

Università degli Studi di Verona
Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia

Master Universitario di I livello
in
Apprendimento, lavoro e sviluppo organizzativo

PROJECT WORK

“Il gruppo dei docenti del cfp verso la comunità di pratica”

Bianchi Roberto

Anno Accademico 2013-2014

Indice

Introduzione	pag. 3
1. Lo sfondo teorico	pag. 6
1.1 Il sapere pratico	pag. 6
1.2 L'apprendimento organizzativo	pag. 9
1.3 Le comunità di pratica	pag. 11
1.4 Il lavoro di gruppo	pag. 12
1.5 Il miglioramento organizzativo	pag. 14
2. La parte progettuale	pag. 16
2.1 Descrizione del contesto	pag. 16
2.2 Fabbisogni formativi e organizzativi	pag. 17
2.3 Le esperienze di formazione anteriori	pag. 20
2.4 Partecipanti	pag. 21
2.5 Obiettivi	pag. 21
2.6 Piano di lavoro	pag. 23
2.7 Conclusioni finali e monitoraggio dello sviluppo del progetto	pag. 34
Bibliografia	pag. 36
Sitografia	pag. 37

Introduzione.

Il lavoro degli insegnanti in un centro di formazione professionale offre molti spunti di analisi della loro pratica professionale sotto diversi punti di vista. Si tratta, infatti, di un'attività che ha come funzione propria e primaria quella dell'apprendimento e che si nutre essa stessa delle possibilità e capacità di apprendere da parte dei singoli docenti e dell'organizzazione scolastica intesa come comunità di apprendimento. Le modalità e i criteri di selezione e reclutamento degli insegnanti dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), solo da pochi anni in parte equiparati a quelli dell'istruzione, hanno inoltre permesso l'accesso alla docenza, sia nelle aree di insegnamento teorico-culturali che in quelle pratico-professionali, di una variegata e composita pluralità di competenze e di profili professionali e personali. Nella IeFP si possono trovare docenti provenienti dal mondo del lavoro che si sono convertiti a tempo pieno all'insegnamento, così come liberi professionisti e piccoli imprenditori che vi operano a tempo parziale nell'area tecnico-professionale, apportando un contributo ricco di collegamenti con l'evoluzione del mercato del lavoro e spesso anche in termini di risorse strumentali e tecnologiche. Nell'area teorico-culturale operano spesso insegnanti che provengono da percorsi di formazione non sempre necessariamente coerenti con le aree di competenza loro assegnate, ma che sono portatori e portatrici di forti sensibilità educative e di promozione sociale. Peraltro il forte impegno richiesto nel lavoro con i ragazzi dei centri di formazione professionale, sia sotto il profilo cognitivo che emotivo-relazionale, rappresenta, di per sé, un fattore critico di selezione del personale docente. Questa pluralità e diversificazione di esperienze e di competenze che abita i cfp può essere a ragione considerata un primo fattore della potenziale ricchezza delle pratiche professionali dei docenti, in termini di opportunità di messa in campo, scambio, sviluppo e innovazione delle stesse. La relativa disomogeneità dei percorsi professionali dei docenti e delle loro sensibilità e motivazioni può tuttavia rappresentare un elemento di criticità organizzativa.

Un secondo fattore che rende complessa la pratica professionale degli insegnanti nella IeFP è dato dalla tipologia di allievi ai quali essa si rivolge. Si tratta di ragazzi poco dediti allo studio teorico, che prediligono contesti di apprendimento di tipo pratico-operativo e che spesso presentano bisogni della sfera emotiva e relazionale che si traducono in difficoltà a stare all'interno dei confini e delle modalità della lezione d'aula tradizionale. Nei più recenti anni si è inoltre intensificata la presenza di studenti con certificazioni di tipo cognitivo o disturbi specifici dell'apprendimento, così come di allievi provenienti da altri paesi con difficoltà linguistiche. Se si considera che nella IeFP non sono

presenti gli insegnanti di sostegno e che le risorse per percorsi di supporto didattico e relazionale, come il tutoraggio, sono state fortemente ridimensionate o addirittura cancellate, si può ben comprendere a quale sfida professionale siano esposti i docenti dei cfp.

Un terzo elemento che può aver favorito l'arricchimento della pratica professionale degli insegnanti della IeFP può riscontrarsi nella relativa libertà di cui il settore ha per anni goduto nella sperimentazione didattico-metodologica, ma anche nell'impostazione educativa e nella forte caratterizzazione dello sfondo affettivo e relazionale nel lavoro con gli studenti. La recente equiparazione dei percorsi della IeFP all'istruzione, almeno per quanto riguarda la possibilità di assolvimento dell'obbligo scolastico, pur offrendo dignità istituzionale a un settore storicamente stigmatizzato, corre tuttavia il rischio di costringere i cfp a riposizionarsi verso gli obiettivi di apprendimento e le metodologie della scuola più tradizionale. Sarebbe, al contrario, utile che la scuola attingesse dalla lunga e consolidata esperienza della IeFP, che ha espresso risultati rilevanti ed evidenti nell'ambito della lotta alla dispersione e alla valorizzazione di ragazzi altrimenti espulsi dai percorsi scolastici.

Per poter meglio comprendere lo sfondo all'interno del quale si svolge la pratica professionale dei docenti della IeFP, non vanno dimenticati alcuni aspetti strutturali che la condizionano. Non si possono, infatti, trascurare gli aspetti di restrizione e di incertezza relativi al finanziamento del settore e che si traducono in una percezione di relativa precarietà lavorativa anche per chi è assunto con un contratto a tempo indeterminato. D'altro lato, l'abitudine alla scarsità delle risorse materiali ha portato i docenti, in particolare quelli dell'area tecnico-professionale, a fare fronte con proprie risorse alla carenza di materiali e attrezzature, attivandosi presso le aziende di stage e grazie a propri contatti personali per l'approvvigionamento di strumenti e artefatti. Potremmo dire che la consapevolezza della ristrettezza e della labilità delle risorse disponibili, particolarmente evidenti negli ultimi anni nella nostra regione, stia portando i docenti a rispondere in modo attivo, assumendo spesso un atteggiamento di tipo propositivo legato alla percezione che da esso dipenda anche il proprio futuro lavorativo.

Non vanno infine dimenticati i rischi insiti nella situazione finora descritta. La pluralità delle sfide professionali evidenziate, infatti, se da un lato si presta in potenza a rappresentare un'occasione di arricchimento professionale, dall'altro espone gli insegnanti della IeFP a condizioni e a carichi di lavoro sempre meno sostenibili. Il peggioramento generalizzato della qualità della vita lavorativa agisce di conseguenza come fattore di impoverimento delle opportunità offerte dai contesti della

IeFP come fonti di apprendimento professionale per le persone che vi operano. Da questo punto di vista diventa molto importante il supporto offerto dalle funzioni di direzione e di coordinamento degli enti di formazione professionale, sia in chiave di comprensione delle reali sfide e difficoltà incontrate dai docenti che di capacità di individuare e attivare forme di sostegno organizzativo, anche attraverso la formazione, al lavoro di chi opera in aula e in laboratorio. In una situazione di ristrettezza di disponibilità economico-finanziarie appare a maggior ragione necessario che gli enti gestori della IeFP acquisiscano quelle competenze strategiche di gestione della conoscenza che possano condurre ai migliori risultati possibili a parità di risorse esistenti. In tal senso, la capacità di promuovere e generare apprendimento organizzativo può tradursi in una competenza distintiva dell'organizzazione, ad esempio favorendo le condizioni per la nascita o lo sviluppo di comunità di pratica al suo interno, oppure implementando azioni tese a migliorare il clima interno e a rafforzare il supporto emotivo delle persone.

Attraverso l'adozione di approcci teorici e di dispositivi e metodologie acquisiti durante il percorso formativo del master, il presente project work cercherà di favorire l'emersione e la condivisione del patrimonio di strategie didattiche, metodologiche e relazionali già poste in essere dagli insegnanti del cfp e di aumentare il senso di autoefficacia del gruppo dei docenti. Verranno fatti sperimentare strumenti e metodologie di tipo riflessivo che possano sollecitare negli insegnanti il desiderio di potenziare le loro pratiche e competenze professionali e di suggerire ipotesi di miglioramento organizzativo all'interno del cfp. Il lavoro si propone di promuovere condizioni favorevoli per lo sviluppo di apprendimento organizzativo all'interno del gruppo dei docenti del cfp e dell'ente di formazione. Troverà spazio privilegiato un approccio che mette al centro dell'analisi e della riflessione l'apprendimento nella sua dimensione sociale e situata e dove assume centralità il gruppo dei docenti inteso come gruppo di lavoro. Il concetto di comunità di pratica sarà adottato come linea guida e sfondo epistemologico del presente lavoro.

Desidero infine ringraziare vivamente coloro che, a vario titolo, hanno operato per rendere possibile e realizzare questo master. Il mio sentimento è di sincera gratitudine.

1. Lo sfondo teorico.

1.1 Il sapere pratico.

Gli studi attuali nell'ambito delle scienze sociali stanno riscoprendo il lavoro come luogo importante di costruzione della conoscenza e di formazione. Questo apporto multidisciplinare di ricerca, pur non omogeneo, è accomunato dal fatto di considerare il lavoro come attività situata e al cui centro sta il concetto di sapere pratico (Bruni, Gherardi, 2007, p. 11). Nell'ambito della sociologia del lavoro il passaggio dalla società industriale a quella della conoscenza ha sollecitato una nuova linea di ricerca, che utilizza metodologie di osservazione e di analisi etnografica e che focalizza la sua attenzione sulle dimensioni micro-sociali del lavoro (Bruni, Gherardi, 2007, p. 10). I processi di diffusione delle tecnologie e di dematerializzazione del lavoro producono, infatti, un continuo arricchimento di conoscenza all'interno delle pratiche lavorative, che costituiscono l'unità di analisi proposta per lo studio del lavoro come attività situata e come attività conoscitiva (Bruni, Gherardi, 2007, p. 197). La società della conoscenza ha così aperto la strada agli studi basati sulla pratica, ossia alla considerazione dell'esperienza professionale situata come importante fonte di apprendimento e di innovazione e della rilevanza del sapere insito nel lavoro, ovvero della conoscenza che viene prodotta mentre si lavora (Bruni, Gherardi, 2007, p. 14).

Un aspetto centrale delle pratiche lavorative trova riscontro nella loro dimensione sociale, sia dal lato del loro riconoscimento, in termini di utilità per la comunità, sia da quello del loro svolgersi in contesti plurali e collettivi, connotati istituzionalmente e da un punto di vista storico e culturale.

L'idea dell'apprendimento come pratica sociale situata nasce da un filone di ricerca antropologica ed etnografica sull'apprendistato (Lave, Wenger, 2006) che afferma il carattere relazionale della conoscenza e il carattere negoziale del senso. Il processo della partecipazione periferica legittimata accompagna, infatti, l'apprendista in un percorso di progressiva acquisizione di competenze, linguaggi e codici culturali della comunità di pratica a cui partecipa e nella quale costruisce negozialmente proprie identità che offrono significato alla sua vita personale e professionale. L'apprendimento non avviene pertanto per osservazione e imitazione delle persone esperte, ma come esperienza di condivisione di una pratica di relazioni e di attività in uno specifico contesto professionale. Nella prospettiva dell'apprendimento non tanto come processo individuale, ma inserito nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale (Wenger, 2006, p. 9), ci si riferisce all'apprendimento come partecipazione sociale, nel senso di un processo

dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità (Wenger, 2006, p. 11).

In chiave educativa e formativa diventa essenziale tradurre il sapere pratico-esperienziale presente nei contesti professionali in qualcosa di dicibile, condivisibile, comunicabile. In campo pedagogico questo tipo di ricerca condotta nell'ambito dei cfp (Tacconi, Gomez, 2010 e Tacconi, 2011) nasce con l'obiettivo di mettere in parola un sapere che altrimenti rimarrebbe spesso tacito, inconsapevole agli stessi soggetti che lo hanno originato; essa si nutre di un'alleanza tra ricercatori e soggetti della pratica, quindi non solo oggetti di ricerca, e trova nelle narrazioni dei pratici la sua fonte, mettendo nel contempo in moto processi e spazi formativi di riflessione, generativi a loro volta di ulteriore sapere pratico. Questi lavori evidenziano come il contatto degli insegnanti dei cfp con le intelligenze di tipo pratico dei loro allievi sollecitino gli stessi docenti a essere molto concreti e dettagliati nei racconti delle loro pratiche, partendo da episodi per stimolare pensieri. Mettere al centro il lavoro come luogo di formazione e di apprendimento vuol dire riscoprire il valore dell'azione di coloro che nella quotidianità agiscono la pratica, assumendo nel contempo la consapevolezza che il sapere tacito ed esperienziale è difficilmente confinabile all'interno di teorie definite, in quanto sempre in movimento, reattivo e creativo di fronte alle sfide dei differenti contesti e delle diverse situazioni che lo interpellano (Mortari, 2004). Si tratta allora di ricavare dalle narrazioni della pratica e dalla riflessione su di essa una teoria provvisoria, in itinere, che non produce leggi universali, ma che è capace di attivare altro sapere pratico.

Il lavoro situato esprime una razionalità contestuale, cioè una forma di azione e di ragionamento pratico, orientata all'oggetto del lavoro, alle interazioni con gli altri, al contesto e a tutte le risorse che in esso sono presenti (Bruni, Gherardi, 2007, p. 200). Ci si pone in tal modo in una prospettiva che interpella criticamente il paradigma della superiorità della conoscenza accademica e della razionalità tecnica, di origine positivista (Schön, 1993, p. 58) e ancora oggi dominante, che presuppone una visione gerarchica e applicativa dei saperi, per dare invece legittimità alla pratica riflessiva dei soggetti in azione, al sapere che si nutre dell'interazione dinamica tra pensiero agito e azione pensata e che ha luogo negli ambiti di svolgimento delle pratiche professionali. Sorge pertanto il bisogno di una nuova epistemologia della pratica incentrata sul conoscere nel corso dell'azione e sulla riflessione nel corso dell'azione (Schön, 1993, p.12), così come si pone il problema di offrire campo di legittimazione e di indagine alla conoscenza tacita (Polanyi, 1958) sviluppata dai soggetti durante la loro storia professionale e di proporre processi di esplicitazione e creazione di sapere nelle organizzazioni. I professionisti competenti solitamente fanno più di quanto

siano in grado di dire e mostrano un tipo di attività cognitiva nella pratica, gran parte della quale è tacita (Schön, 1993, p.26).

Lo studio delle pratiche professionali mette così al centro i soggetti che le agiscono e utilizza la riflessione e la narrazione come strumenti che permettono di dare conto dei processi di pensiero che da esse si generano, che si sollecitano e si nutrono vicendevolmente all'interno degli specifici contesti in cui si svolgono e che diventano luoghi di socialità e di comunità. La scrittura obbliga, infatti, a fermarsi e la riflessione a soffermarsi; esse agiscono come presupposti alla produzione di pensiero, perché richiedono organizzazione e riorganizzazione dei contenuti e dell'esperienza, strutturazione di concetti, rivisitazione autobiografica. La messa in parola delle esperienze pratiche riesce a cogliere dettagli, sfumature, accorgimenti della pratica altrimenti non rappresentabili in strutturazioni teoriche più organiche. Si può dire che non è importante ciò che si afferma, ma quello che ciò che viene detto stimola come processo di riflessione ulteriore per sé e per gli altri. La conversazione che il professionista deve intrattenere con le situazioni che incontra (Schön, 1993, p. 103) evidenzia la pratica come terreno magmatico di confronto con i problemi, soprattutto con quelli di natura unica, incerta e conflittuale (Schön, 1993, p. 26). Nel passaggio dalla razionalità tecnica a quella riflessiva viene meno la centralità dell'applicazione del sapere teorico precedentemente acquisito nei luoghi canonici della formazione e la pratica assume il valore di esperienza che genera essa stessa sapere. Non vi è una conoscenza teorica da *acquisire prima* e da *mettere in pratica poi* e il lavoro diventa in tal modo non solo qualcosa da imparare o luogo in cui si può imparare, ma si offre come mediatore didattico attraverso il quale si apprende (Pastore, 2012). Lo stesso concetto di contesto viene qui inteso non più come luogo chiuso di contenuti, ma come insieme di pratiche che non sono confinate al suo interno e che emergono in modo relazionale e policontestuale. Si pone anche una nozione plurale di contesto, perché nello stesso contesto possono verificarsi apprendimenti diversi, si possono imparare cose diverse e per finalità diverse (Pastore, 2012). Lo stesso concetto di lavoro situato si riferisce al fatto che esso non ha luogo in un vuoto sociale, materiale e affettivo e che l'attività professionale è mediata dal corpo, dalla tecnologia e dagli oggetti, dalle regole, dai discorsi, dalla storia e dalla cultura che in tali mediazioni si esprime (Bruni, Gherardi, 2007, p. 17). Oggi qualsiasi lavoro ha in sé una quota molto maggiore di sapere rispetto al passato e questo processo va diffondendosi e caratterizzando la cosiddetta società della conoscenza. L'apprendimento esperienziale ha visto diversi modi di considerare la relazione tra lavoro e apprendimento: una forma frequente è quella del tirocinio formativo, che integra teoria e pratica e vede il lavoro come contenuto da apprendere; oppure il lavoro è visto come contesto in cui si apprende, mentre l'oggetto dell'apprendimento è inerente alle buone pratiche organizzative, alla

memoria organizzativa di successi e insuccessi, al linguaggio e alla cultura organizzativa; infine, nella frontiera più avanzata della ricerca attuale e delle sue sfide per la formazione, il lavoro assume il ruolo di mezzo attraverso cui si apprende. La mancanza di mediatori didattici tradizionali, come l'insegnante, evidenzia il ruolo protagonista del soggetto che apprende e la necessità di accompagnarlo a comprendere la relazione che avviene tra soggetti, oggetti e artefatti che mediano la pratica e gli apprendimenti e in particolare a rendersi consapevole dei propri bisogni, a facilitare l'emersione della riflessione sull'esperienza e a valutare il processo e i risultati di apprendimento (Pastore, 2012).

1.2 L'apprendimento organizzativo.

Se è vero che sono le singole persone che apprendono, si può tuttavia affrontare il tema dell'apprendimento organizzativo come capacità delle organizzazioni di far diventare il sapere dei soggetti patrimonio, memoria e linguaggio condivisi dell'organizzazione stessa, attraverso processi di codificazione materiale e culturale. Le imprese dell'apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva si intrecciano e sono complementari (Schön, 1993, p. 19). L'apprendimento, interpretato come fenomeno di interazione sociale, diventa allora una funzione che non viene delegata solamente a momenti separati e dedicati alla formazione tradizionale, ma assume dignità di fenomeno organizzativo immanente, parte integrante e costitutiva della vita organizzativa. La formazione viene in tal modo ancorata alla strategia dell'organizzazione e allo sviluppo delle risorse umane (Girelli, 2008), in una direzione che mira a integrare l'autosviluppo delle persone con lo sviluppo dell'organizzazione. Troviamo anche in questa declinazione la necessità di superare una concezione di un fare separato dal pensare. L'apprendimento organizzativo diventa importante anche perché permette lo sviluppo di identità collettive, alimentate da pratiche comuni dove i singoli e i gruppi di lavoro possono sperimentare occasioni di mutualità e fiducia reciproche, riconoscersi in obiettivi comuni e favorire la disponibilità ad apprendere.

L'apprendimento organizzativo assume un ruolo fondamentale in considerazione della necessità delle organizzazioni di sopravvivere attraverso una continua acquisizione, produzione e diffusione di conoscenza (Sartori, slides, 2013). L'apprendimento può quindi essere visto come funzione strategica dell'organizzazione, che cerca intenzionalmente di favorire l'emersione della conoscenza a partire dalla traduzione delle competenze individuali in patrimonio collettivo e organizzato.

L'attivazione di queste caratteristiche organizzative presuppone un dialogo fondato sulla trasparenza e sulla fiducia reciproca tra le persone e l'organizzazione che permetta collaborazioni

costruttive e processi di miglioramento. Questa capacità di dialogo è parte di uno specifico expertise richiesto a ogni collaboratore all'interno di un'organizzazione orientata alla partecipazione attiva di diversi soggetti. Si tratta di una competenza che non può essere basata su una presunta stabilità della conoscenza o dell'abilità individuale, ma richiede la capacità di modificare i propri schemi concettuali, di lavorare in gruppo e in comunità di pratiche, superando i confini, accettando la partecipazione a occasioni di collaborazione, con la presenza di esperti di discipline differenti, proponendosi obiettivi sfidanti e ampliando costantemente il proprio dominio di saperi e attività (Girelli, 2008, p. 99). Nella formazione cominciano a prendere consistenza orientamenti e logiche d'azione che muovono verso approcci centrati sull'esperienza concreta che gli attori realizzano nelle organizzazioni, sui problemi quotidiani generati dalla dimensione relazionale della vita organizzativa, sulle modalità di soluzione dei problemi che localmente gli attori inventano e sedimentano in forme specifiche di sapere (Lipari, 2012, p. 40).

Tra i principi orientativi che possono facilitare l'apprendimento organizzativo (Girelli, slides, 2013) vale innanzitutto quello di considerare l'organizzazione stessa come contesto formativo, laddove è centrale l'interazione riflessiva tra conoscenza ed azione, sia rispetto ai singoli che ai gruppi, e quando si sostiene e promuove lo scambio tra i soggetti che vi agiscono. Le pratiche cognitive di tipo riflessivo consentono di imparare dall'esperienza propria ed altrui diventandone consapevoli, di far maturare un atteggiamento di plasticità/flessibilità strutturale nelle persone e nei gruppi rispetto ai loro modelli operativi.

Una dimensione non trascurabile dell'apprendimento, che l'organizzazione deve tener presente e che può legittimare attraverso varie forme di sostegno e riconoscimento, è quella dell'autoformazione, intesa non solo come apprendimento strumentale, ma come azione riflessiva e progettuale orientata alla trasformazione del sé e come atteggiamento di ricerca nello sviluppo della propria pratica professionale. Secondo la concezione andragogica di Knowles (1973), per imparare l'adulto ha la necessità di sentire di aver bisogno di apprendere qualcosa e investe una considerevole energia nel valutare i vantaggi che potrebbe trarre dall'apprendimento. L'adulto ha inoltre costruito un concetto di sé e sviluppato una percezione di autonomia che possono diventare propulsori o, al contrario, elementi di ostacolo a un atteggiamento di disponibilità a nuovi apprendimenti. Anche l'esperienza, nell'aver formato le cognizioni intellettuali e le pratiche della propria esistenza e della propria professione, può assumere tratti negativi laddove contribuisca a formare abiti mentali ristretti, chiusure e rigidità cognitive che diventano fattori di resistenza alla riflessione professionale, allo scambi collaborativo con gli altri e all'apprendimento. Si comprende allora l'importanza che assume il contesto organizzativo, inteso qui come clima e cultura, rispetto

alla possibilità di tradurre alcuni elementi strutturali dell'approccio adulto alla conoscenza in elementi di potenzialità per l'apprendimento dell'organizzazione.

1.3 Le comunità di pratica.

A partire dagli studi sull'apprendimento organizzativo e situato e dalla nuova legittimazione della pratica, negli anni '90 del secolo scorso viene introdotto il costrutto di comunità di pratica (Wenger, 1998), che si basa sull'adozione di una teoria sociale dell'apprendimento che lo vede come risultato di processi di costruzione negoziale di identità e di significati che investono i soggetti impegnati nei loro contesti professionali. «In tale prospettiva conoscere in pratica si rappresenta come esperienza del significato capace di combinare partecipazione (fatta di interazioni e transazioni attraverso cui definiamo le condizioni di reciprocità e di impegno) e reificazione (mediante la quale traduciamo il senso dell'esperienza in forme riconoscibili attraverso immagini, concetti, parole, oggetti) all'interno di un processo di negoziazione» (Scaratti, 2006). Nei loro contesti di lavoro le persone entrano in relazione dinamica con l'organizzazione del mondo esistente, fatta di regole, linguaggi, artefatti, e con le interpretazioni di senso degli altri soggetti coscienti che coesistono. Esse agiscono un'esperienza che le coinvolge e le sollecita da un punto di vista cognitivo, affettivo ed emozionale, fisico e corporeo, in una dimensione intersoggettiva di scambio professionale e di apprendimento reciproco, di linguaggio che le trasforma mentre lo trasformano, e in una dimensione interoggettiva, fatta di oggetti, prodotti, strumenti, ambienti e luoghi che le aiutano e le limitano. Le comunità di pratica nascono in modo informale quando le persone che partecipano a un determinato contesto professionale si trovano nella necessità di far fronte a un problema comune e fortemente avvertito, cercando e condividendo soluzioni efficaci. I fattori che favoriscono il loro sorgere spontaneo sono riconducibili al clima di stima e di fiducia reciproca, alla vicinanza e alla possibilità di comunicare e di scambiarsi informazioni, alla possibilità di operare per prova ed errore e di dividerne gli esiti, al clima di collaborazione e solidarietà e anche di complicità interna. L'interesse comune e la percezione di utilità, l'assenza di legami gerarchici, la libera autoattivazione, l'esistenza di spazi informali di scambio su problemi e soluzioni trovate, sono tutti aspetti che caratterizzano le comunità di pratica operanti nelle organizzazioni. Esse rispondono inoltre al bisogno dei loro membri di riconoscersi e di essere riconosciuti, diventando luoghi di costruzione ed espressione di identità, culture, sensi di appartenenza e quindi di senso. La spontaneità del formarsi delle comunità di pratica può essere superata dalle organizzazioni consapevoli della loro valenza strategica per l'apprendimento interno, a condizione che vi sia una

forte sponsorizzazione da parte di chi ha potere direzionale nell'organizzazione e si faccia ricorso al lavoro di facilitatori nella fase iniziale, soprattutto per accompagnare e sostenere il senso di legame tra i membri. A partire dal costrutto di comunità di pratica è allora possibile ipotizzare schemi di intervento che possano favorirne la nascita all'interno delle organizzazioni. Particolarmente coerente con il principio di auto direzione dei soggetti nella comunità di pratica appare l'approccio della *pratica di cura delle comunità* (Lipari, Valentini, 2013, p.16) come percorso di promozione organizzativa orientato a favorire le condizioni di avvio per la costruzione autonoma di comunità di pratica, utilizzando accorgimenti metodologici e dispositivi di tipo formativo e riflessivo. L'intervento di cura punta, infatti, a sollecitare le potenzialità dei soggetti interessati nel condividere il lavoro e la riflessione intorno all'auto-analisi dei bisogni, all'auto-progettazione e alla realizzazione dei percorsi progettati e all'auto-valutazione delle soluzioni più adeguate per le pratiche oggetto di analisi e confronto (Lipari, Valentini, 2013, p.81).

1.4 Il lavoro di gruppo.

La professione docente si caratterizza non solamente per la parte di attività individuale che vede l'insegnante in classe con i suoi studenti, ma anche per la sua capacità di relazionarsi e cooperare all'interno di gruppi di lavoro e, tra questi, in particolare quello del collegio docenti. La psicologia sociale ha evidenziato che la collaborazione all'interno di un gruppo rimanda alle interazioni che avvengono tra i membri che lo compongono ed esse variano in funzione delle caratteristiche tanto del compito da svolgere quanto delle persone coinvolte (tratti di personalità, abilità, atteggiamenti, ecc.) (Sartori, slides, 2013). La tipologia di compiti che il gruppo dei docenti è si trova prevalentemente ad affrontare è quella definita dalla ricerca come *compiti mal definiti*; si tratta di problemi la cui formulazione non è chiara, ma che necessitano dell'acquisizione di ulteriori informazioni per una migliore comprensione e definizione di obiettivi e i cui criteri di soluzione non sono immediatamente chiari. Si tratta di tutti i compiti che hanno a che fare con la dimensione umana e certamente con quella educativa e che possono far aumentare nelle persone del gruppo la percezione della necessità di collaborare assieme per raggiungere un obiettivo comune (svolgimento di un compito, risoluzione di un problema, presa di una decisione).

La peculiarità di un gruppo è costituita dall'interdipendenza tra i suoi membri, intesa come totalità dinamica che combina le caratteristiche individuali, le modalità di collaborazione, i rapporti e le percezioni sociali tra le persone di somiglianza o diversità, di vicinanza o lontananza, di allineamento o disaccordo. Per spiegare il concetto di totalità dinamica di un gruppo si possono, ad

esempio, considerare gli effetti (dinamiche) prodotti dall'allontanamento o dall'integrazione di un membro sulla struttura, sulle relazioni e sulla capacità del gruppo di collaborare per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Tra i fattori che possono favorire oppure ostacolare la possibilità per membri di un gruppo di lavorare assieme in modo efficace e soddisfacente, la comunicazione interna al gruppo di lavoro sembra rivestire un ruolo decisamente significativo rispetto al clima interno, alla capacità di apprendere e al raggiungimento degli obiettivi. In particolare sono l'apertura alle idee degli altri membri, la sensazione di potersi esprimere liberamente e l'alta frequenza di interazioni interne che si legano positivamente all'efficacia delle prestazioni del gruppo di lavoro. Un ulteriore elemento che aumenta la coesione interna e il senso di appartenenza al gruppo, e che gli permette di concentrarsi sul compito, è rappresentato dagli aspetti condivisi implicitamente, quali norme, valori e culture organizzative. Anche la discussione esplicita dei risultati raggiunti dal gruppo permette di aumentare il livello di comunicazione interna e quindi di impegno comune e di condivisione emotiva.

Più controversi appaiono i risultati in merito alla correlazione tra diversità e omogeneità dei membri del gruppo, dimensioni del gruppo e performance. La eterogeneità interna al gruppo (per genere, formazione, competenze, ecc.) può produrre maggiore creatività e innovazione, ma richiede anche la capacità di una buona gestione della diversità da parte della leadership; essa, infatti, può aumentare il livello di impegno, coinvolgimento e di percezione di soddisfazione da parte di membri rispetto al lavoro svolto assieme. L'aumento della dimensione del gruppo presenta anch'esso differenti evidenze empiriche in ordine alla presenza di un maggior numero di diversità, di punti di vista, di informazioni rilevanti ai fini del lavoro comune, che rappresentano, da un lato, una fonte di ricchezza e, dall'altro, pongono la necessità di una loro gestione competente. Inoltre, con l'aumentare del numero dei membri del gruppo di lavoro è possibile che si riducano le possibilità di partecipazione attiva da parte dei singoli membri e che si allunghino i tempi di discussione e di presa di decisioni, senza tuttavia garantire una maggiore efficacia di queste ultime. L'apprendimento organizzativo viene favorito quando il gruppo riesce a fare gioco di squadra, reso possibile e caratterizzato da un patrimonio comune costruito nel tempo di norme comuni, atteggiamenti e modelli comportamentali condivisi. Nel gruppo, così come più ampiamente nell'organizzazione, possono quindi venire a sintesi le esigenze delle persone di raggiungere risultati positivi nel loro lavoro e di stabilire relazioni gratificanti e soddisfacenti.

La ricerca psicologica ha evidenziato, tuttavia, come per le persone non sia facile lavorare assieme e come il lavoro di gruppo non porti necessariamente a risultati migliori di quello individuale. La gestione delle differenze (di età, genere, etnia, orientamento sessuale, ecc.) nelle organizzazioni,

chiamata *Diversity Management* (Sartori, Rappagliosi, 2012, p. 197), ha, ad esempio, lo scopo pratico di diminuire la conflittualità interna e di creare le condizioni per la soddisfazione sia degli obiettivi delle organizzative che delle esigenze dei loro membri. Pare allora compito della psicologia che si occupa di consulenza e di formazione quello di aiutare le persone, i gruppi e le organizzazioni a creare le condizioni di consapevolezza e competenza per fare delle diversità esistenti opportunità di soddisfazione personale e di raggiungimento degli obiettivi comuni.

1.5 Il miglioramento organizzativo

La possibilità di ipotizzare azioni di miglioramento all'interno dell'organizzazione nella quale si opera può originarsi a partire da una duplice e reciproca disponibilità: quella dei soggetti a leggersi come attori di miglioramento e quella delle organizzazioni a favorire le condizioni per l'apprendimento individuale e sociale. Se il costrutto di comunità di pratica pone l'accento sulla volontarietà degli individui che vi partecipano, va peraltro considerato che ogni organizzazione rimane necessariamente ancorata a regole, ruoli e vincoli che ne costituiscono la parte istituzionalizzata. Quasi paradossalmente, tra le diverse tipologie di organizzazioni sono proprio le scuole, luoghi deputati all'apprendimento, che sembrano fare più fatica a imparare. Si tratta, in effetti, di organizzazioni che hanno come oggetto un prodotto che non è mai uguale a se stesso, né in termini di processo né in quelli di risultato. Ogni azione educativa, che implica una relazione e che ha luogo come incontro di due libertà, non può per sua natura essere racchiusa in procedure e schemi prefissati. La complessità dell'azione scolastica è aumentata anche dalle differenti aspettative che vi investono i diversi portatori d'interesse - studenti, famiglie, comunità locali, soggetti produttivi, istituzioni pubbliche - e che rendono complessa la definizione di una mission organizzativa condivisa. Ad esempio, si possono assegnare alla IeFP funzioni primarie che pongono l'enfasi su priorità diversificate, dalla preparazione tecnico-pratica come fine in sé all'istruzione professionale come strumento per la crescita personale, da risposta ai bisogni produttivi del territorio di riferimento a mezzo per combattere la dispersione scolastica. Alla complessità dell'oggetto e alla non sempre condivisa determinazione del fine dell'organizzazione si accompagna una struttura normativa come impianto generale della scuola, che prevede una libertà di insegnamento e di valutazione vincolata al diritto all'apprendimento da parte degli studenti. In questo senso si può parlare della scuola come di un'organizzazione a legame debole, sia perché non vi è un controllo forte sull'esercizio discrezionale della professione, ma anche a causa dell'imprevedibilità dell'azione educativa e relazionale. I fattori e le variabili non predeterminabili

appaiono peraltro sempre più frequenti anche in altre pratiche professionali e chiamano i soggetti e le organizzazioni a rafforzare sempre di più gli scambi informali, anche in termini di sapere, mentre vengono meno gli assetti e le procedure istituzionali. Il conflitto o confronto dialettico tra deliberato ed emergente (Wenger, 1998) pare comunque trovare particolare conferma all'interno delle organizzazioni scolastiche e formative. Le diverse funzioni attribuite alla scuola pongono così anche l'esigenza della produzione di un pensiero pedagogico su come educare a partire dagli stessi docenti, altrimenti sono altri i criteri e gli interessi a prevalere. In questa prospettiva pare utile analizzare le culture organizzative dei vari contesti scolastici, intese come letture consolidate dei fatti; ad esempio, una lettura inclusiva del disagio dei ragazzi può portare a modifiche della didattica e del clima relazionale con gli studenti, mentre, al contrario, un'interpretazione rigidamente disciplinare può portare a processi di abbandono o di espulsione. La sfida è allora quella di far diventare il quotidiano occasione continua di apprendimento, assumendo la polarità tra i bisogni e i valori del soggetto e quelli dell'organizzazione come possibilità di crescita e non come ostacolo.

2. La parte progettuale.

2.1 Descrizione del contesto.

Il nostro CFP è situato nel quartiere di San Michele Extra, nella periferia est di Verona. La zona è ben servita dai mezzi di trasporto pubblico e pertanto accoglie studenti provenienti da tutta la provincia veronese. Sono attivati due indirizzi di qualifica professionale triennale, uno per meccanici autoriparatori e l'altro per operatori termoidraulici. Vi sono tre sezioni, con nove classi e un totale di circa 200 ragazzi (tutti maschi). I docenti operanti nel cfp, con tipologie contrattuali e incarichi orari settimanali diversificati, sono diciannove; di essi solo cinque sono presenti nel cfp a tempo pieno da almeno cinque anni, sette operano su due sedi dell'ente, dieci sono presenti per meno della metà dell'orario medio settimanale. Il personale non docente del cfp è costituito da una segretaria, un assistente di laboratorio e di logistica e una coordinatrice. L'ente di formazione di cui fa parte il cfp consta di altre due sedi: una a Villafranca, in provincia di Verona, e quella centrale di Chievo, quartiere cittadino, dove si trovano la direzione e l'amministrazione che presiedono ai tre cfp. Le sedi di San Michele e di Villafranca sono entrate a far parte dell'ente nel settembre del 2008 a seguito di un assorbimento dei corsi e del personale di un altro ente in fase di liquidazione.

Negli ultimi anni è possibile rilevare come la tipologia dei ragazzi che frequentano il cfp, e più in generale la IeFP, stia assumendo nuove caratterizzazioni e, di conseguenza, ponendo nuove sfide da un punto di vista didattico, relazionale e organizzativo. Diminuisce, pur rimanendo percentualmente significativo, il numero degli studenti che scelgono il cfp per una chiara opzione di tipo professionale, anche collegata alla relativa brevità del percorso scolastico, e aumenta la quantità di coloro che si iscrivono senza una precisa scelta vocazionale. Sono inoltre in forte crescita i ragazzi indirizzati al cfp a causa delle loro difficoltà scolastiche correlate a certificazioni, sia di tipo cognitivo che della sfera emozionale, e a disturbi specifici dell'apprendimento. Vanno pure considerati i cambiamenti generazionali e più ampiamente sociali che influiscono sugli adolescenti di oggi, come la perdita di riferimenti di senso, di autorità e l'aumento generale della percezione di incertezza da parte dello stesso mondo degli adulti, così come la diffusione delle tecnologie, i cui effetti sul mondo adolescenziale sono tuttora in fase di studio. Non da ultimo va segnalata la sempre maggior diffusione tra i ragazzi dell'uso di sostanze psicoattive e alcoliche, che si ripercuote anche sui livelli di rendimento scolastico. I cosiddetti nuovi adolescenti appaiono portatori di approcci alla realtà e di stili relazionali e comportamentali che presentano nuove difficoltà anche in un contesto

tradizionalmente abituato a gestire ragazzi poco propensi allo studio teorico e organizzato in aula. Se «il bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico anche per il soggetto e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Ianes, Macchia, 2008), allora buona parte dei nostri studenti può essere fatta rientrare in questa categoria.

Nonostante l'aumento delle complessità da affrontare, i cfp vivono una situazione di restringimento delle risorse economico-finanziarie e un appesantimento delle condizioni di lavoro degli operatori. L'introduzione di criteri di finanziamento legati a parametri che richiedono un più alto numero minimo di allievi per corso ha ingrossato le aule del cfp. I corsi regionali non prevedono la presenza di insegnanti di sostegno e sono state tagliate le risorse disponibili in anni precedenti per attività di supporto didattico e di tutoraggio. Il cfp avverte l'incertezza del sistema della IeFP regionale da un punto di vista finanziario e di progettualità politica. Ad aggravarsi sono in particolare le condizioni di lavoro dei docenti, a causa della pesantezza dell'orario e della mancanza di sostegno per i ragazzi maggiormente in difficoltà cognitiva e comportamentale, mentre nel contempo si sviluppa tra gli operatori della IeFP la percezione di una sempre più accentuata mancanza di riconoscimento del valore pedagogico, educativo, didattico e metodologico della propria pratica professionale.

2.2 Fabbisogni formativi e organizzativi.

L'ipotesi interpretativa su cui si fonda il presente lavoro è che il gruppo dei docenti e la sua capacità di interagire e collaborare rappresentino i fattori chiave che permettono al cfp di rispondere alle sfide attuali. Diventa quindi fondamentale il potenziamento della risorsa "gruppo" ed è in questa direzione che intendiamo orientare il progetto proposto.

Il cfp ha visto cambiare molti insegnanti negli anni e molti sono presenti con incarichi parziali, distribuiti su più sedi o unitamente ad altri impegni professionali. Già nell'introduzione è stato sottolineato come i diversi profili formativi ed esperienziali degli insegnanti possano costituire, se letti come disomogeneità, un fattore di criticità operativa. Le situazioni descritte potrebbero, infatti, diventare potenzialmente ostative rispetto alla possibilità di costruire uno spirito di squadra, che è una caratteristica essenziale dei gruppi che, nel tempo, sviluppano una storia di norme comuni, atteggiamenti condivisi e modelli comportamentali attraverso le interazioni reciproche tra i membri, le loro esperienze condivise, gli eventi passati (Sartori, slides, 2013). E' presente, tuttavia, un

elemento di sfida, comune a tutti gli insegnanti, che è quello di dover affrontare compiti e problemi sempre nuovi e che investe anche le esperienze professionali più consolidate dei docenti da più anni presenti al cfp. Il continuo cambiamento generazionale degli studenti, che oggi avviene nell'arco di pochissimi anni, e la rapidissima evoluzione della società, di cui i ragazzi sono senza dubbio figli e allo stesso tempo protagonisti, richiedono a tutti gli insegnanti di saper interpretare e affrontare le sfide professionali emergenti. Questa comunanza di sfide e di bisogni rappresenta certamente un fattore che può favorire un percorso formativo e di apprendimento organizzativo del gruppo degli insegnanti del cfp.

L'aggravio di lavoro, dovuto ai sempre più complessi bisogni espressi dagli allievi e alla concomitante diminuzione delle risorse finanziarie e umane disponibili, ha portato a un diffuso senso di frustrazione tra i docenti del cfp e alla sensazione di doversi comunque "arrangiare" davanti alle sempre nuove esigenze poste dal contesto professionale. Ciò comporta una forte percezione di solitudine e il rischio di una progressiva chiusura in un approccio sempre più individuale di fronte ai problemi professionali che si incontrano nella quotidianità operativa. Durante i collegi docenti la maggior parte del tempo viene assorbita da aspetti organizzativi e, soprattutto, dalle difficoltà di gestione delle classi e degli studenti che presentano gravi criticità nel profitto e nel comportamento in aula. Frequentemente anche nei momenti di comunicazione informale tra gli insegnanti, come durante le ricreazioni o le veloci battute tra una lezione e un'altra, prende spesso il sopravvento il bisogno di esprimere, anche in forma di sfogo, le sottolineature critiche emerse dall'attività. Una più approfondita riflessione sulle problematiche emerse e lo scambio di pratiche e soluzioni sperimentate come efficaci si rivelano pertanto difficili da realizzare. Si amplia in tal modo il rischio che i fatti che si originano nella quotidianità del cfp siano letti secondo schemi orientati, pur inconsciamente, a espellere i problemi e a "tranquillizzare" il gruppo attraverso la ricerca di interpretazioni di tipo difensivo. E' il caso che si origina di frequente di fronte ai ragazzi che presentano grosse difficoltà nel comportamento in aula. Se i docenti non si sentono sostenuti dall'organizzazione o dal gruppo, è probabile che emerga progressivamente il desiderio di allontanamento dello studente problematico. Si tratta di una soluzione al problema che acquisisce legittimità e consenso condiviso, anche tra colleghi che in altre condizioni sarebbero più disponibili. E' la soluzione che trova il gruppo per risolvere il problema con il più alto livello di consenso, anche se non riesce a incontrare il bisogno del ragazzo difficile.

Per tutti i motivi sopra esposti ci pare importante poter offrire agli insegnanti dei momenti strutturati, con tempi e spazi dedicati, per ascoltarsi e scambiarsi reciprocamente pezzi di storia e di

identità professionale, motivazioni e aspettative di senso del loro agire al cfp. Pensiamo pure che la sperimentazione da parte dei docenti dell'utilità conseguente allo scambio tra di loro delle pratiche, delle rappresentazioni professionali, dei valori etici e delle economie di significato, a partire da metodologie che ne favoriscano l'emersione e la condivisione, possa favorire negli insegnanti desiderio e disponibilità alla collaborazione professionale e tradursi in stimolo positivo a forme spontanee di attivazione di comunità di pratica.

Dai colloqui intercorsi con i colleghi e con la direzione si può evidenziare una differenziazione interpretativa, che può essere letta come criticità organizzativa, rispetto all'individuazione dei fabbisogni formativi dei docenti, sulla quale ci proponiamo di intervenire in termini di miglioramento organizzativo. E' presente tra gli insegnanti, da un lato, una diffusa percezione di non essere sufficientemente coinvolti nelle scelte organizzative e formative ed è pure possibile riscontrare una certa "resistenza" degli stessi di fronte alle proposte formative della direzione, soprattutto perché vissute come aumento di un sempre più pesante aggravio di incombenze professionali. La direzione, d'altra parte, sembra porre la propria enfasi interpretativa dei problemi organizzativi sulla necessità di un potenziamento della formazione tecnica degli insegnanti (microprogettazione didattica, didattica per competenze) come possibilità di affrontare in modo competente i sempre più complessi compiti professionali. Le peculiarità della pratica educativa rende peraltro inevitabile che si manifestino differenti interpretazioni nella identificazione e nelle ipotesi di soluzione dei problemi tra i singoli docenti del cfp e tra di essi e la direzione dell'ente. Come avevamo già in precedenza segnalato, va detto, inoltre, che esiste in generale da parte degli insegnanti della IeFP una diffusa percezione di mancato riconoscimento professionale e di sostanziale assenza di coinvolgimento nei processi di riflessione e decisionali che riguardano il sistema.

Appare pertanto decisivo che all'interno dell'ente di formazione venga favorito un clima organizzativo aperto alla discussione e alla proposizione condivisa. In questo modo anche ogni percorso e attività formativa possono essere intesi come fattori di sviluppo organizzativo. E' importante che i docenti del cfp si possano avvertire come soggetti che influiscono sul miglioramento del contesto professionale e organizzativo in cui operano quotidianamente. La legittimazione e l'emersione a visibilità delle pratiche di successo dei docenti e delle loro capacità di affrontare in modo competente compiti professionali sempre più sfidanti e complessi offrono una duplice opportunità: da un lato, poter rafforzare negli stessi insegnanti la motivazione alla

riflessione, alla ricerca, alla formazione e all'autoformazione; dall'altro, avviare in proficuo confronto con la direzione per una sempre maggior collaborazione al miglioramento organizzativo.

Sembra infine di poter cogliere un ultimo fabbisogno che emerge, a nostro avviso, dalla pratica quotidiana degli insegnanti del cfp: quello di aver cura della dimensione emotiva della professione. L'esperienza quotidiana con i ragazzi del nostro cfp ci segnala come le emozioni e gli aspetti affettivi abitino e caratterizzino significativamente la vita scolastica fuori e dentro l'aula. Si tratta, tuttavia, di una consapevolezza non del tutto presente all'interno del contesto oggetto della nostra attenzione, come dimostra il fatto che la dimensione emotiva della pratica professionale non sia stata presa in considerazione dai soggetti interpellati. Anche nel contesto scolastico più allargato, del resto, è possibile osservare come esistano molte proposte formative rivolte agli insegnanti in ambito cognitivo, mentre scarsa appare invece l'offerta (e probabilmente anche la domanda) di formazione che riguardi gli aspetti relazionali, affettivi e della sfera emotiva. Alcuni autori pongono invece in evidenza come sia centrale per chi insegna la cura del sé, sia da un punto di vista psicologico (Blandino, 2008, p. 26) che per i suoi risvolti ed effetti etici (Mortari, 2004, p. 77).

2.3 Le esperienze di formazione anteriori.

Su proposta della direzione, nel mese di luglio del 2013 è stato realizzato un corso di formazione per gli insegnanti delle tre sedi dell'ente di formazione tenuto dal dott. Gustavo Mejía Gomez, formatore e ricercatore esperto nel settore della IeFP. Il percorso formativo ha avuto una durata di 40 ore e si poneva i seguenti obiettivi:

- condividere il sapere maturato nella pratica degli insegnanti dei tre cfp, nella consapevolezza che il lavoro di docente si apprende prevalentemente grazie all'esperienza maturata in aula;
- accompagnare gli insegnanti a mettere in parola il loro sapere pratico e a esplicitare le loro competenze tacite;
- identificare alcune "leve" didattico-pedagogiche e comunicativo-relazionali utili per insegnare ai ragazzi della IeFP.

L'attività formativa ha inoltre ottenuto altri importanti risultati:

- permettere agli insegnanti delle tre sedi di conoscersi meglio, sia da un punto di vista personale che professionale;

- verificare le molte similitudini e le specificità delle problematiche professionali e organizzative presenti nei tre diversi cfp;
- far acquisire ai partecipanti la consapevolezza dell'esistenza di un patrimonio comune di saperi professionali efficaci;
- avviare lo sviluppo di una percezione di comunità di pratica.

Il corso ha avuto come epistemologia di riferimento quella che rivaluta la conoscenza pratica (Tacconi, Gomez, 2010, p. 15) ed è stato realizzato secondo l'approccio fenomenologico che pone il focus sull'esperienza vissuta (ibidem, p. 16). Questa impostazione teorica e metodologica è stata particolarmente apprezzata dagli insegnanti, i quali hanno potuto sperimentare la coerenza tra quanto sostenuto dal conduttore e la legittimazione delle loro esperienze e saperi professionali. In tal modo il conduttore è riuscito non solo a fare superare le iniziali resistenze dovute alla stanchezza dell'anno formativo appena concluso, ma soprattutto a rompere la convinzione di molti docenti di trovarsi di fronte all'ennesimo corso di tipo trasmissivo tenuto da teorici non riconosciuti come competenti nello specifico della pratica didattica e contestuale della Iefp.

L'insieme dei fattori positivi finora descritti è ciò che ci permette di ipotizzare che esistano le condizioni per offrire continuità al percorso di apprendimento organizzativo avviato, focalizzandolo ora su ogni singola sede dell'ente, attraverso la proposta di un insieme articolato di attività formative e di momenti di riflessione condivisa tra i docenti di ciascun cfp.

2.4 Partecipanti.

Il percorso formativo del presente progetto è rivolto a tutti gli insegnanti del cfp di San Michele, ma è prevedibile che, stante le diverse situazioni contrattuali e professionali, potranno parteciparvi 12 docenti.

2.5 Obiettivi.

In continuità con il percorso realizzato lo scorso luglio e attraverso l'utilizzo di dispositivi e metodologie di tipo riflessivo, il progetto mira a rafforzare il senso di autoefficacia del gruppo degli insegnanti del cfp e, partendo da una progettazione condivisa con la direzione dell'ente, cercherà di

favorire le condizioni per l'apprendimento dell'organizzazione nel suo complesso. L'obiettivo generale è di creare condizioni e opportunità affinché nel gruppo di docenti impegnati nel cfp possa crescere consapevolezza e disponibilità ad arricchire e a migliorare le proprie pratiche professionali, sia individualmente che nel lavoro collaborativo all'interno del contesto di attività del cfp. Allo stesso tempo, il progetto si propone di attivare una proficua collaborazione tra docenti e direzione dell'ente nell'individuare proposte formative e organizzative che possano migliorare il lavoro degli insegnanti e, di conseguenza, le attività del cfp con gli studenti. Promuovere il confronto e il dialogo attivo tra insegnanti e direzione ha l'obiettivo di creare le basi per l'apprendimento organizzativo, le cui radici affondano nella disponibilità reciproca a collaborare tra soggetti e organizzazione, allo scopo di migliorare i risultati del lavoro didattico ed educativo con gli studenti del cfp.

Nel concreto, l'intervento si propone di attivare un'analisi sui fabbisogni formativi dei docenti, espressi dagli stessi insegnanti del cfp e dalla direzione dell'ente, e di realizzare un percorso di formazione e di riflessione condivisa tra i docenti del cfp da tenersi durante la pausa estiva delle attività scolastiche. Il percorso formativo sarà strutturato in modo tale da aiutare i docenti a potenziare, soprattutto come gruppo di lavoro, il livello percepito di auto-riconoscimento e di auto-legittimazione come soggetti professionalmente competenti. La presa di consapevolezza dell'esistenza e del valore delle pratiche e delle competenze dei singoli docenti e del gruppo degli insegnanti nel suo insieme, dovrebbe aumentare il senso di autoefficacia del gruppo, aprendo allo stesso tempo, al suo interno, spazi di disponibilità a interrogarsi anche sui possibili miglioramenti della propria attività professionale, sia da un punto di vista individuale che collettivo. Il percorso, nel suo stesso svolgersi, si pone quindi l'obiettivo di suscitare nuova motivazione, di rinnovare interesse verso la formazione e l'autoformazione, di attivare un atteggiamento di ricerca verso la propria professione, di aiutare il gruppo dei docenti a cogliere in modo sempre più intenso il "valore aggiunto" del lavoro di gruppo, con l'auspicio di poter contribuire al sorgere di desideri ed energie che possano condurre alla costruzione di comunità di pratica.

Le azioni del presente intervento sono pertanto orientate a raggiungere i seguenti obiettivi specifici:

- raccogliere e mettere a confronto le percezioni individuali dei docenti e il punto di vista della direzione dell'ente rispetto ai fabbisogni formativi degli insegnanti del cfp;
- progettare un percorso formativo rivolto ai docenti del cfp, da tenersi tra la fine dell'anno scolastico in corso e l'inizio del prossimo, orientato a:

- favorire le condizioni utili alla costruzione di comunità di pratica attraverso la condivisione delle storie, degli obiettivi e dei desideri professionali dei docenti del cfp;
- offrire ai docenti del cfp l'opportunità di sperimentare dispositivi riflessivi e attività di condivisione delle proprie rappresentazioni e teorie professionali, per favorire lo scambio delle pratiche professionali sperimentate come efficaci e individuare fonti di arricchimento delle proprie competenze cognitive ed emotive;
- far sentire il valore del lavoro svolto dai docenti in modo da aumentare il senso di autoefficacia del gruppo dei docenti del cfp inteso come gruppo di lavoro;
- aprire negli insegnanti finestre verso atteggiamenti di ricerca rispetto alla propria pratica professionale, sia a livello individuale che come gruppo;
- promuovere un processo di attivazione e sviluppo del confronto tra docenti e direzione dell'ente che favorisca l'apprendimento e lo sviluppo organizzativo verso forme di progettualità condivisa.

2.6 Piano di lavoro.

Azione 1 *gennaio 2014*

Invio ai docenti del cfp, tramite posta elettronica, di un questionario di rilevazione dei loro fabbisogni formativi. Nel questionario sarà chiesto di indicare i contenuti che, a partire dalla concreta esperienza professionale svolta nel cfp, si vorrebbe fossero affrontati in un futuro corso orientato a rafforzare le competenze degli insegnanti, sia a livello individuale che come specifico gruppo di docenti del cfp. Si chiederà inoltre di indicare le modalità ritenute migliori (in termini di tempi, metodologia, competenze dei formatori esterni, ecc.) per affrontare i contenuti anteriormente evidenziati. Si pregherà infine di indicare ulteriori suggerimenti e osservazioni per eventuali proposte formative che riguardino i docenti del cfp, lasciando aperta la domanda in modo da rendere possibile la libera espressione degli interpellati.

Azione 2 *febbraio 2014*

Presentazione del progetto di lavoro alla direzione dell'ente, al fine di descriverne compiutamente finalità e risultati attesi. L'incontro dovrà verificare il livello di condivisione degli obiettivi e la disponibilità della direzione a intraprendere un percorso di confronto attivo sui temi proposti, ponendo le basi per la costruzione di una progettualità collaborativa. Nel corso dell'incontro

saranno presentati i risultati emersi dal questionario per la rilevazione dei fabbisogni formativi dei docenti.

La Direzione e lo staff delle coordinatrici delle tre sedi hanno nel frattempo programmato un percorso di formazione per i docenti dell'ente, da realizzarsi in alcuni pomeriggi entro la fine dell'anno scolastico in corso. L'obiettivo è di fornire agli insegnanti spunti e strumenti pratici da adottare in classe nella didattica con studenti certificati e con disturbi specifici dell'apprendimento, in considerazione dell'aumento delle iscrizioni ai cfp di questa tipologia di allievi. L'incontro introduttivo alla tematica durerà due ore e sarà condotto dal prof. Luigi D'Alonzo, esperto in pedagogia speciale, didattica inclusiva e integrazione di studenti disabili. Seguiranno due moduli, ciascuno di 4 ore: il primo dedicato a cosa significhi programmare per obiettivi minimi; il secondo sulle mappe concettuali, ovvero a come e quando esse possano rappresentare un valido strumento di inclusione e come si costruiscono. Durante l'incontro la direzione ha evidenziato come fabbisogno formativo quello di poter migliorare l'organizzazione della didattica e, in particolare, la microprogettazione della didattica nelle sue diverse fasi (programmazione dello sviluppo disciplinare durante l'anno, presentazione dello stesso agli studenti, predisposizione correlata di strumenti e dispositivi didattici e di valutazione). La direzione si è poi resa disponibile a far pervenire in modo articolato la sua analisi dei bisogni formativi dei docenti, a ricevere ed esaminare una proposta di percorso formativo ed eventualmente a cercare forme di finanziamento apposite tramite disponibilità dei fondi interprofessionali.

Azione 3 *febbraio – marzo 2014*

Realizzazione di interviste individuali “leggere” e di colloqui di approfondimento individuale con i docenti per far meglio emergere i bisogni formativi percepiti. Le interviste “leggere” verranno effettuate negli interstizi delle attività del cfp, anche in modo informale, e sono state pensate come strumento per ovviare al poco tempo disponibile dei docenti o per supplire ai casi in cui non venga restituito il questionario individuale. I colloqui di approfondimento saranno invece programmati con quei docenti con i quali sarà possibile fissare un momento dedicato della durata tra mezz'ora e un'ora.

Sintesi dei fabbisogni emersi dai docenti:

(le frasi in corsivo tra parentesi sono tratte dai questionari restituiti dagli insegnanti)

- quasi tutti gli insegnanti mettono in evidenza la necessità di poter acquisire strumenti pratici, anche attraverso simulazioni formative, per la didattica e la valutazione con gli studenti che presentano certificazioni e disturbi specifici dell'apprendimento (*sulle metodologie da adottare con i ragazzi certificati: questo perché ogni problematica va affrontata in modo diverso e il trovarsi molti ragazzi certificati in un'unica classe non è facile da gestire*);
- un altro bisogno diffuso è quello di superare la didattica frontale tradizionale, in considerazione del fatto che per la maggioranza dei nostri allievi risulta più efficace un apprendimento di tipo induttivo (*i nostri ragazzi hanno pochissime risorse per poter affrontare una lezione frontale classica: attenzione in classe, seguire la lezione, prendere appunti, studiare a casa*) che, a partire dal fare concreto, li accompagna poi a sviluppare anche le dimensioni teoriche delle competenze da acquisire (*come valorizzare le diverse intelligenze degli studenti*);
- tra le indicazioni proposte per superare la didattica frontale viene suggerito di:
 - apprendere a utilizzare a fini didattici le potenzialità derivanti dagli strumenti tecnologici (sia quelli già in uso ai ragazzi che quelli attivabili dalla scuola);
 - formarsi a nuove metodologie, quali l'apprendimento cooperativo e che aiutino ad apprendere in modo coinvolgente e anche divertente;
 - avere cura di far acquisire agli studenti, anche in forma interattiva e dialogica, le competenze per la vita (life skills);
- a livello di gruppo degli insegnanti del cfp, i bisogni espressi sono quelli di:
 - migliorare il livello di assertività, anche nelle sue forme critiche, della partecipazione durante i collegi docenti e i consigli di classe;
 - potersi confrontare sull'utilizzo didattico (e anche interdisciplinare) di semplici strumenti didattici, come il quaderno;
 - aumentare il livello di condivisione dei criteri e delle modalità adottate per la valutazione degli studenti;
 - potersi "scambiare" le proprie storie professionali e le motivazioni che ci sorreggono nel lavoro al cfp;
- in modo univoco si manifesta l'indicazione di non attivare percorsi formativi durante lo svolgimento delle lezioni durante l'anno scolastico, a causa dell'intensità dell'orario di lavoro in aula e degli impegni per le attività correlate e le riunioni settimanali. Alcuni docenti segnalano peraltro l'utilità di riprendere/monitorare aspetti emersi dai percorsi formativi anche durante alcuni momenti dell'anno scolastico (anche rivendendo la distribuzione delle priorità degli ordini del giorno delle riunioni settimanali);

- altrettanto unanimemente condivisa appare la richiesta che i percorsi formativi siano guidati da persone che, oltre alle competenze tecniche e metodologiche richieste, abbiano anche sufficiente conoscenza delle specifiche problematiche esistenti nella IeFP (*non credo all'utilità di incontri con cattedratici di provenienza universitaria che non conoscono il contesto*).

Azione 4 *aprile 2014*

Sulla base di quanto emerso dai questionari e dalle interviste e colloqui con i docenti e, dall'altro lato, dall'analisi effettuata dalla direzione, verrà elaborata un'ipotesi articolata di attività formative da tenersi nella prima metà del mese di luglio 2014 e prima dell'inizio del successivo anno scolastico.

Azione 5 *maggio 2014*

La proposta formativa sarà inviata via posta elettronica alla direzione e ai docenti del cfp. Verrà poi chiesto alla direzione di poterla presentare e discutere in un'apposita riunione del collegio docenti del cfp entro il mese di maggio. L'obiettivo che ci si propone è di raccogliere richieste di chiarimento, obiezioni, proposte di modifica e di integrazione, al fine non solo di far meglio comprendere obiettivi e contenuti del percorso, quanto per poter migliorare la proposta formativa stessa, rendendola più aderente alle richieste espresse dai soggetti interessati. In tal modo si ritiene che possa aumentare anche il livello di "negoziatura organizzativa" tra docenti e direzione e quello di "adesione" degli insegnanti al percorso formativo.

Azione 6 *luglio 2014*

Dopo la conclusione degli esami di qualifica a fine giugno, è opportuno tenere in considerazione la necessità e il desiderio da parte dei docenti di allentare il carico di lavoro. Nella prima settimana di luglio verrà quindi proposta al gruppo degli insegnanti del cfp un'attività condivisa che permetta di "decomprimere" stanchezza e tensioni dell'anno scolastico appena terminato e, al contempo, di recuperare uno spazio di riflessione conclusiva comune. Le attività saranno articolate su tre mattinate, ciascuna dalle 9 alle 13, e si terranno presso il cfp.

Queste giornate saranno guidate da un *facilitatore*, che avrà cura di accompagnare e di stimolare il lavoro di riflessione e di condivisione del gruppo dei partecipanti, aiutandoli a sviluppare la percezione e la consapevolezza di essere loro stessi i protagonisti attivi del percorso formativo. Oltre alle competenze ed esperienze attinenti la facilitazione dei gruppi di lavoro, egli dovrà avere

dimestichezza con gli strumenti riflessivi proposti e conoscere la realtà dei centri di formazione professionale.

1^ giornata

- **Presentazione del percorso formativo a cura del facilitatore.**

Breve condivisione delle motivazioni e delle azioni che hanno portato alla programmazione dell'attuale percorso e presentazione delle tre giornate. In questa fase il facilitatore avrà cura di accogliere possibili obiezioni e resistenze rispetto all'impegno previsto, aiutando il gruppo ad assumere un atteggiamento propositivo rispetto alle attività proposte.

- **Laboratorio di narrazione autobiografica e di ascolto delle storie professionali.**

L'attività è posta all'inizio del percorso formativo del gruppo perché si ritiene possa favorire la creazione di un clima emotivo di fiducia e di disponibilità, propedeutico alle successive fasi del percorso di gruppo, percependolo come opportunità di approfondimento riflessivo sul lavoro e non come impegno lavorativo (Lipari et al., 2013, p. 88).

Obiettivo.

I percorsi professionali e le storie vocazionali dei docenti operanti presso il cfp sono differenti. L'attività vuole offrirsi come momento accompagnato di narrazione e come spazio di confronto su (1) come ciascun docente è arrivato alla IeFP, (2) sulle motivazioni del suo esserci e (3) sugli obiettivi che si pone nel suo lavoro di insegnante. E' chiesto ai partecipanti di evidenziare in particolare i fattori che hanno favorito le scelte o che hanno permesso di superare criticità professionali, così come i desideri che muovono la propria azione. L'attività ha l'obiettivo di favorire una maggior conoscenza reciproca tra i docenti e di aiutare ciascuno a (ri)posizionare il proprio sé professionale all'interno del contesto, con la possibilità di potenziare il senso di coesione del gruppo anche a partire da un miglioramento del clima emotivo.

Metodologia.

E' prima letta una storia professionale a titolo esemplificativo. Ogni docente scrive poi la propria storia professionale, secondo i punti 1-2-3 sopra indicati, scegliendo il luogo e le modalità che ritiene più utili alla sua riflessione (su un foglio, al computer, in un'altra stanza o aula, ecc.). Segue una pausa caffè abbastanza ampia (mezz'ora) da permettere ai partecipanti di scambiare liberamente e in modo informale impressioni, critiche, osservazioni ecc. Al rientro dalla pausa ciascuno dei partecipanti è invitato a leggere, anche argomentando se lo vuole, la propria narrazione al gruppo.

A conclusione della giornata il facilitatore effettuerà una restituzione delle motivazioni e degli obiettivi emersi dai partecipanti, scrivendoli su un cartellone, che rimarrà esposto in aula anche nei giorni seguenti del percorso.

2^ giornata

Prima parte

- **Gli aspetti più piacevoli e meno piacevoli del lavoro.**

Obiettivo.

L'attività (Lipari et al., 2013. p. 89) ha l'obiettivo di avviare la riflessione sugli aspetti emotivi connessi al lavoro di docente e di potenziare nel gruppo degli insegnanti la consapevolezza della comune condizione professionale attraverso una tecnica riflessiva e di costruzione condivisa delle interpretazioni dell'esperienza di lavoro. Ciascun partecipante è chiamato ad annotare in modo sintetico i principali aspetti piacevoli e spiacevoli che caratterizzano le pratiche professionali e che sembrano detenere il maggior impatto sulla propria motivazione. In particolare si chiederà ai docenti di prendere spunto da quanto accaduto durante l'anno scolastico appena terminato.

Metodologia.

L'utilizzo della tecnica denominata *metaplan* permette di visualizzare e rielaborare in modo condiviso i risultati emersi dalle riflessioni individuali. A ogni docente sono consegnati sei biglietti sui quali indicare tre elementi piacevoli e tre elementi spiacevoli del suo lavoro. Ciascun partecipante legge poi il breve contenuto dei propri biglietti, che vengono raccolti e affissi alla parete dal facilitatore in ordine sparso. Successivamente i docenti suggeriscono di aggregare i diversi contenuti emersi in cluster omogenei secondo le logiche che il gruppo ritiene più adeguate. Al termine dell'attività i cluster creati riassumeranno la teoria del gruppo dei docenti del cfp rispetto agli aspetti più piacevoli e spiacevoli del lavoro.

Seconda parte

- **Le emozioni nella pratica scolastica.**

La capacità di identificare, gestire e modulare il mondo emozionale interno rappresenta un'acquisizione importante in particolare per gli adolescenti, ma costituisce pure una competenza sempre più irrinunciabile per i docenti (Blandino, 2008).

Obiettivo.

L'attività si propone l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a riflettere, da un lato, sull'importanza della dimensione emotiva nella relazione tra studenti e del docente con gli studenti in aula e, dall'altro, su come le proprie emozioni influenzino il proprio agire professionale. Essa può inoltre costituire un'opportunità per gli insegnanti di sperimentazione di un dispositivo metodologico da utilizzarsi successivamente in classe o in laboratorio con i propri studenti.

Metodologia.

Viene proposta ai partecipanti un adattamento dalla tecnica denominata *appello delle emozioni* (Mariani, Schiralli, 2012, p. 92), che consiste nel condurre quotidianamente l'appello invitando gli studenti non a rispondere con la parola "presente, bensì a esprimere con un numero da 1 a 10 il valore del loro umore personale in quel momento (1 indicherà uno stato d'animo molto negativo e pesante, valori gradualmente più alti esprimeranno benessere). Oltre al numero, si chiede a ogni partecipante di dare un nome allo stato d'animo prevalente, lasciando ciascuno libero eventualmente di motivarlo. Sarà cura del facilitatore valutare il livello di apprezzamento della tecnica da parte dei partecipanti e del gruppo e di modulare in itinere la gestione della dinamica.

3[^] giornata

- **Suggerimenti per il miglioramento organizzativo.**

La microprogettazione dell'azione formativa.

A partire dalla strutturazione dei moduli formativi in unità di apprendimento, come già in uso presso il cfp, «si tratta di presentare (ai ragazzi) gli obiettivi, ma anche le risorse, i metodi, i tempi, sia del percorso nell'intera sua articolazione, sia del lavoro che verrà svolto nelle specifiche unità di tempo che si stanno aprendo» (Tacconi, 2012, p. 91). E' quindi importante che gli insegnanti individuino e predispongano per tempo contenuti e strumenti della didattica.

Obiettivo.

L'attività si propone di avviare un'analisi orientata a migliorare la progettazione particolareggiata dell'attività didattica, sia dal lato della preparazione organizzativa che da quello della comunicazione e del lavoro in itinere con gli studenti.

Metodologia.

Un docente esperto di un'altra sede dell'ente, formatosi alla didattica e alla valutazione per competenze, presenta la sua specifica esperienza nella microprogettazione formativa ai colleghi del cfp. A partire dal racconto della sua pratica esperta, il facilitatore avrà modo di accompagnare una riflessione condivisa tra i partecipanti. Nella seconda parte della mattinata viene distribuita a

ciascun partecipante una scheda che prevede l'indicazione dell'elemento dell'organizzazione da analizzare (in questo caso la microprogettazione della didattica), il suo funzionamento ideale e il funzionamento reale nella pratica del cfp, le condizioni ostacolanti e quelle favorevoli al suo funzionamento ideale e le azioni di miglioramento possibile. Seguono la condivisione in plenaria e la discussione con la compilazione finale di una scheda frutto del lavoro del gruppo a cura del facilitatore. Viene utilizzata la *Scheda di analisi preliminare allo sviluppo di piani di miglioramento mirati a singoli elementi dell'organizzazione* (Girelli, 2013).

AZIONE 7 settembre 2014

Considerando che il rientro dalle ferie estive avverrà l'ultima settimana di agosto, nei primi giorni di settembre si proporranno altre tre mattinate di lavoro di gruppo che, pur in continuità con il percorso effettuato a luglio, saranno orientate alla riflessione condivisa del gruppo dei docenti su come migliorare le pratiche per il nuovo anno scolastico. In particolare, il percorso vuole porre l'attenzione e stimolare la riflessione a livello di gruppo su alcuni particolari aspetti del lavoro dei docenti, emersi dall'analisi condivisa dei fabbisogni tra direzione e insegnanti, che potranno essere poi ripresi e sviluppati in corso d'anno. Le attività prevedono l'accompagnamento del facilitatore presente al percorso svolto nel mese di luglio.

1[^] giornata

• Possiamo migliorare i nostri colleghi docenti?

L'attività rientra tra le strategie riflessive per promuovere l'apprendimento dall'esperienza quotidiana (Moon, 2012, p. 201). In situazioni complicate, come possono essere quelle che si presentano nel lavoro quotidiano del cfp, i docenti possono condividere i loro atteggiamenti e riconoscere la possibilità che esistano più punti di vista.

Obiettivo.

Ci si propone di attivare la discussione sulle percezioni degli eventi vissuti tra gli insegnanti come modo utile per (auto)sondare e migliorare il livello di condivisione del gruppo di lavoro del cfp. Il tema proposto è quello di confrontare le percezioni dei singoli docenti rispetto alla valutazione del funzionamento del collegio docenti del cfp (efficienza, efficacia, assertività, ecc.) durante il trascorso anno scolastico in termini di: compiti da affrontare, risoluzione di problemi, decisioni prese o non prese.

Metodologia.

L'attività del laboratorio consiste nell'elaborazione da parte di ciascun docente di una mappa concettuale rispetto a un fatto realmente accaduto durante un collegio docenti nel corso dell'anno scolastico e ritenuto di particolare rilievo da parte del gruppo. I partecipanti dispongono di circa mezz'ora per individuare e concordare collegialmente l'evento da mappare e una domanda focale a cui rispondere. In seguito ciascun docente espone al gruppo una sua breve interpretazione sulla questione scelta. Segue la costruzione individuale della mappa concettuale, per la quale ogni docente ha a disposizione indicativamente un'ora. Ogni insegnante propone poi in plenaria il proprio punto di vista sul fatto individuato, confrontandolo tra quanto emerso prima e dopo la costruzione della mappa concettuale. Segue la discussione in gruppo per far emergere i diversi punti di vista sull'evento osservato e che ha come obiettivo di negoziare un'ipotesi interpretativa condivisa.

2^ giornata

Prima parte

- ***Ma tu cosa intendi per...VALUTAZIONE?***

Ognuno di noi ha una sua idea di *valutazione*, che, come per altri concetti, deriva dalle nostre esperienze ed è veicolata dalle parole che utilizziamo. E' quindi importante capirci sui significati che diamo ai termini che usiamo. E il tema della valutazione degli studenti appare particolarmente condizionato dalla dimensione soggettiva degli insegnanti (Blandino, 2008, p. 76).

Obiettivo.

L'attività è tesa a far acquisire maggiore consapevolezza delle rappresentazioni di cui ciascun docente è portatore rispetto alla valutazione degli studenti. Partendo dal presupposto epistemologico che il pensiero si costruisca nel dialogo e nel confronto, si vuole attivare una riflessione condivisa sulle parole che usiamo per apprendere che non vanno dati per scontati i significati che attribuiamo loro.

Metodologia.

Viene utilizzata la *Cartografia concettuale* (Tacconi, 2013), un dispositivo metodologico di riflessione che permette ai partecipanti di confrontarsi sul significato attribuito a un determinato concetto, di montare e smontare rappresentazioni, individuare e confrontare in gruppo interpretazioni e significati diversi che ciascuno attribuisce alla stessa parola. A livello di gruppo l'attività avvia un processo di costruzione negoziale e condiviso di significati che trova esito in una

definizione univoca e condivisa del concetto oggetto di riflessione. L'attività è svolta a gruppetti di 4 partecipanti. Ogni gruppo, attraverso la tecnica del brainstorming, individua un numero consistente di parole (sostantivi e/o verbi) che sono associabili all'idea di *valutazione*. Poi il gruppo seleziona le 16 parole ritenute più congruenti con il concetto in esame e le colloca all'interno di una griglia apposita. Seguendo le indicazioni della legenda, dopo una selezione conclusiva di alcune parole chiave, il gruppo giunge a una definizione di sintesi del concetto analizzato.

Seconda parte

- **Riflettere sul proprio stile cognitivo.**

L'esercitazione considera lo stile cognitivo come la modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente. Essa inoltre assume due indicazioni delle ricerche sugli stili cognitivi che evidenziano che:

1. gli studenti il cui stile corrisponde a quello dell'insegnante riescono meglio dei compagni indipendentemente dalle loro abilità;
2. più gli studenti differiscono dagli insegnanti in termini di stile, maggiore è la probabilità che siano sottovalutati dagli insegnanti.

Obiettivo.

L'esercitazione proposta ai docenti ha lo scopo, da un lato, di far cogliere alcuni indicatori rispetto allo stile cognitivo proprio di ciascun insegnante e di focalizzare l'attenzione sull'importanza del rapporto tra stile cognitivo del docente e degli studenti in ordine agli esiti di apprendimento. D'altra parte, essa può aiutare i docenti a coglierne implicazioni e ripercussioni sulla valutazione degli allievi.

Metodologia

Viene somministrato il questionario individuale *Scopri il tuo stile* (Molin, 2010), selezione di quesiti del questionario *Imparare a studiare*² di Cornoldi et al. 2001, orientato a far emergere il profilo di stile cognitivo di ogni docente, secondo le seguenti coppie di polarità: intuitivo/sistematico, analitico/globale, impulsivo/riflessivo, visualizzatore/verbalizzatore, poco autonomo/molto autonomo. Una volta terminata la griglia di autovalutazione del test, dalla quale ciascun insegnante potrà evincere le indicazioni rispetto al suo stile cognitivo, a ogni docente viene consegnata una breve scheda descrittiva dei diversi stili cognitivi adottati dall'esercitazione. Segue un confronto in plenaria tra i partecipanti su quanto emerso dai questionari individuali. Il facilitatore solleciterà la riflessione critica tra le esperienze professionali dei partecipanti e quanto emerso dalle ricerche ai punti 1 e 2. In particolare, si chiederà al gruppo dei partecipanti di riflettere in modo

critico sulla seguente affermazione: *a ogni studente vanno presentate opportunità di sviluppare la flessibilità e versatilità necessarie a imparare a servirsi del proprio stile preferenziale nei contesti appropriati, ma anche di uno stile opposto laddove la situazione o il compito lo richiedano* (Cornoldi et al., 2001, p. 88).

3[^] giornata

- **Suggerimenti per il miglioramento della didattica.**

Obiettivo.

A partire da aspetti già emersi dai bisogni formativi espressi e dallo sviluppo delle attività formative svolte in precedenza, ci si propone di avviare una riflessione comune orientata a migliorare la didattica degli insegnanti. Una prima area di approfondimento sarà rivolta a identificare modalità e strumenti didattico-metodologici che possano sostituirsi o affiancarsi alla lezione frontale, quali il lavoro per gruppi in aula e l'impiego ai fini dell'apprendimento delle nuove tecnologie audiovisive, della comunicazione e informatiche. Un secondo aspetto da porre a riflessione condivisa sarà l'utilizzo coordinato tra i docenti di strumenti di apprendimento semplici e che possano risultare particolarmente efficaci con gli studenti del cfp, quali il quaderno (Tacconi, 2011, p.134) e le mappe concettuali.

Metodologia.

Rispetto ai temi sopra proposti (o su un aspetto diverso della didattica, se preferito) si chiede a una parte dei docenti di raccontare ciascuno/a, in forma scritta, una loro esperienza che sia risultata particolarmente efficace. Agli altri insegnanti viene chiesto di preparare singolarmente, in forma scritta o anche di schema progettuale sintetico (ad esempio su un cartellone), una proposta da fare al gruppo per l'utilizzo coordinato del quaderno, di mappe concettuali o altro. I lavori individuali sono poi presentati e discussi in plenaria. L'attività termina con la scrittura condivisa di una tabella dei suggerimenti per il miglioramento della didattica, adattata dalla *Scheda di analisi preliminare allo sviluppo di piani di miglioramento mirati a singoli elementi dell'organizzazione* (Girelli, 2013).

Tipologia didattica	Funzionamento ideale	Funzionamento reale	Condizioni ostacolanti	Condizioni favorevoli	Azioni di miglioramento possibili

2.7 Conclusioni finali e monitoraggio dello sviluppo del progetto.

E' opportuno sottolineare la delicatezza degli ulteriori passaggi del percorso di promozione del progetto, sia per quanto riguarda la disponibilità dei colleghi ad accogliere positivamente la proposta, sia in ordine al livello di condivisione negoziata della stessa da parte della direzione. L'aver cura di coltivare le disponibilità emerse e di permettere al progetto di trovare condizioni per una sua traduzione pratica si pone pertanto come fattore di criticità su cui porre particolare attenzione.

Nel merito del percorso proposto, ne va evidenziata l'intenzionalità orientata a far sperimentare ai colleghi e all'organizzazione nuove forme e opportunità di formazione. I docenti, anche se con qualche eccezione, e la direzione sembrano condividere una rappresentazione di formazione come intervento di tipo prevalentemente tecnico orientato a colmare gap individuali in termini contenutistici e di acquisizione di competenze. I fabbisogni formativi emersi sembrano cogliere solo in parte, e talvolta trascurano del tutto, la dimensione del gruppo di lavoro e le sue potenzialità di apprendimento, dimensione peraltro volutamente sollecitata nelle diverse modalità utilizzate per l'analisi dei bisogni (questionari individuali, interviste leggere, colloqui di approfondimento con i docenti e incontro con la direzione). Pure poco presente appare la consapevolezza dell'importanza, ai fini dell'arricchimento delle pratiche e delle prestazioni professionali, degli aspetti affettivi, intesi come clima relazionale e comunicativo complessivo che caratterizzano il gruppo di lavoro e l'organizzazione nel suo complesso. Due docenti hanno tuttavia evidenziato, nel corso delle interviste individuali, l'importanza dell'emersione del desiderio, inteso come motivazione, quale fattore propedeutico al confronto professionale tra colleghi e alla formazione individuale e di gruppo. La proposta di sperimentazione di strumenti e dispositivi di tipo riflessivo, partecipativo e collaborativo (presentati per le diverse azioni progettuali unitamente ai relativi obiettivi e metodologie) reca in sé la sfida e l'intenzionalità progettuale di accompagnare il gruppo dei docenti del cfp *verso* la costruzione di comunità di pratica e di sensibilizzare l'organizzazione nel suo complesso alle potenzialità di miglioramento delle pratiche e della prestazioni offerte dall'apprendimento organizzativo.

In termini di risultati ci si attende pertanto che il raggiungimento degli obiettivi del presente progetto, teso principalmente al potenziamento del gruppo di lavoro dei docenti del cfp e a porre le condizioni iniziali di una comunità di pratica, possa trovare riscontro finale in un arricchimento delle pratiche professionali dei docenti nel lavoro con gli studenti. Una ricaduta positiva nel lavoro

con i ragazzi in aula e in laboratorio si renderà pertanto percepibile se le pratiche della comunità degli insegnanti del cfp sapranno evidenziare miglioramenti nella capacità di diversificazione e innovazione didattica e di gestione delle dinamiche emotive e conflittuali, sia in classe che nel contesto più ampio dei compiti e delle relazioni professionali che abitano e caratterizzano l'organizzazione.

Bibliografia

- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- Girelli C. (a cura di) (2008), *Processi e metodologie formative*, Erickson, Trento.
- Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, tr. it.*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Lipari D. (2012), *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lipari D., Valentini P. (2013), *Comunità di pratica in pratica*, Palinsesto, Roma.
- Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola*, Erickson, Trento.
- Moon J. A. (2012), *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Carocci, Roma.
- Mortari L. (2004), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Pastore S. (2012), *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Polany M. (1990), *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, tr. it., Rusconi, Milano.
- Sartori R., Rappagliosi C. M. (2012), *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, LED, Milano.
- Scaratti G. (2006), in prefazione all'edizione italiana di Wenger (op. cit. in bibliografia)
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, tr. it., Dedalo, Bari.
- Tacconi G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tacconi G., Gomez Mejía G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*, Print Me, Taranto.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano.

Sitografia

Molin A. (2010), *Apprendimento, intelligenza e differenze individuali. Aspetti quantitativi e qualitativi dell'attività mentale*, Corso di Psicologia dell'educazione, II modulo on line, Corso SSIS, Sede di Venezia, Università Cà Foscari
cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/217/1/modulo.pdf