



AltriSpazi: abitare l'educazione – n.17/2020

Come si prendono decisioni nelle scuole dell'infanzia? Quasi una geometria del lavoro collegiale

di *Emanuele Testa*

Esiste una lettrice (o un lettore) incuriosita dal titolo di questo articolo, che si è mai chiesta se la geometria, scienza esatta e parte della matematica, abbia qualcosa da spiegare sul lavoro collegiale nelle scuole? Ci si è concessa – in questo scritto – la licenza di osare, partendo da una domanda: se la geometria si occupa delle forme e delle loro relazioni nel piano e nello spazio, non è possibile ricorrervi in aiuto per descrivere la conformazione dei gruppi di lavoro e dei legami tra le persone? Del resto non sono mancati, nella storia delle scienze umane, i noti tentativi di misurare aspetti di funzionamento dei gruppi sociali e delle relazioni tra i loro membri¹.

Se l'aspettativa è legittima, eluderla è inevitabile. L'intento di questo scritto, infatti, è quello di **prendere spunto, metaforicamente, da una figura geometrica – l'ellisse – per descrivere un possibile sguardo sui gruppi di lavoro e sul lavoro di gruppo**, nella fattispecie quelli che nelle scuole dell'infanzia assumono i contorni di una *community* professionale declinata nella collegialità. **Non si tratta pertanto di misurare distanze e vicinanze, ma di riconoscerle, per esplicitare una funzione descrittiva e valutativa.**

A partire da questa esplorazione metaforica e dai multiformi significati in gioco sul lavoro di gruppo, nel presente contributo viene proposta una **riflessione sui processi decisionali nei contesti organizzativi**, per poi presentare un percorso formativo sul «decidere insieme» tra insegnanti nelle scuole dell'infanzia, scaturito da un intervento di ricerca-azione con alcuni Circoli della Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento, i cui esiti sono stati presentati nell'articolo – al quale si rimanda – dal titolo: «*La collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione*», pubblicato su questa rivista [«AltriSpazi. Abitare l'educazione», n. 15 del mese di maggio 2019²](#).

¹ Si pensi a questo riguardo al sociogramma di Moreno, nel suo intento di misurare comportamenti interpersonali tra persone in interazione tra di loro, al fine di spiegare la struttura psicosociale di un gruppo.

² T. Ceol, I. Leonardelli, E. Testa, «La collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione», in *AltriSpazi. Abitare l'educazione*, n. 15, maggio 2019, pp. 6-19.



È possibile un «pensiero ellittico»?

La storia del pensiero filosofico occidentale è attratta fin dai suoi esordi dalla ricerca di un principio unificante. Quanto questa storia – di cui la nostra cultura, le nostre menti e le scienze umane sembrano intrise – guida il nostro pensiero ancora oggi? Quanto **la ricerca di una spiegazione unificante orienta il nostro «s-guardo» sulla realtà** e quindi anche su quello

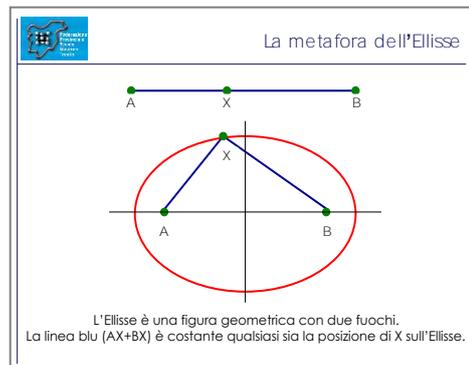
APPROFONDIMENTI Una bussola sul concetto di «Uno»

Da Parmenide a Plotino, fino a Locke ed Hegel, la **riflessione sull'idea di «uno»** ha appassionato il dibattito filosofico nella storia del pensiero occidentale e trova traccia in numerosi scritti di questi e altri autori. Nell'antichità l'Essere è Uno per Parmenide, è universale per Platone, è principio numerico per Aristotele, prima misura degli oggetti.

Sempre presente nella riflessione dei secoli successivi, da Plotino a Hegel, il concetto di «uno» ha dunque sollecitato per millenni il pensiero filosofico e solo in età contemporanea ha registrato un affievolirsi dell'interesse, più spostato su aspetti che riguardano il molteplice e la diversità. (www.treccani.it – [Vocabolario Treccani](#) on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana)

spaccato – parziale e affascinante – che «ri-guarda» i gruppi di lavoro e il lavorare insieme tra persone? Tra questi vi è la collegialità nelle scuole³. In geometria, le figure piane hanno un punto chiamato fuoco. Un solo punto. Sembra ricorrere anche qui – sotto altra forma – l'idea di uno. Del resto Pitagora, matematico e filosofo, noto in geometria per il suo teorema, afferma che l'«uno» è inteso come divino. In verità non tutte le figure piane hanno un solo fuoco; tutte tranne una: **l'ellisse, che di fuochi ne**

ha due. Si introduce, in modo tangibile, il concetto di dualità. Ecco perché l'ellisse viene qui assunta come metafora per guardare la realtà dei gruppi di lavoro e parimenti del lavoro di gruppo: essa **introduce l'idea della dualità e quindi della molteplicità**⁴. È emblematico il suo significato etimologico, dal greco ἔλλειψις: «mancanza»⁵. Ciò che «manca», nell'ellissi, è quella parte che non le consente di essere cerchio, simbolo di perfezione: è una forma circolare imperfetta. Il lavoro di un gruppo, come quello delle insegnanti di una scuola dell'infanzia, può essere guardato così: come un'ellisse, una forma circolare con due fuochi. Metaforicamente, ciascuno di essi può rappresentare una parte del lavoro di gruppo, dal quale l'altro punto focale non può prescindere.



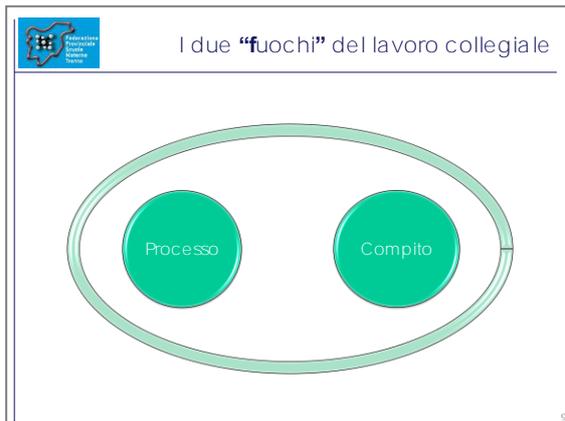
³ C. Kaneklin e F. Olivetti Manoukian a proposito di rappresentazioni sull'organizzazione scrivono di «visione mono-oculare» e di «visione pluridimensionale». Si veda a questo riguardo: Kaneklin, C., Olivetti Manoukian, F. (1990), *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci Editore, Roma.

⁴ Si deve l'intuizione di questa metafora alle amichevoli conversazioni su gruppi e organizzazioni con Marco Perrucchini, prete diocesano, Direttore delle scuole dell'Associazione Formazione Professionale del Patronato San Vincenzo di Bergamo.

⁵ www.treccani.it – [Vocabolario Treccani](#) on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.



Un fuoco può essere paragonato al compito primario, all'oggetto di lavoro, a ciò che specifica l'azione di quel determinato gruppo; **l'altro afferisce al processo relazionale** attraverso il quale si sostanzia il lavoro del gruppo, che riguarda sia aspetti di metodo (con i relativi artefatti e repertori), sia dimensioni relazionali (tra i partecipanti al gruppo di lavoro, tra questi e altri attori dell'organizzazione e del contesto sociale in cui esso vive), che a loro volta **implicano dinamiche comunicative e informative, interattive e simboliche, produttive e conflittuali**.



Nelle scuole dell'infanzia, il compito può riguardare – ad esempio – la progettazione annuale e periodica del lavoro didattico-educativo (quindi la costruzione dei processi di apprendimento dei bambini, degli indicatori e dei contesti di esperienza), l'organizzazione della vita scolastica, la gestione delle comunicazioni con i genitori e con le famiglie, la programmazione di azioni legate alla comunità locale e al territorio. Il processo del gruppo collegiale può invece

interessare le **modalità delle insegnanti nella partecipazione ai momenti di progettazione collegiale, le strategie di riconoscimento e di gestione dei conflitti, quelle utilizzate per la presa delle decisioni e della loro realizzazione**.

Perché tutto questo? Per quale ragione – ci si potrebbe chiedere – si ritiene utile, se non necessario, ampliare lo sguardo per portare l'attenzione su questi due «fuochi»? Non potrebbe risultare più funzionale focalizzarsi su un unico punto, come il «fuoco» di un cerchio «perfetto»? È evidente che tale aspetto non potrebbe che essere il compito primario, l'oggetto di lavoro che qualifica il gruppo come tale ovvero «di lavoro». Diversamente si tratterebbe di un gruppo primario o – per dirla con De Grada⁶ – di un gruppo nel quale sarebbe preminente la dimensione della primarietà, cioè del legame affettivo tra i suoi membri, caratterizzato da informalità delle relazioni e di un possibile disancoraggio rispetto a un compito.

Per quale motivo, quindi, **portare nel campo visivo anche aspetti di processo e in questo senso dimensioni relazionali?**

La questione rimanda al fatto che **queste ultime non sono scevre dal compito e dai suoi risultati**. Come afferma C. Kaneklin, «se l'individuo non è un "essere separato", ma (...) "è i suoi contesti relazionali di lavoro e di vita", allora è essenziale, anche per il valore dell'efficienza, considerare le **dimensioni relazionali e socio-organizzative come sorgente di valore**» (C. Kaneklin, 2001)⁷. In altri termini, se il «compito» è costitutivo del gruppo di lavoro, il «processo» e le relazioni tra le persone ne orientano il senso e quindi la direzione, influenzando gli stessi risultati della produzione, anche quando essa riguarda servizi come la

⁶De Grada, E. (1969), *Elementi di psicologia di gruppo*, Bulzoni Editore, Roma

⁷Kaneklin, C. (2001), «Lavorare in gruppo oggi», in *Spunti*, n. 4, pp. 27-48.



didattica e l'educazione. Come afferma il citato autore, «il gruppo di lavoro è uno spazio fisico e mentale in cui ogni membro incontra altri colleghi attorno a un compito, a un obiettivo: il motivo razionale per cui le persone si incontrano. **Queste due dimensioni (relazione – compito) non sono antitetiche, bensì indissolubilmente connesse** in forme concrete e specifiche legate al conseguimento di obiettivi comuni materiali, legate ai bisogni delle persone che nella relazione sociale cercano soddisfacimento e alle dinamiche più o meno consapevoli che ne scaturiscono».

Non è quindi possibile affrontare le dimensioni simboliche e di legame tra i membri senza ancorarle al compito, in modo esplicito e continuativo, così come non sembra produttivo (sebbene praticabile) operare una sorta di semplificazione che riduca la soluzione delle questioni lavorative nel perimetro (o meglio nel cerchio) degli oggetti di lavoro. Va da sé che **immaginare un unico «fuoco» – sia esso il compito oppure il processo – può risultare rassicurante**, soprattutto se esso rimanda a un'idea di perfezione dove tutto torna, perché si tratta di un cerchio e i cerchi si chiudono. La realtà nei contesti di lavoro odierni (e forse di tutti i tempi) è un'altra, perché «quanto più il risultato dipende dall'interazione e dal contributo di più persone, tanto più è rilevante la fiducia realistica che ciascuno ripone nella efficacia collettiva del gruppo, proprio perché il valore dell'azione personale si attenua» (ibidem). Questo **esige la costruzione di spazi di riflessione e negoziazione** che – proteggendo dal rischio di facili autoreferenzialità sul piano relazionale – siano in grado di «accrescere la visibilità del senso, del significato del lavoro e non perdere o recuperare il mandato sociale e gli obiettivi organizzativi» (ibidem).

È evidente che la posta in gioco sollecita aspetti che riguardano non solo quell'inevitabile quota di strumentalità nelle relazioni – nei loro aspetti comportamentali – in funzione del compito e quindi della produzione, ma anche dimensioni cognitive e affettive, a partire da uno sguardo psicosociale la cui attenzione porta al «riconoscimento di **una stretta interconnessione tra gli aspetti di emozione, cognizione, azione e relazione** attraverso i quali prendono forma le relazioni tra i soggetti e il loro rapporto con la realtà» (G. Scaratti, 1998).

Da ultimo, mantenendo un registro metaforico, l'ellisse presenta altre due curiose caratteristiche, che sembrano offrire spunti di riflessione e di metodo per alimentare un'azione attenta ai due aspetti del lavoro di gruppo. Si immagini di percorrere l'ellisse, girando quindi attorno ai due fuochi: la linea che idealmente si verrebbe a creare sommando la distanza tra i due fuochi e ciascun punto in cui ci si trovi sull'ellisse, mantiene la stessa misura (cfr. figura di pagina 2). Fuor di metafora, **i due aspetti del lavoro di gruppo mantengono la loro valenza da qualsiasi punto di vista le si affronti** e le distanze complessive non mutano. Il più delle volte si tratta di mantenere un deciso ancoraggio al compito di lavoro, come ad esempio la progettazione periodica nelle scuole, ma questo non elude l'influenza dell'altro aspetto, il processo con le sue implicazioni relazionali. Altre volte è necessario avvicinarsi maggiormente a queste ultime, magari per il protrarsi di conflitti interpersonali che producono sofferenza o



per paralisi decisionali dalle quali l'uscita sembra un labirinto senza vie di fuga: anche in questi casi si ritiene fondamentale non eludere l'altro aspetto ovvero il compito.

L'altra caratteristica dell'ellisse riguarda la particolare visuale che si produce collocandosi ai due punti estremi della stessa, rispetto alla retta che attraversa i due fuochi (cfr. figura di pagina 2). Nel punto più estremo in ciascuno dei suoi due poli si può vedere solo il fuoco più vicino e l'altro sembra scomparire: sembra, ma non è così, esso rimane. Fuor di metafora, qualora – ad esempio – si rendesse per un momento necessario guardare solo gli aspetti conflittuali del gruppo di lavoro, le dimensioni produttive potrebbero essere scarsamente visibili, ma non per questo sarebbero meno presenti. Fatta salva la possibilità di operare una falsata semplificazione: quella di vedere un cerchio invece di un'ellisse, un unico fuoco anziché due.

È evidente l'implicazione di tutto questo: il cerchio sarebbe perfetto, l'ellisse è imperfetta; come i gruppi di lavoro che operano nei contesti di lavoro reali, quelli che vivono «dai tetti in giù»; come i gruppi collegiali nelle scuole dell'infanzia.

È preferibile una decisione individuale o di gruppo?

I processi di decisione nelle organizzazioni, nella fattispecie nei gruppi di lavoro, hanno interessato diversi filoni di studio: essi trovano riscontro in una corposa produzione nella letteratura scientifica e in differenti discipline. Le ragioni di tale successo possono trovare convincenti argomentazioni in molteplici punti di vista, non ultimo la fruibilità che ne è derivata per la sua applicazione nei contesti di *business*, in quanto **l'assunzione delle decisioni costituisce un aspetto cruciale** per il *management* nelle aziende. A questo riguardo si è affermata l'espressione *decision making* spesso associata allo sviluppo di quelle competenze di *problem solving*, i cui riferimenti teorici hanno trovato fermento soprattutto in ambito cognitivista. Il riferimento all'utilizzo di questo concetto nei contesti produttivi non è qui casuale: esso infatti riguarda quell'aspetto del lavoro di gruppo mediante il quale esso opera per raggiungere i propri risultati. È l'altro «fuoco» dell'ellisse, per riprendere la metafora del paragrafo precedente. Semplificando, in un lavoro di gruppo quanto prima e tanto meglio si decide, maggiore ne sarà il beneficio per i risultati da raggiungere.

L'aspetto che in questo scritto si intende mettere in evidenza, riguarda la specificità del **«decidere insieme»** nelle scuole dell'infanzia. Se può essere condivisibile l'assunto di coloro che considerano l'atto decisionale ascrivibile a una funzione dall'individuo, costituisce un dato comunemente osservabile il fatto che le decisioni coinvolgono spesso un molteplice numero di persone. **Si tratta di un processo perlopiù collettivo**, come avvertono gli studi a orientamento psico-sociale, che può sfociare in una decisione individuale o di gruppo. Quale tra queste due può essere migliore: una decisione assunta individualmente oppure da un gruppo? Come



scrivono C.G. Cortese e L. Tesio (2009)⁸, gli studi sull'argomento affermano che non esiste una situazione preferibile, perché dipende dalla natura del problema. **Anche il contesto organizzativo e la sua cultura prevalente influenzano questo aspetto**, come avviene nelle scuole dell'infanzia nelle quali, frequentemente, il «decidere insieme» rimanda a istanze di collegialità, sia per i suoi aspetti valoriali, sia per le marcature istituzionali e normative specifiche del contesto scolastico. Per le insegnanti è spesso una questione rilevante, che merita di essere approfondita partendo da qualche spunto di tipo concettuale.

Secondo i citati autori (C.G. Cortese e L. Tesio, 2009), esistono vantaggi e svantaggi di una

Tipo di decisione =>		INDIVIDUALE	DI GRUPPO
EFFICACIA		-	+
Precisione		-	+
Velocità		+	-
Creatività		-	+
Accettazione		-	+
EFFICIENZA		+	-

(C.G. Cortese, L. Tesio, 2009)

decisione individuale o di gruppo. Come riportato nella Tavola qui a fianco **una decisione assunta collegialmente depone a favore di una maggiore qualità**, sia sotto il profilo creativo (per la varietà dei punti di vista e dei contributi che possono derivare da una discussione di gruppo), sia per la precisione che può essere favorita da una maggiore conoscenza del problema, stante la molteplicità di fonti esperte e/o informative. Si

6
pensi ad esempio a una decisione in una scuola dell'infanzia riguardante il momento dell'accoglienza: se assunta a partire da una discussione di gruppo è plausibile che le differenti esigenze delle famiglie siano meglio rappresentate dalle diverse insegnanti, perché nelle relazioni con ciascuna di esse possono intercettare problematicità e proposte. Un altro esempio può interessare la riprogettazione del momento del pranzo, che può favorire la motivazione al cambiamento tra il personale ausiliario e di cucina se alcune decisioni vengono discusse anche con loro e non solo tra insegnanti.

Una decisione di gruppo può avvantaggiare l'accettazione di quanto è stato deliberato da parte dei suoi partecipanti, laddove ciascuno abbia avuto la possibilità di portare il proprio contributo, di negoziare aspetti importanti per sé stesso, di discutere sui significati in gioco e quindi tollerare con minore difficoltà quelle soluzioni che lo trovano meno d'accordo, ma non per questo in disaccordo. Si pensi alla scelta in una scuola dell'infanzia di avviare la sperimentazione di una nuova modalità di lavoro didattico-educativo, come ad esempio l'attività con i bambini in piccoli gruppi. La possibilità di discutere, di confrontarsi con altre esperienze promettenti, di approfondire il senso di questo cambiamento, di negoziare i tempi della sperimentazione, può **favorire la costruzione di una alleanza tra le insegnanti, magari a**

⁸ Cortese, C.G., Tesio, L. (2009), "Prendere decisioni nelle organizzazioni", in: Argentero, P., Cortese, C.G., Piccardo, C. (A cura di) *Psicologia delle organizzazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.



partire da un disaccordo iniziale che sembrava non lasciare spazi all'esplorazione e al piacere che ne può derivare.

Vi è un ultimo **aspetto che può essere favorito da una decisione di gruppo: riguarda il tempo**, laddove l'articolazione del gruppo professionale con attività intermedie in gruppi ristretti, preparatori della decisione collegiale, può favorirne la velocità. Si pensi alla progettazione periodica in una scuola dell'infanzia: alcune decisioni sugli indicatori e sui relativi contesti di apprendimento potrebbero essere elaborate in gruppi ristretti, per favorire una successiva discussione e deliberazione con l'intero gruppo professionale. È evidente che vi sarebbe un esito di segno opposto se in una situazione di questo tipo – soprattutto in presenza di un gruppo professionale numeroso – vi fosse la pretesa di preservare ogni decisione, anche di dettaglio, nel contesto collegiale in plenaria. È evidente che, laddove non esistano strategie di decisione di gruppo evolute, un processo decisionale risulta di norma più veloce se assunto individualmente, come più frequente accade. Per questo nella Tavola a pag. 6 la velocità nel decidere viene indicata come unico punto a favore di una decisione adottata individualmente.

I bambini delle scuole dell'infanzia imparano a «decidere insieme»: e gli adulti?

a) Gli esiti di un percorso di ricerca-azione

Nel già citato articolo pubblicato su questa rivista⁹, sono stati presentati gli esiti di una ricerca-azione svolta tra il 2016 e il 2017 sulle pratiche di collegialità nelle scuole dell'infanzia della Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento. Come è già stato scritto, la gestione dei processi decisionali e la «tenuta» delle scelte effettuate nelle riunioni in collegiale, costituiscono aspetti cruciali per la vita delle scuole e per il buon funzionamento delle stesse. Una prima questione riguarda le differenti modalità con le quali vengono adottate le decisioni, mentre l'altra – strettamente connessa – rimanda alla traduzione delle stesse nella quotidianità del lavoro nelle diverse sezioni, nei momenti di intersezione o nei gruppi misti laddove presenti, piuttosto che nelle *routine* come l'accoglienza e il pranzo. La complessità di questo aspetto richiama quanto già scritto ovvero le implicazioni del «decidere insieme» tra adulti, laddove una decisione collettiva presenta il potenziale vantaggio di una sua maggiore accettazione e, al tempo stesso, espone al rischio di un dispendio di tempo – talora logorante – nelle situazioni in cui emergesse la fatica a legittimare gli accordi del gruppo, magari per le possibili o inevitabili assenze di alcuni partecipanti. Ecco a questo riguardo un'interessante sequenza narrativa, estrapolata da un lavoro di focus group con un gruppo di insegnanti, realizzato nella citata ricerca-azione: *«Si decide no, di fare questa determinata cosa, due o tre giorni dopo – magari perché due o tre insegnanti erano assenti nella collegiale – riportano altre idee (...), e allora si mette un punto di domanda e si ritorna indietro».*

⁹ T. Ceol, I. Leonardelli, E. Testa, «La collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione», in *Altrispazi. Abitare l'educazione*, n. 15, maggio 2019, pp. 6-19.



Sembra qui evidente l'influenza di una cultura organizzativa, tipica di molti sistemi scolastici, nella quale il «**decidere insieme**» può veicolare un messaggio implicito: «**dobbiamo essere tutti d'accordo**». Quando invece la questione è piuttosto quella di «costruire accordi», tollerando anche il fatto che il gruppo è chiamato a scegliere, per il buon funzionamento della scuola, con i membri che possono partecipare alla costruzione di una determinata decisione, in quella data e non altra, in quel momento che non è replicabile.

b) «Decidere insieme»: dai bambini alle insegnanti

Sembra indiscutibile il fatto che le insegnanti delle scuole dell'infanzia siano spesso chiamate a «decidere insieme». Si tratta quindi di una competenza professionale che viene chiesto di mettere in atto nelle loro pratiche di lavoro¹⁰. La stessa che in molte comunità professionali costituisce un aspetto cruciale: una *key skills* potrebbero affermare gli amanti del *decision making* aziendale. Non è solo questo **per le insegnanti**; per loro c'è in gioco molto di più: il «decidere insieme» costituisce anche un processo di apprendimento che riguarda i bambini. **Non si tratta solo di una competenza del lavorare insieme tra colleghe; è un'area di apprendimento sulla quale molte di loro stanno investendo con i bambini**. Essa infatti è presente in molte progettazioni annuali delle scuole dell'infanzia e trova differenziate modalità di esplicazione, nella progettazione periodica e quindi nel quotidiano lavoro didattico-educativo.

È un aspetto quasi intrigante: per le insegnanti delle scuole dell'infanzia il «decidere insieme» costituisce, al tempo stesso, sia quel fuoco dell'ellisse – riprendendo la metafora di cui sopra – che riguarda il processo del lavoro di gruppo, sia l'altro fuoco che afferrisce al compito. L'uno – il processo del lavoro di gruppo – rimanda al «decidere insieme tra insegnanti», mentre l'altro – il compito primario della loro professione – riguarda il «decidere insieme tra bambini», quale

area di apprendimento sulla quale investire.



Si può intravedere – quasi in filigrana – una circolarità virtuosa tra questi due aspetti. Lavorare su queste competenze tra i bambini può favorirne l'attenzione per come si esplicano tra insegnanti. A meno che – come a volte accade – la trama non si faccia ingarbugliata e il circolo non diventi vizioso. Quindi faticoso;

¹⁰ Si veda a questo riguardo: Testa E., Scaratti G., Ceol T., Leonardelli I. (2017), «La riunione come strumento di lavoro nelle scuole. Pratiche di collegialità e lavoro di gruppo», *Psicologia e scuola*, 50, pp. 12-21.



a volte asfissiante. Può accadere anche questo, se l'attenzione al lavoro didattico-educativo con i bambini assumesse una sorta di alibi per «dis-togliere» lo sguardo dalle proprie modalità di lavoro tra adulti in quanto professionisti. La viziosità del circuito scaturirebbe da un lavoro sul «decidere insieme» tra bambini che non trovasse riscontro, almeno in termini di attenzione, a quanto avviene a questo riguardo tra adulti.

Partendo da queste sollecitazioni, nel lavoro formativo con le insegnanti delle scuole dell'infanzia dei Circoli di Trento 2, Mori, Predazzo e della Val di Cembra, durante l'anno scolastico 2017/2018 sono state poste alcune domande per attivare la loro riflessione¹¹.

Che cosa osserviamo per sostenere tra i bambini l'apprendimento di competenze per «decidere insieme»? Quali sono gli indicatori che nelle scuole sono stati costruiti per progettare e valutare questo aspetto? E da qui **una sorta di switch dai bambini alle insegnanti**: come quegli indicatori – utilizzati nel lavoro didattico-educativo – possono essere riformulati per guardare le pratiche di collegialità? Quali indicatori possiamo costruire e utilizzare per promuovere l'apprendimento del «decidere insieme tra» insegnanti?

Partendo da queste domande, nella formazione con le insegnanti sono stati progettati tre *step* di lavoro, realizzati in Gruppi Stabili di insegnanti appartenenti a scuole diverse dello stesso Circolo.

- Nel primo sono stati **ripresi alcuni indicatori co-costruiti dalle insegnanti** nelle progettazioni periodiche di alcune scuole, riguardanti il processo di apprendimento del «decidere insieme tra bambini»: a partire da questi sono stati co-costruiti alcuni indicatori per osservare il «decidere insieme tra insegnanti», di cui si riporta un estratto esemplificativo nella tabella che segue a pag. 10.
- Nel secondo *step* sono stati utilizzati alcuni **video realizzati durante riunioni di lavoro collegiale** nelle scuole dei quattro Circoli, selezionando quelle sequenze in cui era particolarmente evidente un processo decisionale in corso durante la discussione. Questi video sono stati analizzati durante il lavoro formativo, utilizzando gli indicatori del «decidere insieme tra insegnanti» co-costruiti nello *step* precedente. Tale sforzo di osservazione ha consentito sia di rivedere la pertinenza di alcuni indicatori per osservare le insegnanti, sia alcune modalità di co-costruzione (oppure di non-costruzione) delle decisioni nel lavoro collegiale.
- Nel terzo *step* **sono state individuate alcune aree di miglioramento riguardanti le strategie e le modalità** con le quali le insegnanti dei quattro Circoli possono assumere le decisioni e tradurle nella vita della scuola.

¹¹ L'attività formativa che viene qui sinteticamente riportata è l'esito del lavoro di progettazione, realizzazione e valutazione svolto durante l'A.S. 2017/2018 dall'équipe di formazione alla quale hanno partecipato Tiziana Ceol (Coordinatrice del Circolo di Predazzo), Sandra Ciappi (Coordinatrice del Circolo di Trento 2), Sara De Zolt (Coordinatrice del Circolo della Val di Cembra), Silvano Medves (Coordinatore del Circolo di Mori).



Nelle scelte formative qui descritte è evidente, dal punto di vista epistemologico e metodologico, il riferimento a «una prospettiva culturale e situata allo studio dei contesti di lavoro» (C. Zucchermaglio, 1996)¹², che si rivela necessaria per «costruire pratiche di utilizzazione di tali contesti come specifici e irrinunciabili “luoghi” del fare ricerca» (ibidem). Nell’esperienza formativa descritta i contesti di lavoro hanno riguardato le riunioni in collegiale nelle scuole. Osservare in chiave etnografica alcune di esse, per poi riprenderle nell’aula di formazione tramite sequenze di videoregistrazioni, ha consentito di analizzare interazioni e costruzioni discorsive, per poi riflettere e discutere su di esse con un intento trasformativo.

Tabella – Esempi di indicatori del «decidere insieme» tra bambini e tra insegnanti

ESEMPI DI INDICATORI	
DECIDERE INSIEME TRA BAMBINI	DECIDERE INSIEME TRA INSEGNANTI
<p>Rispetto ai discorsi</p> <ul style="list-style-type: none">▪ I bambini esplicitano il cambiamento del proprio punto di vista▪ I bambini usano verbi cognitivi (<i>direi, intendevo, penso che, ho un’idea, non mi viene in mente ci devo pensare etc.</i>)▪ I bambini esplicitano i punti di forza di un’opzione emersa nel gruppo▪ I bambini esplicitano le criticità di un’opzione emersa nel gruppo	<p>Rispetto alle modalità di partecipazione</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Le insegnanti esplicitano le criticità di un’opzione emersa nel gruppo▪ Le insegnanti esplicitano i punti di forza di un’opzione emersa nel gruppo▪ Le insegnanti esprimono il proprio dissenso motivandolo▪ Le insegnanti esprimono il proprio disaccordo portando una o più proposte alternative▪ Le insegnanti cambiano il loro punto di vista argomentandolo▪ Davanti alle idee degli altri le insegnanti si danno il tempo per poter dire di no e portare altre proposte
<p>Rispetto alle azioni</p> <ul style="list-style-type: none">▪ I bambini traducono in azioni con oggetti alcune opzioni emerse nel gruppo▪ I bambini, di propria iniziativa, si dispongono nello spazio in modo da facilitarli nel contatto visivo e nell’accesso ai materiali▪ I bambini mettono in atto le alternative proposte da altri	<p>Rispetto a dispositivi, strumenti e spazi</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Le insegnanti si preparano sugli argomenti di discussione prima della riunione.▪ Le insegnanti rileggono quanto scritto nel verbale in merito alle decisioni adottate, a conclusione dell’incontro.▪ Le insegnanti si assegnano ruoli per la gestione della discussione (ad. es. facilitatrice e verbalizzatrice)▪ Le insegnanti istituiscono sottogruppi di lavoro per facilitare la produzione di proposte (soprattutto in scuole numerose)

¹² Zucchermaglio, C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*, Carocci Editore, Roma.



c) Le insegnanti nella riunione collegiale: alcune osservazioni

I video utilizzati per analizzare alcune sequenze di riunione in collegiale tra insegnanti, sono stati realizzati durante la ricerca-azione sopra richiamata. Si è trattato di due scuole nelle quali è stato osservato un percorso con diverse riunioni di lavoro, in un caso per la riprogettazione del momento del pranzo e nell'altro per la co-costruzione di nuove modalità di scrittura della progettazione periodica di scuola. Utilizzando gli indicatori del «decidere insieme tra insegnanti» riportati nella Tabella a pag. 10, come già scritto **sono stati osservati alcuni «spaccati narrativi» di queste sessioni di lavoro di gruppo**. Ne sono emerse interessanti considerazioni, di cui si riportano tre situazioni esemplificative.

- In un video è stata osservata una sequenza nella quale vi era una sovrapposizione di voci, perché diverse insegnanti stavano parlando contemporaneamente, con una o con l'altra collega, senza quindi comprendere i diversi punti di vista. È stato emblematico **l'intervento regolativo di una partecipante accolto dalle colleghe, che ha consentito una ripresa collettiva della discussione**. Un'insegnante è quindi intervenuta per «*esplicitare un'opzione emersa dal gruppo*», alla quale ha fatto seguito la presa di parola di un'altra partecipante per «*esprimere il proprio disaccordo portando una o più proposte alternative*». A partire da questo passaggio narrativo una collega ha «*esplicitato i punti di forza di una opzione emersa dal gruppo*», **facilitando così il proseguo della discussione** che nel corso della riunione ha portato ad alcune decisioni costruite insieme. In questo caso si è trattato di introdurre modifiche sostanziali per la gestione del momento del pranzo con i bambini.
- In un altro video è stato osservato come **le insegnanti hanno utilizzato alcuni strumenti di lavoro**. Durante la discussione – finalizzata alla progettazione di un contesto di esperienza della progettazione periodica – due insegnanti sono intervenute riprendendo alcune decisioni già assunte in precedenza, rispetto alle quali ciascuna di loro ricordava scelte diverse. Un'altra partecipante ha affermato di avere un ricordo vago di quanto già deciso e così altre colleghe. Nel video si osserva come un'insegnante abbia preso tra le mani un documento – si trattava del verbale di una riunione precedente – si sia alzata, ne abbia prodotto alcune fotocopie e distribuite alle colleghe. Si è rivelata un'azione utile per il gruppo, in quanto «*le insegnanti [hanno] riletto quanto scritto nel verbale in merito alle decisioni adottate*», facilitando il proseguo della discussione e della progettazione periodica, che in questo caso prevedeva la visita a un'associazione musicale del territorio.
- Relativo a quest'ultima *community* di insegnanti è stato analizzato un altro video, nel quale il gruppo collegiale si è trovato in una **fase di impasse**, legata alla difficoltà di produrre il testo della progettazione periodica. Si tratta infatti di un gruppo piuttosto numeroso, abituato a scrivere i testi con tutte le partecipanti presenti; è evidente che mettere per iscritto quanto è stato elaborato in un gruppo composto da più di dieci persone – come nel caso analizzato – costituisce un'operazione alquanto complessa. Nella sequenza di video analizzato interviene una partecipante, che riprende un suggerimento formulato in passato dalla Coordinatrice del Circolo, la quale proponeva di **affidare a un numero ristretto di persone il lavoro di scrittura della progettazione periodica**. Il gruppo fa propria questa istanza e ne scaturisce uno scambio conversativo particolarmente significativo, nel quale alcune insegnanti «*esplicitano le criticità di [questa] opzione emersa dal gruppo*», mentre altre ne «*esplicitano i punti di forza*»



oppure «*esprimono il proprio dissenso motivandolo*». Segue una fase di discussione al termine della quale «*le insegnanti istituiscono sottogruppi di lavoro per facilitare la produzione di proposte*»: in questo caso si è trattato di assegnare ad alcune insegnanti, rappresentative delle diverse sezioni della scuola, la produzione una bozza di progettazione periodica, da rivedere e validare nel grande gruppo collegiale, in una riunione successiva.

Per concludere: quale mancanza?

Se il «decidere insieme» tra insegnanti costituisce uno dei due fuochi dell'ellisse, che significa «mancanza», verrebbe da chiedersi che cosa manca per portare a conclusione gli spunti di riflessione proposti nei paragrafi precedenti. Potrebbero mancare possibili piste di lavoro. Esplorati questi aspetti, come possono essere migliorati nelle scuole dell'infanzia? Esistono strumenti che ne possono supportare il lavoro tra le insegnanti?

Nel percorso formativo di cui si è fatto cenno non sono mancati alcuni approfondimenti a questo riguardo. Sono stati **analizzati verbali di riunione e pratiche di «ri-utilizzo» degli stessi**, introdotti in alcune scuole al fine di migliorare la tracciabilità delle scelte adottate e le strategie di attuazione. È stato possibile **costruire un repertorio** di «ordine del giorno» delle riunioni in collegiale, al fine di indagare quelli che potrebbero implicare aspetti decisionali, interrogandosi sulle modalità con le quali giungere al momento della discussione con alcune riflessioni e una maggiore preparazione. Ci si è confrontati sul **ruolo delle colleghe che svolgono la funzione di referenti e facilitatrici delle discussioni durante le riunioni**: è un aspetto cruciale per aiutare il gruppo a non perdere di vista l'oggetto di lavoro, a verificare il raggiungimento di una sufficiente sintonizzazione attorno a quanto è stato deciso, a validarlo o meno. Sono state aperte alcune domande sulle **condizioni necessarie per affrontare possibili conflitti** relazionali che non consentono il giungere a decisioni costruttive. Si è provato a osservare momenti di progettazione periodica in collegiale portando l'attenzione sulle pratiche di scrittura, in plenaria e in sottogruppi.

Tutto questo, tuttavia, non basta: la «mancanza» non sembra colmata. Pare che – parlando e scrivendo di questi aspetti – vi sia spesso qualcosa che rimane aperto, una complessità che non si riesce ad afferrare, una perplessità che rimane sottotraccia.

Un cerchio che non si riesce a chiudere

Verrebbe da concludere che è inevitabile, perché non si tratta di un cerchio ma di un'ellisse. Un'ellisse con due fuochi che accompagnano un movimento rotatorio attorno ad essi: dall'uno all'altro e viceversa, in modo continuo e ininterrotto; mai l'uno senza l'altro, perché i fuochi sono due. Il compito (primario) e il processo (di lavoro) restano inscindibili e l'attenzione all'uno non può che restituire la mancanza dell'altro. Tenerli insieme rimanda a



un'epistemologia della complessità che può spiegare, ma non semplificare; può promuovere cambiamento ma non saturare la «mancanza».