

altri spazi 2020

n.17
giugno 2020

IN QUESTO NUMERO

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

Pratiche di collegialità

A colloquio con Francesca Alby

o i r a r i o s o m m a r i o s

Direttore

Lucia Stoppini

Direttore responsabile

Silvia Cavalloro

cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

Comitato editoriale

Sandra Bucci, Silvia Cavalloro, Lorenza Ferrai
Sandro Miori, Luciano Peterlini, Lucia Stoppini

Hanno collaborato a questo numero

Camilla Monaco, Cristina Zucchermaglio

Grafica

Chiara Ceschini

Pubblicazione on-line sul sito della Federazione Provinciale Scuole Materne - Trento

www.fpsm.tn.it

Via Degasperi 34/1 - 38123 Trento

tel. [0461 382600](tel:0461382600) - fax. 0461 911111

altrispazi@fpsm.tn.it

Questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana 

Registrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

Trento Unoedizioni

01

EDITORIALE

Cultura e culture: la dimensione collettiva dell'agire professionale
Cultura e culture: la dimensione collettiva dell'agire professionale
di Lucia Stoppini
pag. 3

04

ESPERIENZE E PROGETTI

La formazione degli insegnanti: un'impresa educativa trasformativa che ricerca e costruisce pratiche inedite per continuare a promuovere innovazione e cambiamento
di Camilla Monaco

pag. 16

02

PRIMO PIANO

Come si prendono decisioni nelle scuole dell'infanzia? Quasi una geometria del lavoro collegiale
di Emanuele Testa
pag. 4

Pratiche di collegialità
di Giuseppe Scaratti
pag. 11

05

BUSSOLE PER VIAGGIARE

L'ambiente educativo tra il dentro e il fuori
a cura del Coordinamento pedagogico della Bassa Reggiana
pag. 19

03

L'INTERVISTA

A colloquio con Francesca Alby
di Silvia Cavalloro
pag. 14

06

IDEE PER CRESCERE

Risguardi. Dettagli di qualità degli albi illustrati
di Luisa Fontanari
pag. 20

Cultura e culture: la dimensione collettiva dell'agire professionale

di Lucia Stoppini

"...oltre alla competenza professionale e alla passione personale, ci vuole anche una capacità che potremmo chiamare collettiva".

3

Mi permetto di aprire questo editoriale citando il prof. Giuseppe Scaratti che, all'interno delle prossime pagine, ci racconta un'intensa esperienza formativa nel Circolo di Predazzo e ci permette di leggere alcune dimensioni fondamentali non solo dell'agire professionale, ma anche della **cultura educativa e organizzativa della scuola**.

È di cultura, quindi, che si parla – anche questa volta – dentro *AltriSpazi*.

Di cultura e di culture: quelle delle scuole, quelle di ciascun gruppo professionale, quella di ciascun operatore dentro la scuola. Della necessità di essere più consapevoli delle complessità dei contesti, dell'inevitabilità di alcuni cambiamenti – che non vanno subiti, ma compresi, agiti, spiegati. Con la consapevolezza che le complessità dei contesti si avvicinano soltanto affinando

la capacità di osservarli e di leggerli, di integrare il proprio sguardo e la propria lettura con quelle degli altri. Perché **la scuola è popolata di decisioni prese e da prendere, di scelte che difficilmente possono rimanere puramente individuali, di azioni che hanno spesso una immediata ricaduta su un gruppo**. La scuola è permeata da una dimensione collettiva che ha bisogno dei contributi dei singoli, ma ne ha bisogno al plurale: alla scuola servono sempre meno solisti, sempre più cori, voci diverse che si intersecano. A costo di qualche stonatura.

La scuola ha bisogno di competenze, di passioni, di pluralità, di una continua e necessaria **ricerca di intrecci, di incontri, di lavoro e lavoro** per capirsi, per intendersi, per imparare a costruire insieme davvero, per trasformare i contesti educativi e professionali e, prima ancora, per capire quando serve trasformarli.

La scuola, sostanzialmente, ha sempre più bisogno di coraggio, ha bisogno di provare a non replicare quello che ha sempre fatto curando le abilità dei singoli

(insegnanti, bambini, altro personale), ma a sostenere l'impegno a pensare e a fare insieme. Non è facile, ma è necessario.

Le leve per sostenere questo passaggio sono certamente le persone, la formazione, la ricerca, l'impegno ad andare oltre i nostri personali sguardi.

In questo la Federazione sta investendo davvero molto e i contributi presenti in questo numero di *AltriSpazi* ne sono una testimonianza ricca e significativa mettendo in luce – attraverso le esperienze, le riflessioni, i processi attivati nei diversi contesti educativi – che **la collegialità va cercata, alimentata, co-costruita con convinzione e professionalità**.

Una collegialità che – basata sul riconoscimento e sulla valorizzazione reciproca tra ciascun componente la comunità professionale della scuola – promuove e sostiene la cultura della partecipazione e della condivisione della progettualità e delle scelte. Un approccio alla **professionalità di tipo interattivo**,

che favorisce la circolazione continua delle buone idee, delle buone pratiche, delle buone esperienze. Favorisce e promuove, dunque, ricerca, crescita, cambiamento, innovazione.

02 Primo Piano

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.

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**

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)

unificante orienta il nostro «s-guardo» sulla realtà e quindi anche su quello

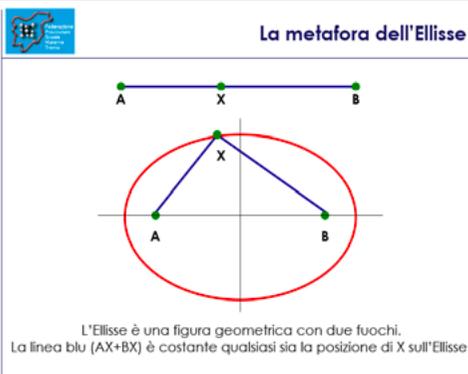
spaccato – parziale e affascinante – che «ri-guarda» i gruppi di lavoro e il lavorare insieme tra persone? Tra questi vi è la collegialità nelle scuole³.

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

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

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.



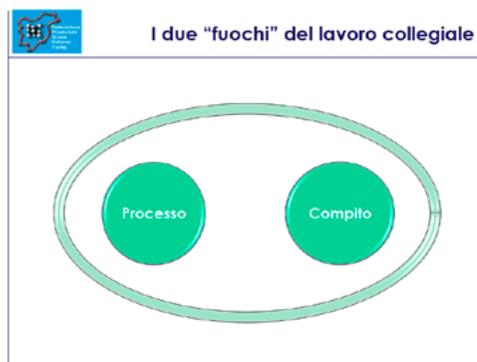
suo significato etimologico, dal greco ἔλλειψις: «mancanza»⁵. Ciò che «manca», nell'ellissi, è quella parte che non le consente di essere cerchio, simbolo di perfezione: è una forma circolare imperfetta. Il lavoro di un gruppo, come quello delle insegnanti di una scuola dell'infanzia, può essere guardato 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.

Un fuoco può essere paragonato al compito primario, all'oggetto di lavoro, a ciò che specifica l'azione di quel determinato gruppo; **l'altro afferma 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,**

Perruchini, 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.

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 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 antitetice, bensì indissolubilmente connesse** in forme concrete e specifiche legate al conseguimento di obiettivi comuni

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

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

materiali, legate ai bisogni delle persone che nella relazione sociale cercano soddisfazione 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

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

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 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

Decisione individuale vs . di gruppo

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

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

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 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 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

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

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*».

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 esplicitazione, 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 afferisce 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.

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.

Si può intravedere – quasi in filigrana – una circolarità virtuosa tra questi due



aspetti. Lavorare su queste com-petenze 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; 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.

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

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

di formazione alla quale hanno partecipato Tiziana Ceol (Coordinatrice del Circolo di Predazzo), Sandra Cioppi (Coordinatrice del Circolo di Trento 2), Sara De Zolt (Coordinatrice del Circolo della Val di Cembra), Silvano Medves (Coordinatore del Circolo di Mori).

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.

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. Zuccheromaglio, 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

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

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

ESEMPI DI INDICATORI	
DECIDERE INSIEME TRA BAMBINI	DECIDERE INSIEME TRA INSEGNANTI
Rispetto ai discorsi <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 	Rispetto alle modalità di partecipazione <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
Rispetto alle azioni <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 facilitarsi nel contatto visivo e nell'accesso ai materiali • I bambini mettono in atto le alternative proposte da altri 	Rispetto a dispositivi, strumenti e spazi <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)

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.

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».

02 Primo Piano

Pratiche di collegialità

L'esperienza formativa nel Circolo di Predazzo

di Giuseppe Scaratti

11

Non un lavoro solitario

Dopo uno scambio con il formatore Emanuele Testa e la coordinatrice di Circolo Tiziana Ceol è maturata nell'autunno del 2017 l'idea di promuovere un lavoro sul tema della collegialità. Si tratta di un tema ben noto, sia perché **iscritto nel linguaggio professionale** in uso a indicare momenti di lavoro comune, riunioni e situazioni di decisione a più livelli, formali e informali, sia perché radicato nelle rappresentazioni e nelle sequenze operative di ogni scuola. L'uso di spazi e tempi, la gestione di routine e imprevisti, le modalità di relazione con bambini e genitori, la realizzazione della progettazione annuale e periodici - aspetti questi e altri molteplici che connotano il lavoro quotidiano delle insegnanti - hanno un rilevante e spesso poco riconosciuto rapporto con il tema

della collegialità. Esso rinvia infatti a un lavoro comune, a logiche di condivisione e comunanza, a un qualcosa non solo di individuale e personale, necessario e presente in ogni manifestazione del proprio ruolo professionale, ma anche a una **dimensione collettiva in cui si esprime e si rende manifesta la cultura educativa e organizzativa di tutta la scuola**. Come dire che per essere brave insegnanti, oltre alla competenza professionale e alla passione personale, ci vuol anche una capacità che potremmo chiamare collettiva.

Occorre progressivamente apprendere a diventare membri competenti di un gruppo di lavoro, acquisendone linguaggi, regole d'uso, pratiche, aspettative, storie, dinamiche, repertori. **Si tratta di un esito per nulla semplice e scontato, perché comporta un lavoro di reciproca esposizione, di maturo**





riconoscimento delle differenze che ci caratterizzano, delle spigolosità di cui ognuno è portatore.

Come nel famoso aneddoto di Schopenhauer dei porcospini, ognuno è portatore di risorse e di possibili punture dolorose, per cui per raggiungere una equilibrata e produttiva collegialità serve guadagnare una giusta distanza reciproca.

Questo è stato appunto il lavoro intrapreso con le insegnanti, a partire dalle loro esperienze reali in merito al modo in cui quotidianamente interpretano il loro ruolo educativo, provando a entrare nei loro modi di pensare, nei diversi stili, nelle letture interpersonali circolanti e nel concreto riconoscimento e conseguente attribuzione di capacità professionale reciprocamente veicolata. **Se collegialità è lavorare in modo integrato e funzionale, allora bisogna accettare**

di incrociare storie, rappresentazioni, narrazioni, letture relative a episodi e situazioni che vengono ritenute adeguate vs inadeguate, utili vs inutili, accettabili vs inaccettabili.

Siamo andati quindi a vedere insieme come le insegnanti agiscono quotidianamente la collegialità.

La collegialità come pratica

In altri termini collegialità rinvia sia ad aspetti interni, legati alla fatica di cooperare, alimentando dimensioni di fiducia, comunicazione, tolleranza, rispetto, ascolto reciproco richiesti dal lavoro comune, sia ad aspetti esterni, connessi all'aspettativa di un genitore che portando i propri figli a scuola si aspetta un servizio qualificato, adeguato, competente, professionale, quale che sia la sezione o l'insegnante che i bambini e le bambine incontrano.

Per questo **la collegialità non è un termine astratto o un concetto teorico, ma una pratica**, cioè una sequenza di azioni e atti che caratterizzano il sistema di attività educante di ogni singola scuola e che chiedono agli insegnanti di sintonizzarsi sul comune oggetto di lavoro, sulle cose che fanno e sul come le fanno, sul senso e sulle modalità delle proposte educative che promuovono, sulla capacità di concepire il proprio lavoro come non scisso e staccato da quello degli altri (insegnanti, ausiliari, cuochi, altro personale).

Potremmo dire che **la posta in gioco della collegialità è quella di concepire la propria scuola come un contesto sociale** in cui l'efficacia e l'efficienza delle proposte educative sono strettamente connesse alla soggettività degli attori presenti, alla concretezza e affidabilità delle loro azioni, alle culture di cui sono portatori, alla capacità di attribuire significato agli eventi, alle problematicità incontrate. **L'accento viene posto su eventi e situazioni riconosciute come rilevanti e cruciali** (perché importanti e/o critiche, problematiche e/o promettenti; consolidate e/o sfidanti), che riguardano possibili diverse dimensioni in gioco (processi di decisione, modalità di comunicazione, uso di artefatti comuni, linguaggi e rappresentazioni condivise). Sulla possibilità di leggerle criticamente, discutendole e possibilmente trasformandole.

Il processo di lavoro formativo

Per questo gli incontri a disposizione sono stati impostati e negoziati con le insegnanti in funzione della possibilità di intercettare e sostare su alcune situazioni emblematiche della loro esperienza

di collegialità, **per poterle decostruire e ricostruire a partire da una comune lettura critica.**

Ecco una descrizione ricavata dal rapporto finale redatto dalle insegnanti di una delle scuole coinvolte: "Nel primo incontro il professore ci ha chiesto se eravamo disposte a metterci in gioco per questo tipo di lavoro. Una forma di contratto. Vedendoci quasi tutte disponibili a lanciarsi in questa sfida incognita e dopo una breve discussione iniziale tra noi, abbiamo pattuito di essere sincere affinché questo tipo di percorso potesse essere efficace e proficuo. Così la descrizione da parte di ognuna della propria posizione nella scuola e di come la stesse interpretando ha generato una riflessione da parte di tutto il gruppo e la disponibilità ad esplorare ulteriormente questi aspetti. Abbiamo accettato un 'compito' da fare a casa consistente nel raccontare un evento lavorativo emblematico della nostra esperienza di collegialità che sarebbe stato discusso nel secondo incontro". Gli incontri successivi si sono basati su questi **riferimenti contestuali ed esperienziali**, mettendo a fuoco, fra i molteplici aspetti emersi, quelli concordemente ritenuti dalle insegnanti più significativi e pertinenti. Ecco un esempio tratto dal rapporto delle insegnanti relativo alla formazione: "Sono sorte le prime difficoltà, sia emozionali che concrete in quanto ci siamo rese conto delle problematicità relazionali che possono esserci nel gruppo collegiale e che talvolta non vengono espresse a livello verbale, rischiando di incrinare i rapporti personali e quindi conseguentemente quelli lavorativi". Possiamo riportare due esempi relativi

ad altrettante dimensioni intercettate, una di valenza interna più relazionale, l'altra legata al **concreto uso di artefatti presenti nel contesto che rinviano spesso a significati dati per scontati ma non sufficientemente condivisi e non comunemente agiti dalle insegnanti.**

Collegialità è come facciamo il 'noi' e come noi facciamo le cose

A seguito degli aspetti relazionali emersi nelle discussioni è stato proposto di assegnare un aggettivo positivo/ironico a ogni collega con relativa motivazione della scelta. La richiesta ha generato non poca turbolenza ma è stata accolta, consentendo così di cogliere la positività insita in ogni collega insieme a tutto ciò che caratterizza la sua persona.

Abbiamo capito così che **all'interno di una collegialità esistono sempre e comunque delle difficoltà relazionali, la cui tessitura va costruita e va coltivata, dandosi il "giusto tempo" per sviluppare equilibrate condizioni di reciprocità.**

In altri incontri si è posta l'attenzione sulle regole in uso e sulle interpretazioni che ne vengono date nella quotidianità.

Ecco alcuni esempi di regole in uso e connesse questioni discusse dalle insegnanti:

- si va in bagno quasi sempre tutti insieme
- in salone per andare in bagno tutti cantano

Perché? Qual è il senso attribuito a tali regole? Rispondono a una esigenza educativa o a opportunità di più agile gestione del contesto? E se sì perché comunque mantenerle vs non mantenerle?

- sala da pranzo: bere acqua dopo il primo e pane alla fine del pasto

Esistono prescrizioni e indicazioni dietologiche? È un'usanza abituale mantenuta per tradizione? Potrebbe essere pensata un'alternativa?

- pantofole per tutti o antiscivolo o Kroc

Ci sono regole di sicurezza da rispettare? Esigenza di pulizia? Prevenzione incolumità dei bambini? Gestione più agile?

- utilizzo dei contrassegni per ogni bambino o nome del bambino
- fila o non fila; in fila: trenino o a coppie

Quale significato viene implicitamente attribuito a tali regole? A cosa sono funzionali che idea di bambino/a

veicolano? Quale valore educativo sottendono?

Interessante notare come la ricognizione e raccolta delle regole in uso da un lato, e dall'altro la discussione rispetto al significato loro attribuito e al loro impiego, abbiano di fatto consentito alle insegnanti di sperimentare come la collegialità sia un processo sociale, che **richiede costanti aggiustamenti, adattamenti, negoziazioni e convergenze** attorno a modi di fare, di concepire e di mettere in partica decisioni, accordi, ipotesi operative.

Le contraddizioni esistenti (ad esempio limitazione vs autoregolazione o enfasi sui vincoli vs autonomia) evidenziano letture, azioni, strumenti, dimensioni materiali e immateriali che disegnano diversi sistemi di attività. La collegialità richiede confronto, ascolto reciproco,

maturità professionale, intelligenza sociale nel configurare sostenibili livelli di convergenza e di accordo.

Grazie al percorso proposto le insegnanti hanno appreso che **collegialità significa lavorare in organizzazioni plurali**, caratterizzate da una molteplicità di figure, di interessi, di obiettivi, di interpretazioni e che per abitare tali contesti servono tolleranza, comprensione e accettazione di decisioni concordate anche se diverse dalla propria.

La sintesi di tale apprendimento può essere richiamata proponendo l'assemblaggio in forma poetica delle espressioni che ogni insegnante ha proposto al termine dell'attività formativa:

"Scoprire una tenda per rendere più consapevoli cose date per scontate danzando insieme come un girotondo cordata per condividere fatica, imbarazzo, crisi e piacere nel raggiungere una meta comune un'intonazione, affrontando la nebbia della riflessione, la scala dell'opacità e provando chiavi di lettura diverse rispettando ritmi e passi, per potersi rispecchiare sinfonicamente continuate a sostenerci nella danza intrapresa".

"Aprire finestre di osservazione interna ed esterna per gettare luce generativa di conoscenza reciproca di movimenti collettivi di energia positiva di cose ricche da imparare di occhiali per vedere assumendo la fatica di un viaggio di crescita professionale".



03 L'intervista

A colloquio con Francesca Alby di Silvia Cavalloro



Professore Associato di Psicologia Sociale presso Sapienza Università di Roma, dove insegna "Psicologia sociale dei gruppi" e "Psicologia sociale della comunicazione".

Le sue linee di ricerca, sviluppate entro una prospettiva interazionista e socioculturale, riguardano l'analisi della comunicazione in contesti quotidiani e organizzativi, del funzionamento dei gruppi, delle pratiche lavorative nelle organizzazioni, di contesti di progettazione e uso di tecnologie.

Buongiorno professoressa Alby. In Federazione da tempo ci stiamo interrogando su diverse questioni legate al tema della collegialità al quale abbiamo già dato ampio spazio nel n.15 della nostra rivista. Chiediamo a lei di aiutarci ad approfondire ulteriormente l'argomento. Che importanza ha la dimensione della collegialità nella formazione? Se ne tiene adeguatamente conto?

Gli studi nel mio ambito di interesse – che riguarda il tema della collaborazione e quindi le questioni legate alla collegialità e al lavoro in gruppo – hanno permesso di evidenziare la **centralità della formazione sull'imparare a lavorare insieme. Questo permette di costruire competenze sia a livello individuale che di comunità professionale.** Lavorare insieme aiuta a capire cosa fanno gli altri. È il modo con cui i saperi si condividono e si tramandano all'interno di un'organizzazione e facilita il coordinarsi all'interno di un sistema di attività lavorativa. Questo vale in generale, ma anche nello specifico della comunità professionale degli insegnanti. **Attraverso ciò il sistema stesso si protegge** cercando di evitare o ridurre errori oppure facilitando la gestione di eventi complessi

o problematici. È importante che questa competenza sia condivisa e distribuita fra i membri della comunità.

Puntare sulle competenze collegiali è sempre strategico?

Certamente **la collegialità permette di affrontare situazioni complesse soprattutto quando ci si trova a dover prendere decisioni difficili.** Quando questo si rende necessario è bene poterne parlare con altri. Parlando si ragiona, vengono messi in campo punti di vista diversi e quindi si riesce ad arrivare in modo più efficace dove da soli spesso non si riuscirebbe. **Tuttavia non sempre una situazione di gruppo è necessariamente una situazione creativa.** La collegialità rassicura, dà appartenenza, ma potrebbe limitare, bloccare e non far crescere le persone.

Quali caratteristiche del gruppo potrebbero facilitare questi processi?

Sicuramente **l'eterogeneità.** È importante che un gruppo sia differenziato al suo interno ad esempio per competenze, età, genere, idee. Questo facilita la messa in campo di punti di vista diversi e quindi favorisce la possibilità di generare alternative e sollecita la messa in circolo di energia creativa. Aiuta quindi a prendere decisioni migliori, decisioni delle quali poi, solitamente, le persone non si pentono. Una seconda caratteristica riguarda il **tempo a disposizione** del gruppo per svolgere un determinato compito. È chiaro che non esiste un tempo giusto in assoluto e molto dipende dalla composizione del gruppo e dal compito che quel gruppo è chiamato a svolgere. Tuttavia perché la collegialità possa realmente essere agita è necessario un tempo non troppo stretto. **È infatti importante lasciare spazio alla discussione, tollerare situazioni di incertezza che non prevedano subito la presa di decisioni definitive.** Mi è capitato, ad esempio, di partecipare a situazioni formative improntate su dei compiti di collaborazione, con richieste quindi che volevano essere di collegialità creativa, dove però veniva lasciato poi pochissimo tempo per fare questo lavoro,

per discuterne, per confrontarsi su quanto richiesto o sulle esperienze pregresse dei partecipanti. Poco tempo per dare loro l'opportunità di conoscersi e di mettere in comune esperienze professionali diverse. Spesso viene posta una grande enfasi sulla prestazione, sul raggiungimento del risultato perdendosi quello che, in molte circostanze, conta veramente e cioè condividere esperienze, problematiche, questioni professionali. Occasione, questa, davvero rara.

In che misura l'uso di artefatti può sostenere i processi decisionali?

Impiegare e valorizzare artefatti sia materiali sia simbolici è senz'altro importante. Con la parola "artefatti" intendo, ad esempio, modi di dire, aneddoti, una frase o un'idea espressa da qualcun'altro che suona nuova per noi. Oppure dispositivi, progetti, un video o una riunione calendarizzata in un certo modo. L'idea è di **usare questi artefatti – come ci invita a fare Yrjö Engeström- come "trampolini di lancio" (springboards)**, cioè come qualcosa che ci permetta di andare oltre quello che già facciamo e che già sappiamo per facilitare questo processo creativo in situazione collegiale.

Un altro aspetto interessante è quello di pensare di **attraversare i confini dei gruppi**. L'idea è quella di far contaminare tra loro gruppi diversi, di diversa composizione e implicati in compiti differenti. Perché questo movimento di attraversare confini ha diversi vantaggi. Cambiando gruppo si incontrano infatti competenze differenti, metodologie e

strumenti in uso meno familiari o non conosciuti, e questo sempre spiazza e sorprende almeno in parte, aprendo l'orizzonte e il rimettersi in gioco a favore della dimensione creativa.

Ha evidenziato prima come talvolta la collegialità depotenzi la creatività. Quali sono gli aspetti da tener presenti perché ciò non accada?

Sicuramente non è sufficiente costituire un gruppo di lavoro e assegnargli un compito perché di per sé questo produca effetti positivi e propositivi. **La collegialità va sicuramente progettata e sostenuta. È un processo bidirezionale** perché chi istituisce e guida un gruppo ha la responsabilità di progettare la traiettoria di sviluppo in senso collaborativo, ma è altresì vero che ciascun gruppo ha dinamiche proprie, modi di funzionare, ruoli ed equilibri che interagiscono in ciascuna specifica situazione. **Spesso invece molto viene lasciato al caso e la riflessione sul processo in atto non è nemmeno messa a tema.**

Quindi non possiamo dare per scontato che i gruppi funzionino necessariamente bene, che si condividano valori positivi o riferimenti comuni, che venga offerto a ciascuno quello che cerca e si aspetta dal gruppo. Possono essere agite dinamiche aggressive, si può vivere la sensazione di perdersi nel gruppo, di non essere visti e riconosciuti nella propria individualità. Per questo la collegialità va orientata in senso creativo, perché aiuta le persone a mettersi in un movimento che da soli riuscirebbero difficilmente a sperimentare e promuovere.

Quanto è viva oggi nella pratica delle istituzioni l'attivazione di processi di collegialità?

È sicuramente una questione valida da un punto di vista teorico e anche promossa in diversi ambiti istituzionali, ma **richiede che vengano curate le condizioni per un buon funzionamento del gruppo**. Ad esempio il valore della differenza non possiamo darlo per condiviso a priori da tutti. Molti potrebbero non vedere positività e quindi generatività, nelle prese di distanza da parte di qualcuno o nell'esprimere disaccordo. Inoltre **implementare processi di partecipazione davvero attiva è una scelta non solo teorica ma politica**. Non tutte le organizzazioni si muovono in questa direzione. Ad esempio organizzazioni di grandi dimensioni rendono difficile la gestione di processi decisionali "dal basso". A scuola una riflessione su queste questioni dovrebbe essere maggiormente promossa.

04 Esperienze e progetti

La formazione degli insegnanti: un'impresa educativa trasformativa che ricerca e costruisce *pratiche inedite* per continuare a promuovere innovazione e cambiamento

di Camilla Monaco

Dopo alcune settimane di "assestamento" rispetto all'inattesa situazione che ha coinvolto il mondo intero e che ha portato prima alla sospensione dell'attività didattica e successivamente alla chiusura delle scuole, è stato necessario interrogarsi sull'opportunità – o meglio sulla necessità – di riprendere **l'attività di formazione degli insegnanti**, andando alla ricerca di modalità e strategie nuove e iniziando a costruire pratiche formative inedite e sfidanti, anche attraverso la funzione di amplificazione culturale svolta dalle tecnologie (Mancini, 2020).

Se da un lato **le scuole**, dopo un'iniziale e inevitabile spiazzamento, **non hanno rinunciato alla propria funzione di socializzazione culturale** e hanno cercato – e trovato! – modi diversi per continuare ad essere scuola e per promuovere

la costruzione degli apprendimenti all'interno del contesto familiare, dall'altro molti insegnanti hanno manifestato **l'intenzione e l'esigenza di tornare a confrontarsi e a ragionare** – insieme a colleghi, coordinatori e formatori – **sulle proprie pratiche professionali**.

In un momento storico così complesso e caratterizzato dall'impossibilità di praticare situazioni di interazione sociale in presenza, la ripresa della formazione ha offerto un'ulteriore opportunità per **ri-conquistare dimensioni di vitalità professionale e di densità interazionale** – seppure attraverso la mediazione tecnologica – consentendo a tutti gli attori sociali coinvolti di continuare a riflettere sulle proprie pratiche per costruire innovazione.

Infatti, per come intendiamo i processi formativi degli adulti – anche in tempi

decisamente più "ordinari" –, si tratta soprattutto di progettare e mettere a punto **occasioni riflessive attraverso cui promuovere cambiamenti che non si realizzano "sulle" persone ma "con" le persone** (Mantovani, G., 2000). Nel caso specifico della scuola, la formazione è un'impresa educativa che sollecita e accompagna la co-costruzione di significati, ovvero organizza **attività distribuite di negoziazioni collettive**, in cui anche l'opposizione, il conflitto, la contrapposizione tra punti di vista e pratiche professionali possano trovare spazio per diventare elementi produttivi e propulsivi di dimensioni innovative (Zucchermaglio, Alby, 2005; Monaco, Zucchermaglio, in preparazione). Se questo è vero anche in condizioni di "normalità", nel momento che stiamo attraversando dobbiamo pensare

ancora di più a *cambiamenti e trasformazioni* «i cui risultati sono sempre parziali, incerti e aperti – come "confini in movimento" – a ulteriori e innovativi sviluppi professionali e organizzativi» (*Ibidem*).

Nelle ultime settimane tutto questo è stato reso possibile proprio dall'utilizzo delle *tecnologie*, che hanno consentito di organizzare *video-incontri* tra i partecipanti e di ricorrere all'**intreccio tra forme sincrone e asincrone di lavoro formativo**.

Mentre nella formazione realizzata in presenza accade spesso che i materiali oggetto di riflessione collettiva e di discussione tra i partecipanti siano presentati direttamente durante l'incontro formativo (modalità sincrone, in presenza), nei contesti mediati dalle tecnologie è stato possibile sperimentare

la grande potenza – sul piano formativo – della scelta di **inviare i materiali stessi in anticipo a tutti gli insegnanti coinvolti** (modalità asincrona), con una *consegna riflessiva* che ne orientasse la fruizione. Infatti, in una situazione interazionale che è meno facilitante rispetto a quella in presenza (es. rispetto a dimensioni come il contatto visivo, la prossimità fisica, etc.), è particolarmente efficace poter "arrivare" nella sede formativa avendo potuto leggere, guardare, studiare materiali di forma e natura diversa (es. video, slide, articoli scientifici, etc.), che formatore e coordinatore hanno reso disponibili con un certo anticipo. Un'opzione di questo tipo consente ai partecipanti di sintonizzarsi con più facilità e con maggiore densità riflessiva sulle specifiche questioni che saranno oggetto del lavoro formativo, inteso sempre come un **processo dinamico di co-costruzione e mai come il passaggio di informazioni da "chi sa" a "chi ancora non sa" o "ne sa di meno"**.

In questo periodo di formazione realizzata unicamente a distanza, l'aspetto promettente è stato quello di costruire – di volta in volta e a seconda della tipologia di lavoro formativo – intrecci e costellazioni che considerassero, e spesso "incrociassero", forme sincrone e asincrone. Questo tipo di architetture formative, infatti, creano le condizioni affinché si costruiscano **forme di partecipazione qualificata che irrobustiscono l'interazione virtuale** rendendola decisamente più "corposa", **amplificano l'agency degli insegnanti e consentono di "abitare" da subito lo spazio dell'incontro online come luogo di discussione, confronto e riflessione collettiva**.

Un altro possibile – e fecondo – intreccio organizzativo è stato quello che ha riguardato la **composizione numerica dei gruppi di formazione**, alternando – anche all'interno dello stesso momento formativo – **situazioni di medio o grande gruppo ad altre di piccolo gruppo**. In quest'ultimo caso, i partecipanti al video-incontro ad un certo punto possono dislocarsi in tante **"stanze" virtuali** quanti sono i piccoli gruppi – pensati e formati dal coordinatore – portando avanti un pezzo di lavoro formativo all'interno di un contesto interazionale più ristretto, in cui il confronto e la discussione sono sicuramente più efficaci anche in situazioni interazionali mediate dalle tecnologie. Il formatore e il coordinatore, analogamente a quello che accade nelle situazioni in presenza, hanno la possibilità di spostarsi da un piccolo gruppo a un altro per sostenere e accompagnare il lavoro formativo degli insegnanti. Nell'ultima parte del video-incontro tutti i partecipanti si ritrovano in quella che potremmo definire **"plenaria virtuale"** per condividere il lavoro dei piccoli gruppi e costruire insieme **possibili forme, seppur provvisorie, di sintesi e sistematizzazione delle questioni emerse**.

Alla luce dell'esperienza di queste settimane, è possibile fare una riflessione sull'impatto che una simile architettura organizzativa ha avuto sulle strategie e sulle modalità di coinvolgimento degli insegnanti nei vari contesti formativi. In molte situazioni si è assistito alla costruzione di **strutture di partecipazione** (Goffman, 1981; Goodwin, 1981; 1986) **particolarmente dinamiche e allargate** e, non di rado, a movimenti "dalla periferia verso il centro" (Lave,

Wenger, 1992), con numerosi casi in cui gli insegnanti hanno avuto modo di sperimentare **forme partecipative nuove**, e maggiormente attive, rispetto a quanto accade in contesti più "tradizionali". Un altro dato osservativo interessante riguarda la qualità della **dimensione riflessiva e «dialogica»** (Zuccheromaglio, Alby, 2005) che caratterizza, anche in condizioni decisamente più ordinarie, **l'impresa educativa che chiamiamo formazione**: in questo periodo, gli insegnanti e le scuole – grazie anche al prezioso lavoro di accompagnamento dei coordinatori di riferimento – sono stati in grado di considerare la situazione contingente come un'opportunità per continuare a ragionare, in termini evolutivi, sul proprio agire professionale e per costruire **pratiche innovative consapevoli**, anche attraverso un uso sempre più situato e competente delle tecnologie (Zuccheromaglio, 2000). Una delle riflessioni che in questo periodo hanno attraversato diversi gruppi formativi riguarda il fatto di aver conquistato – riprendendo fedelmente le parole di alcuni insegnanti – **"nuovi spazi di confronto tra colleghi"**, anche su questioni su cui **"di solito ci si sofferma poco perché si è tutti presi dal fare scolastico quotidiano"**. Collegata a questa dimensione è emersa spesso una considerazione relativa all'importanza di **"fare rete"**, non solo con i bambini e con le famiglie, ma anche tra scuole diverse (es. all'interno di uno stesso circolo), nell'idea che – sempre citando le parole di un'insegnante – **oggi più che mai "questo rappresenti un valore assoluto"**. È evidente che le **tecnologie** – nelle loro diverse forme e declinazioni – rappresentano il filo rosso che attraversa

e tiene insieme tutte le riflessioni fin qui riportate, oltre alla maggior parte delle pratiche educativo-didattiche e formative che i diversi attori sociali che "abitano" a vario titolo la scuola hanno progettato e vissuto in questi mesi. A tal proposito, è sorprendente come – in un tempo relativamente breve – **la «cassetta degli attrezzi culturali»** (Bruner, 1996) **degli insegnanti si sia arricchita di strumenti e competenze relativi al mondo delle tecnologie**, che in condizioni "normali" è stato spesso percepito come una sorta di montagna difficile, se non addirittura impossibile, da scalare.

La costruzione di **apprendimenti tecnologici** – "nelle" e "tra" le scuole – è stata, in questo particolare momento storico, un'ulteriore significativa conferma di quello che Vygotskij (1934) ci ha insegnato sui complessi rapporti tra dimensioni individuali e sociali dell'apprendimento. Appare evidente, infatti, che – in maniera molto vygotkiana – **rispetto alle tecnologie gli insegnanti stanno imparando a fare insieme qualcosa che un domani saranno in grado di fare da soli** (*Ibidem*).

Tale ragionamento vale in una **duplice direzione**: le competenze tecnologiche da un lato hanno riguardato le **proposte che le scuole hanno progettato e inviato a bambini e famiglie**, dall'altro sono state costruite tra "addetti ai lavori" per cercare **forme alternative all'interazione in presenza**, in situazioni come le riunioni collegiali o gli incontri di formazione. Per quanto concerne la relazione tra scuola e nuclei familiari, le **tecnologie** – con modalità e forme molto *locali e situate* (Mercer, 1992) – sono diventate importanti **strumenti di mediazione sociale**. Come spiega Mancini (2020),

si è trattato sempre della «condivisione di una proposta educativa che viene progettata dal gruppo professionale degli insegnanti e "consegnata" alla sua costruzione in un luogo fisico altro – le case delle famiglie – chiamando a parteciparne bambini e adulti insieme ed implicando spesso l'uso di mediazioni tecnologiche multiple, tradizionali e non (tablet, fotocamera, matite, fogli, scritture, disegni, libri, ...)».

Rispetto al lavoro tra professionisti dell'educazione, gli insegnanti hanno velocemente imparato a usare gli strumenti tecnologici per video-incontrarsi, per lavorare insieme pur essendo fisicamente a distanza, per condividere materiali multimodali. Come molti di loro hanno raccontato in diverse occasioni, tutti questi nuovi – o rinnovati – strumenti culturali sono entrati a far parte delle "cassette degli attrezzi" di ciascuno anche, e soprattutto, grazie a una preziosa e irrinunciabile **azione di tutoraggio e di scaffolding** (Wood et al., 1976; Bruner, 1996) **da parte di chi, tra loro, "ne sapeva di più"**. In altri termini, attraverso **sorprendenti processi di apprendimento tra pari**, nel corso delle settimane sono state costruite delle vere e proprie *comunità virtuali*, non solo tra scuole e famiglie, ma anche tra insegnanti di una stessa scuola e tra colleghi di scuole diverse: come ci ricorda Lévy, una comunità virtuale non è un gruppo sociale "che non esiste o che non ha corpo. Al contrario, **è una comunità che prende corpo con l'effettiva interazione**" (1995).

Per concludere, possiamo affermare – dati osservativi alla mano – che **le nostre scuole dell'infanzia**, grazie anche al sostegno e al supporto dei coordinatori,

di varie risorse esperte della Federazione e dei suoi consulenti scientifici, **hanno cercato in tutti i modi di volgere la crisi al positivo**, costruendo di fatto un **repertorio robusto e ricco di pratiche nuove e innovative**, su cui sarà utile e indispensabile continuare a ragionare, in un'**ottica di ricerca-azione**, anche quando – come accadrà nell'immediato futuro – ci accingeremo a iniziare a praticare forme più ordinarie e note del *fare scuola e del fare formazione*.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J.S., *The culture of education*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.

Goffman, E., *Encounters*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1981.

Goodwin, C., *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press, 1981.

Goodwin, C., Audience diversity, participation and interaction, in *Text*, vol. 6, n. 3, pp. 283-316, 1986.

Lévy, P., *L'Intelligence Collective: Pour une Anthropologie du Cyberspace*, Paris, Éditions La Découverte, 1994; trad. it. *L'intelligenza collettiva*. Milano, Feltrinelli, 1995.

Mancini I., *Oltre i confini fisici: le tecnologie come frontiera della progettazione didattica?*, News del 16-04-2020, www.fpsm.tn.it.

Mantovani, G., (Ed) *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna, Il Mulino, 2000.

Mercer, N., Culture, context, and the construction of knowledge, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf, 1992.

Monaco, C., Zucchermaglio, C. *La metodologia innovativa del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia: una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, (in preparazione).

Vygotskij, L.S., Myslenicirec'. *Psichologiceskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoelzdatel'stvo, 1934. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990.

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

Zucchermaglio, C., Gruppi di lavoro: tecnologie, pratiche sociali e negoziazione. In Mantovani, G. (Ed). *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna, Il Mulino, 2000.

Zucchermaglio, C., Alby, F., *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2005.

05 Bussole per viaggiare

L'ambiente educativo tra il dentro e il fuori

a cura del Coordinamento pedagogico della Bassa Reggiana

19

L'importanza di offrire ai bambini un'esperienza progettata, continuativa e sistematica a contatto con la natura è da sempre al centro della riflessione pedagogica.

In particolare l'importanza della sperimentazione e dell'esperienza diretta come propulsore dell'apprendimento è promossa dall'attivismo pedagogico di John Dewey nel suo testo *My pedagogic creed* (1897; trad. it. 1913, 1940 "Il mio credo pedagogico". Firenze. La Nuova Italia) e in *How we think* (1933; trad. it. 1961 "Come pensiamo". Firenze. La Nuova Italia), opere teoriche e metodologiche nelle quali Dewey indaga cosa sia il pensiero, cosa promuova l'apprendimento e come la scuola possa sostenerlo. Dewey ha anche dedicato un approfondimento più specifico al tema del rapporto con la natura nel suo scritto *Experience and nature* (1925; trad. it. 1949 "Esperienza e natura". Torino. Paravia), dove evidenzia come l'uomo sia immerso nella natura, ne faccia parte pienamente, e come il suo stesso pensiero sia un'espressione della natura.

L'immersione in contesti naturali è quello che, più di qualsiasi altro, favorisce lo sviluppo dell'intelligenza naturalistica, una tra le intelligenze multiple descritte da Howard Gardner (*Frames of the Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 1983; trad. it. 1983 "Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze" Milano. Feltrinelli) Essa, aggiunta agli studi del 1983 successivamente, nel 1995, rappresenta la capacità di approcciarsi e conoscere gli aspetti della natura in profondità. Permette di riconoscere gli organismi viventi e gli oggetti naturali e di averne cura interagendo a diversi livelli con essi. È solo abitando la natura che i bambini possono sperimentare un senso di comunione con essa, sviluppare nei suoi confronti sensibilità ed empatia, valorizzazione e cura.

Come evidenzia anche Monica Guerra, negli ambienti naturalistici il pensiero progettuale adulto si manifesta nella capacità di saper cogliere le potenzialità di tali contesti e nell'accompagnare i bambini ad attraversarli. "In tal senso, il

loro essere sufficientemente destrutturati e imprevedibili permette più facilmente di rompere schematismi e automatismi, andando a mettere in discussione atteggiamenti e pratiche consolidate nel tempo" (Monica Guerra, 2020. *Nel mondo*. Milano. Franco Angeli). Per l'autrice "il fuori riduce gli interventi degli adulti in chiave anticipatoria, ci mette in una dimensione più democratica rispetto ai bambini e alle bambine". L'esterno richiede agli insegnanti "uno sguardo capace di cogliere ciò che accade, facendo emergere dallo sfondo le domande, gli apprendimenti emergenti, le competenze in sperimentazione. Si tratta di un lavoro raffinato che accetta di modificare la propria posizione e anche la propria postura, spostandosi accanto, mettendosi in ascolto" (Guerra, M. 2013. *Progettare esperienze e relazioni*. Bergamo. Junior edizioni).

Centrale è dunque la funzione che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione. Come evidenzia Luigina Mortari "Esistono cose essenziali per la vita umana. La cura rientra nell'ordine delle cose essenziali, perché per dare forma al nostro essere possibile dobbiamo aver cura di noi, degli altri e del mondo." (L. Mortari, 2015. *Filosofia della cura*. Milano. Raffaello Cortina).

Concludiamo il quadro con due testi che arricchiscono le riflessioni fin qui condivise offrendo documentazione di esperienze e spunti di riflessione per progettare contesti educativo-didattici.



06 Idee per crescere

Risguardi. Dettagli di qualità degli albi illustrati

di Luisa Fontanari

In molti albi illustrati, appena li apriamo, notiamo che sul retro della copertina e sulla pagina successiva (e questo vale anche per la parte finale) è "messa in scena" una sorta di **anticipazione per immagini o per colori di quello che troveremo all'interno**. Una sintesi che apre, una rappresentazione d'insieme. Si tratta dei "risguardi", quelle due pagine dell'albo illustrato incollate nella parte inferiore della copertina cartoncina e che precedono le pagine vere e proprie con frontespizio e inizio della storia. Talvolta non ci si fa caso subito e si scopre solo alla fine il significato di questa scelta comunicativa e stilistica. È un modo per anticipare la narrazione, ma anche per aggiungere qualcosa in più e per consentire al lettore di entrare subito nella storia.

Come scrive Roberta Favia sul suo blog di letteratura, libri per bambini e ragazzi Teste fiorite <https://testefiorite.it/2018/01/risguardi-alle-soglie-del-libro/> (15 gennaio 2018) i risguardi rappresentano



una soglia di accesso all'albo illustrato: *"Il concetto di soglia, di limite o limine, è un concetto critico che ho sempre amato moltissimo perché, in letteratura, la soglia è la soglia di un mondo, il passaggio che lega il dentro e il fuori, quel passo necessario e sufficiente per cambiare prospettiva. Tutto ciò che è posto sul limite di questo mondo, in entrata e in uscita, ha una funzione potenzialmente enorme, come un cerbero (buono) ci accoglie, ci dice dove siamo e anche ci dà degli indizi su cosa troveremo nel nuovo mondo in cui vorremmo entrare. E alla fine, con indulgenza o con nostalgia, ci lascerà uscire dal mondo di carta accompagnandoci segnando un*

passaggio di stato che è un passaggio del lettore che è stato trasformato nella lettura; oppure insinuandoci dei dubbi sulla nostra lettura: avremo inteso bene? Cosa avrà voluto dirci l'autore nelle pagine, e nei risguardi? ... a volte i risguardi sono dei capolavori e poi penso sempre che se l'illustratore ci ha lavorato, ha scelto di creare una nuova tavola solo per aprire e chiudere l'albo, un senso ci deve essere, qualcosa deve avercelo voluta dire e che, se cerca di insinuare dubbi e idee, la soglia mi pare il luogo ideale per farlo."

"Il tema *risguardi* - racconta Maria Polita nel suo blog <https://www.scaffalebasso.it/i-risguardi-negli-albi-illustrati/> - è stato per me estremamente interessante, perché nel lungo percorso dei miei studi e del mio insegnamento della lingua e della letteratura ho sempre cercato di portare l'attenzione su quelle parti del libro che **tecnicamente sono considerate paratesto, cioè "complementari" al testo** (per i primi rudimenti leggete

questo articolo di Anna Castagnoli a riguardo sugli albi illustrati <http://www.lefiguredeilibri.com/2014/05/12/le-parti-del-libro-nomi-definizioni/>). L'oggetto libro è composto da diverse parti e non è vero che la forma che esso prende di volta in volta è ininfluyente: il contenuto è certo il cuore pulsante, ma il frontespizio, il titolo, l'indice, la dedica... sono tutti elementi che permettono al libro stesso di presentarsi, di parlare di sé e di chi il libro lo ha fatto in modo intimo e forse meno eclatante, ma non per questo meno importante".

