (TV)

Quaderni delle ricerche della Scuola dell'Infanzia San Raffaele di Povegliano (TV)

Il presente lavoro ha beneficiato del supporto del modello linguistico di grandi dimensioni Google Gemini 3.0, per le fasi di revisione stilistica finale, correzione grammaticale e ottimizzazione della coesione testuale. L'integrità e la scelta dei contenuti, l'elaborazione critica e le conclusioni restano interamente attribuibili all'autrice.

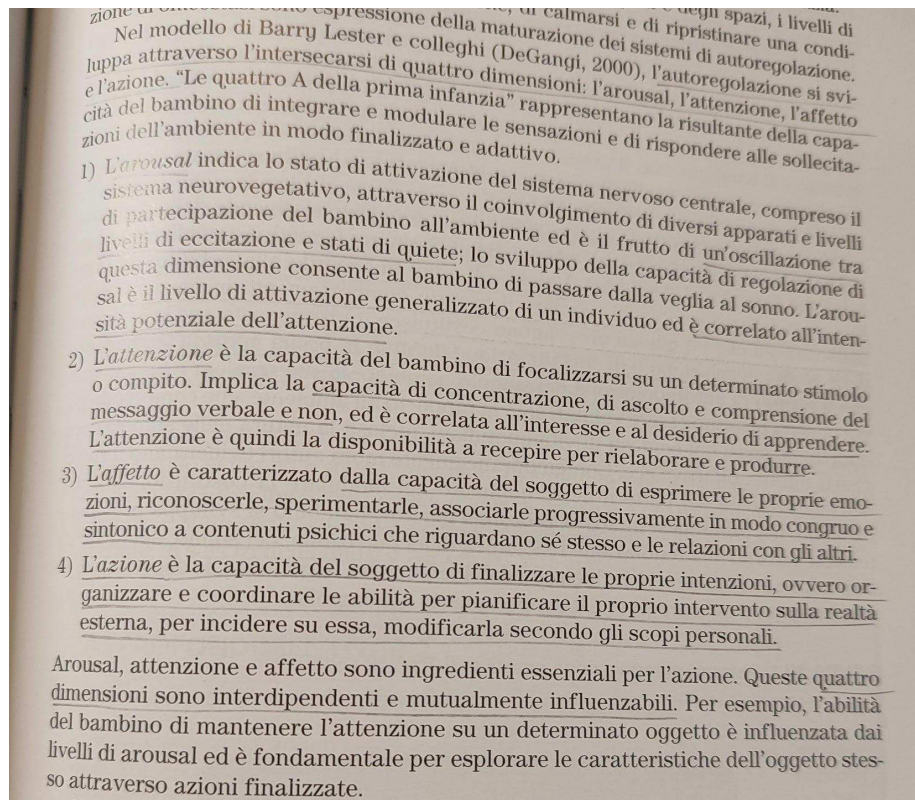
Allegati

Allegato 1 - Estratto dal diario di bordo n. 3

Dopo

Dopo questo primo intervento credo che l'attività iniziale di saluto con i bambini, di presentarsi con il nome e il nome di un animale con la stessa iniziale, sarebbe stata più efficace se i bambini avessero pensato disegnando in un foglietto...

Durante l'assemblea ho notato che molti bambini non sono interessati ai discorsi dei compagni o a quello che viene richiesto, il problema dell'attenzione me l'ero posto già durante il tirocinio dello scorso anno, in Vianello rileggo e ripenso a come poter aiutare questi bambini



Personalmente penso di essere riuscita a rispecchiare le parole dei bambini anche se in alcuni momenti avrei potuto catturare maggiormente i loro interessi e coinvolgerli in maniera più decisa.

Credo sia stato fondamentale l'essermi documentata su quanto fatto finora dai bambini, e credo che sia di grande valore la comunicazione attraverso il quaderno delle ricerche delle insegnanti. Questo modus operandi caratteristico dell'approccio reggiano penso possa essere ripreso anche in altri contesti.

I passi successivi da compiere per me ora sono di valutare insieme con le insegnanti e la coordinatrice se sia meglio organizzare un'uscita sul territorio per trovare nuovi stimoli oppure dedicarmi alla progettazione del contesto.

Da quanto rilevato oggi pochi bambini hanno già delle idee su come venga impiegata la lingua scritta, alcuni riescono a scrivere i nomi dei loro compagni, altri si trovano in fase pre-sillabica. Penso sia importante fornire dei materiali di interazione che siano vicini alla loro esperienza ma che possano anche sollecitare curiosità e nuovi interrogativi. Per chi pensa che per poter scrivere sia necessario prima leggere probabilmente è importante fornire materiali con cui poter fare delle ipotesi... "Le lettere servono per capirsi..." dunque sarà interessante seguire le ricerche dei bambini e scoprire il loro modo di apprendere.

Nigris ci parla di domande che si interrogano esplicitamente sul linguaggio: anche quest'ultimo è terreno di un'esplorazione che avviene soprattutto parlando, ascoltando e a volte chiedendo in modo diretto "che cosa vuol dire tale parola? quando si usa?" (2009).

Penso che la domanda che valga la pena di essere esplorata e indagata con i bambini possa essere ***Prima si legge o prima si scrive?*** Che potrebbe ulteriormente essere sviluppata in ***In che modo leggiamo e in che modo scriviamo? Scriviamo solo con le lettere? Possiamo scrivere senza le lettere?***

Allegato 2 - Estratto diario di bordo n.8 del 2° anno di tirocinio



Immagine 01: stimoli visivi e tattili, riconoscimento della lumaca, attraverso il dialogo ogni bambino espone le proprie conoscenze e ipotesi riguardanti l'oggetto dell'osservazione



Immagine 02: stimoli visivi e tattili, le lettere scritte diventano parole e i bambini sono incuriositi dal significato (cosa significano) e dal significante (come si leggono), vengono attivati processi di pensiero quali il riconoscimento (il suono di alcune lettere)



Immagine 03: stimoli spaziali e di orientamento, ognuno sale con il proprio passo e secondo le proprie capacità, il bambino riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo



Immagine 04: appena partiti vengono richiamate alla memoria le regole



Immagine 05: analisi delle capacità fisiche dei compagni e relativa offerta di aiuto, attivazione dei neuroni-specchio e apprendimento nella zona di sviluppo prossimale



Immagine 06: attivazione di funzioni grosso-motorie, allenamento dell'equilibrio statico, attivazione dei neuroni-specchio

Allegato 3 - I cento linguaggi

INVECE IL CENTO C'È (Loris Malaguzzi)

Il bambino

è fatto di cento.

Il bambino ha

cento lingue

cento mani

cento pensieri

cento modi di pensare

di giocare e di parlare

cento sempre cento

modi di ascoltare

di stupire di amare

cento allegrie

per cantare e capire

cento mondi

da scoprire

cento mondi

da inventare

cento mondi

da sognare.

Il bambino ha

cento lingue

(e poi cento cento cento)

ma gliene rubano novantanove.

La scuola e la cultura

gli separano la testa dal corpo.

Gli dicono:

di pensare senza mani

di fare senza testa

di ascoltare e di non parlare

di capire senza allegrie

di amare e di stupirsi

solo a Pasqua e a Natale.

Gli dicono:

di scoprire il mondo che già c'è

e di cento

gliene rubano novantanove.

Gli dicono:

che il gioco e il lavoro

la realtà e la fantasia

la scienza e l'immaginazione

il cielo e la terra

la ragione e il sogno

sono cose

che non stanno insieme.

Gli dicono insomma

che il cento non c'è.

Il bambino dice:

invece il cento c'è.