

Strumenti per formare - 1

Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo

di **Giuseppe Tacconi**

Università degli Studi di Verona – Centro di ricerca educativa e didattica (Cred)

Da “Rassegna Cnos”, 26/3, pp. 93-100

Con questo articolo prende avvio una serie di contributi che intendono tradurre in indicazioni operative i risultati della ricerca empirica sull'analisi delle pratiche dei/delle formatori/trici di area culturale (in particolare italiano e matematica) che operano nei Centri di formazione professionale del Cnos-fap

In questi ultimi anni, abbiamo condotto una ricerca empirica che ha coinvolto circa 100 formatori e formatrici impegnati, nei Centri di formazione professionale della Federazione Cnos-fap di otto Regioni italiane, nell'area dei cosiddetti assi culturali (l'asse dei linguaggi e quello storico-sociale, l'asse matematico e quello scientifico-tecnologico)¹. La ricerca ci ha portato ad analizzare le pratiche didattiche di questi docenti e ha fatto emergere un quadro particolarmente ricco sulla didattica “viva” o sul vivo dell'azione didattica, che comprende sempre una complessità di elementi - gli oggetti di apprendimento, i soggetti, le relazioni, le caratteristiche ambientali... - che entrano in gioco contemporaneamente, si intrecciano e si influenzano vicendevolmente (cfr. Mortari, 2010). Si è trattato di dar voce a quegli/le attori/trici fondamentali della formazione professionale che sono i/le formatori/trici e di mettere in parola il sapere maturato nella loro esperienza. Ciò che abbiamo ricavato è una consistente rassegna di strategie che i/le docenti hanno constatato essere utili nella loro pratica professionale. Si va da dispositivi semplici, piccole invenzioni, “trucchi” del mestiere, che nascono dalle situazioni e consentono di risolvere un problema di comprensione o di superare una difficoltà relazionale, a strategie di insegnamento articolate e complesse, volte alla predisposizione di ambienti stimolanti, che possano facilitare l'apprendimento.

Abbiamo constatato che ai/alle formatori/trici succede qualcosa di analogo a ciò che, secondo uno studio etnografico condotto da Orr (1995), capita ai tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici della Xerox. Riportiamo qui di seguito l'efficace ripresa che Domenico Lipari (2007) fa di questo famoso studio:

«L'organizzazione prevede che i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che “conducono” dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e a inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta “addetto alla riparazione”. In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici - che riguarda

¹ La ricerca è stata condotta dal Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) dell'Università di Verona, coordinato dalla Prof.ssa Luigina Mortari. A questa ricerca si collega anche un'ulteriore esplorazione svolta nei Cfp dell'Associazione Ciofs/fp - Regione Puglia, che ha coinvolto circa altri 60 soggetti, tra docenti, tutor e formatori/trici (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010).

tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici - genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di *saperi in uso locali molto* specifici che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa "linea" organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le "storie di guerra", ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti - e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) - le conoscenze possono circolare dando luogo a fenomeni di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano» (Lipari 2007, pp. 22-23).

Anche nella ricerca condotta nei Cfp del Cnos-fap abbiamo constatato che la pratica si configura come un luogo sorgivo di conoscenze specifiche e rilevanti. Sollecitando i formatori a narrare le proprie esperienze, abbiamo potuto mettere in parola parte di questo variegato sapere. I report di ricerca, attingendo ampiamente alle parole stesse dei/delle formatori/trici, sono in grado di restituire in modo ricco le esperienze di apprendimento che i formatori hanno vissuto a contatto con la pratica, quelle strategie, sempre situate e relazionali, che essi hanno riscontrato essere state utili nella loro esperienza. Per accostarsi a queste pratiche, rimandiamo i lettori a quei report, che saranno presto disponibili in una delle collane del Cnos-fap.

Nel corso della ricerca, abbiamo però sentito l'esigenza di mettere a disposizione dei lettori anche uno strumento più agile, una sorta di "distillato" di ciò che le ricerche presentano in modo più esteso. Cominciamo a farlo con questo articolo, il primo di una serie, che, dopo questa breve presentazione, comincerà a presentare alcuni degli strumenti operativi che emergono dalla ricerca empirica².

Abbiamo infatti immaginato di rivolgerci a lettori/trici che prevalentemente sono essi/e stessi/e formatori/trici e che dunque possono essere interessati non tanto a consultare un manuale, con istruzioni valide per ogni circostanza, quanto a consultare una mappa ragionata, ancorché incompleta (e sempre integrabile), di strategie che, sul campo, altri/e formatori/trici hanno inventato e/o percepito come utili. Le strategie sono accompagnate ad una sorta di invito al "fai da te", ad avere fiducia nelle proprie capacità di inventarsi gli strumenti, una volta colto che, nel proprio agire come formatori e nel dialogo con le concrete situazioni didattiche, si sviluppa un sapere che assume lo statuto di vera e propria conoscenza.

Possiamo dire, in altre parole, che la ricerca condotta è stata una ricerca sulla pratica, all'interno di una comunità di pratica. Il nostro intento è ora di esplicitare il repertorio della comunità, inteso come «...set di risorse condivise dalla comunità» (Wenger 2006, p. 99), raccolta di strumenti e modi di operare che la comunità ha adottato nel corso della sua storia e che possono «essere reimpiegati in nuove situazioni» ed essere condivisi «...in modo dinamico e interattivo» (ibid., p. 100), repertorio di semilavorati che dai lettori potranno essere composti, montati, smontati, rimontati, perfezionati, variati, in un processo dinamico e senza fine. Sono accorgimenti orientativi, largamente trasversali alle varie discipline, di cui sarà possibile tener conto nel lavoro quotidiano, ben sapendo che le concrete azioni didattiche richiedono capacità combinatorie, flessibilità nel dosaggio degli elementi, creatività, improvvisazione.

² Cominciamo con le strategie per la cura del clima. Nei prossimi articoli presenteremo altre strategie: quelle per gestire in modo efficace la lezione, per agganciare l'esperienza degli allievi, per valutare in modo valorizzante, per collegare gli apprendimenti dell'area culturale a quelli dell'area professionale, per stimolare la partecipazione attraverso compiti autentici ecc. Queste strategie sono state individuate a partire dall'analisi delle pratiche dei formatori, dai loro stessi racconti. Dato che la didattica è prevalentemente questione di azioni, ho scelto di rendere queste strategie con dei verbi.

CURARE IL CLIMA

La creazione di un clima rilassato e sereno è una condizione importante per poter lavorare bene con un gruppo in formazione. Sul clima, i formatori³ agiscono curando la qualità dell'ambiente di apprendimento (che si identifica principalmente con la qualità delle consegne di lavoro) e della relazione che costruiscono con i propri allievi, ma anche attraverso specifiche strategie da mettere in atto soprattutto nella fase di avvio dell'anno formativo o nella parte iniziale di una giornata o di una unità di lavoro.

Avviare la giornata con 10 minuti di “Buongiorno”

In diverse realtà, i formatori, quando hanno la prima ora della mattinata, sono soliti iniziare con un momento chiamato “Buongiorno”⁴. Si tratta di uno spazio di circa dieci minuti, che può essere gestito in diversi modi: con il gruppo-classe o con un gruppo più ampio. Generalmente, la scelta di gestire questo momento con il gruppo-classe facilita la possibilità di stimolare la partecipazione degli allievi e di mettere al centro i loro vissuti. Si tratta infatti di stimolare l'emersione di vissuti, stati d'animo, esperienze. Con una assemblea numerosa, è reale il rischio che il buongiorno si risolva nell'elargizione subita di qualche “buon pensiero”. In alcune realtà, il “buongiorno” viene dato dagli studenti stessi che, a turno, potrebbero anche preparare vere e proprie trasmissioni radiofoniche da mettere in onda “in diretta”, attraverso degli altoparlanti collocati negli atri e nei corridoi, nei minuti immediatamente precedenti l'avvio della mattinata formativa.

Valorizzare i momenti informali

Secondo la tradizione salesiana, molti/e formatori/trici trovano utile e influente sul clima complessivo che si respira nella realtà formativa il fatto che i formatori, quando possibile, siano presenti tra i ragazzi anche nei momenti informali (ricreazione, pausa pranzo, gioco in cortile...), per condividere con loro qualche battuta o anche semplicemente uno sguardo. Il rapporto che si crea, condividendo anche i momenti informali, rende più facile costruire una relazione significativa anche in classe.

Creare un aggancio relazionale all'inizio dell'ora

Alcuni formatori, quando entrano in aula, oltre a salutare cordialmente, osservano attentamente i propri allievi e cercano di cogliere il loro stato d'animo o eventuali problemi che affiorano. Alcuni formatori hanno sperimentato che qualche minuto, in avvio di lezione, dedicato a far emergere, con delle domande informali (“Come va?”, “C'è qualcosa che non va?”) o con delle battute (“Stai bene con questo nuovo taglio di capelli!”), come gli allievi si sentono, o anche semplicemente a dare loro la parola, perché possano raccontare “le loro cose”, non è una perdita di tempo e può anzi aiutare a creare una disposizione positiva nei confronti del lavoro da fare. Si tratta di valorizzare in questo senso i primi minuti di una lezione, quando il formatore entra in aula e generalmente sbriga le “faccende burocratiche”. Qualcuno fa anche aprire le finestre, per far circolare l'aria, prima di segnalare che è ora di cominciare.

Far fare una presentazione di sé

Alcuni formatori, avendo scoperto l'importanza che la conoscenza dei propri allievi può avere sulla creazione di un clima positivo in classe, chiedono loro, all'inizio dell'anno (soprattutto con i nuovi gruppi), di scrivere una breve lettera su di sé, chiarendo che non si tratta di un lavoro che verrà

³ Ci scusiamo se d'ora in avanti, per brevità, utilizzeremo prevalentemente il termine maschile, pur riferendoci a formatori e formatrici.

⁴ È un elemento che fa parte della tradizione salesiana e che si ritrova spesso negli ambienti formativi che ad essa si ispirano.

valutato. La consegna è di stendere alcuni paragrafi su di sé (storia personale, caratteristiche, interessi...), aggiungendo magari una propria foto. In altri casi, i formatori hanno trovato utile invitare i propri allievi a presentarsi agli altri o a rispondere, con un'alzata di mano, a semplici domande poste dal formatore sulla provenienza, la squadra di calcio preferita, la materia preferita ecc.

Imparare rapidamente i nomi degli allievi

Chiamare i propri allievi per nome segnala attenzione e interesse, contribuisce alla creazione di un buon clima e può incoraggiare la partecipazione degli allievi. Particolare attenzione va posta con gli allievi stranieri, la pronuncia dei cui nomi non è sempre facile. Alcuni formatori si costruiscono delle schede con le foto degli allievi associate ai loro nomi e a qualche nota caratteristica. Altri ricorrono ai classici biglietti con i nomi, da far tenere sul banco per le prime settimane di corso. Altri ancora propongono ai loro allievi di distribuirsi in ordine alfabetico lungo una delle pareti dell'aula. Al di là delle tecniche di memorizzazione dei nomi, i formatori si accorgono che gli allievi tendono a partecipare più volentieri alle attività se si sentono riconosciuti individualmente (e non trattati anonimamente) dai propri formatori.

Stabilire alcune regole fondamentali per mantenere un certo decoro in classe

Alcuni formatori dedicano del tempo, soprattutto ad inizio anno, con un nuovo gruppo, a definire le regole fondamentali per il mantenimento di un certo decoro e di un buon clima di lavoro in classe. Si tratta di chiarire che comportamenti sono accettabili o non accettabili in classe e quali potrebbero essere le conseguenze dei comportamenti non accettabili. L'esigenza di indicare delle regole risulta essenziale per garantire un buon clima di lavoro ma anche per infondere sicurezza negli allievi, soprattutto nella fase iniziale del percorso. Molti formatori attribuiscono grande importanza alle regole, anche in relazione al fatto che raramente, nel contesto sociale e familiare in cui vivono, i ragazzi hanno a che fare con adulti autorevoli, capaci di porre dei limiti ma anche di testimoniare la sensatezza con un comportamento coerente, mentre, nel contesto lavorativo, la consistenza personale e l'affidabilità sono doti molto apprezzate. Lo strumento che i formatori utilizzano per educare alle regole è il rinforzo positivo, oltre che l'esempio personale, dato che le regole valgono per tutti, adulti compresi. Tutto questo fornisce ai ragazzi quella struttura di cui hanno bisogno per crescere. È importante che le regole e le conseguenze delle eventuali trasgressioni vengano concordate con gli altri docenti. Alcuni formatori consigliano di adottare all'inizio una modalità di conduzione del gruppo un po' più rigida di quanto verrebbe loro spontaneo fare, proprio per l'esigenza di "dare struttura" e aiutare i ragazzi ad assumere modalità comportamentali consone alla realtà formativa, senza però spegnere in loro la "voglia di stare a scuola" e considerando la loro insofferenza a "stare seduti ai banchi" come espressione del desiderio di apprendere facendo attività e non semplicemente ascoltando il formatore.

Attivare processi di negoziazione sulle regole

Alcuni formatori hanno sperimentato che, attivando processi di negoziazione delle regole, è più facile che le regole stesse vengano osservate. Si tratta di avviare dei percorsi che impegnino tutte le classi, soprattutto quelle del primo anno, in un processo di co-costruzione del "decalogo" delle regole per lavorare bene insieme. Si può partire con una sorta di brainstorming nelle classi, per far riflettere sulle regole del convivere e far emergere le proposte degli allievi. Le regole generate dal basso vengono poi discusse e vagliate sia all'interno dei singoli gruppi di allievi, sia all'interno del collegio dei docenti, che è chiamato a varare la versione ufficiale del "decalogo", da esporre pubblicamente e alla quale richiamarsi durante l'anno. Questo generalmente basta a far percepire il senso di contribuire alla definizione delle norme che regolano la vita della comunità alla quale si appartiene. Una formatrice ha trovato utile attivare un processo di negoziazione in cui innanzitutto esplicitare quelle regole che, dal suo punto di vista, sarebbero importanti per vivere e lavorare proficuamente assieme, ma sollecitando poi i ragazzi stessi ad indicare quelle regole che secondo

loro sono importanti. Le varie prospettive vengono innanzitutto messe sul tavolo e, in un secondo tempo, analizzate e discusse. In questo processo, avviene una essenzializzazione delle regole e progressivamente ci si concentra su quelle – poche – che si considerano davvero essenziali. Inoltre, gli allievi sperimentano spazi reali di negoziazione, constatando che anche la formatrice è disponibile a rinunciare a qualcuna delle istanze inizialmente segnalate e ad accogliere le proposte del gruppo. L'effetto, al di là delle modalità adottate, è responsabilizzante. Infine, è utile notare che, in alcuni casi, la forma linguistica scelta è quella dell'indicazione più che quella del divieto. Nell'esperienza di alcuni formatori, le indicazioni, anche semplici, su cosa fare sono più vantaggiose, rispetto all'obiettivo di garantire un buon clima di lavoro, che non un cumulo di divieti che dicono cosa non fare.

Stipulare un patto formativo all'inizio dell'anno

Il patto formativo esplicita gli obiettivi e le caratteristiche del percorso e ciò che le varie componenti si impegnano a fare per contribuire al raggiungimento dei risultati formativi. Nel racconto di alcuni formatori, cogliamo che la stipula di questo patto, all'inizio del percorso formativo, tra i vari soggetti (gli allievi, i genitori, i formatori, il direttore del Cfp) assume una certa solennità; la firma che i vari soggetti appongono sul patto lo fa diventare un momento ufficiale che vincola e impegna reciprocamente.

Curare lo spazio

Alcuni formatori, tra le condizioni che favoriscono un clima positivo, nominano anche la cura della disposizione dello spazio aula (in particolare la disposizione dei banchi), che assume anche significati relazionali. Distanziandosi dalla tradizionale collocazione dei banchi in file poste parallelamente di fronte alla cattedra, ad esempio, si veicola una certa idea di relazione educativa. I banchi in cerchio o semicerchio sottolineano una modalità partecipativa di insegnare e di apprendere. La cattedra diventa un tavolo di lavoro, come altri, e non lo spazio dall'alto del quale dispensare il proprio sapere ad una assemblea di passivi recettori. La cattedra mantiene la valenza di "pulpito" solo quando a parlare agli altri sono i ragazzi stessi, che presentano ai compagni ciò che hanno appreso.

Intervenire in caso di disturbo

Di fronte a comportamenti di disturbo, è utile intervenire in modo tempestivo. Più a lungo si tollera un comportamento disfunzionale, infatti, più è difficile bloccarlo e più è probabile che si danneggi il clima complessivo dell'aula. Un formatore suggerisce un interessante quanto semplice metodo: fermarsi, fare una pausa di silenzio, che generalmente sortisce di generare silenzio nella classe, guardare il gruppo ed eventualmente porre al ragazzo che sta disturbando una domanda del tipo: "Cosa stavamo dicendo?", oppure semplicemente invitarlo a condividere le sue idee con il resto della classe e non solamente con il suo compagno. Se il comportamento di disturbo è più grave, può essere utile intervenire prontamente, ma con calma, descrivendo brevemente il comportamento che non va e offrendo chiare indicazioni – e possibilmente opzioni – riguardo a ciò che si ritiene opportuno che l'allievo faccia. Se il comportamento problematico è particolarmente complesso, si può chiedere all'allievo un incontro a tu per tu, dopo la fine dell'ora o in un altro momento, per chiarire la questione.

Chiedere agli allievi di esplicitare le loro aspettative

Alcuni formatori trovano utile dedicare del tempo a far esplicitare ai propri allievi, individualmente o in piccoli gruppi, le aspettative che nutrono in ordine al percorso che si andrà ad intraprendere: che cosa si aspettano di imparare? Che abilità si aspettano di sviluppare? Le aspettative possono essere scritte su dei post-it, raggruppate per affinità, elencate e discusse; a queste è poi possibile agganciarsi per presentare il proprio percorso. Dar voce consente comunque di contribuire ad un clima aperto e positivo.

Chiedere a piccoli gruppi di esplorare le caratteristiche di un buon apprendimento (e/o di un buon insegnamento)

In un primo momento, a coppie, gli allievi vengono invitati ad individuare quelle che secondo loro sono le tre o quattro migliori pratiche per imparare (“Che cosa faccio per imparare bene?”, “Quali azioni mi aiutano ad imparare bene?”). In un secondo momento, a coppie di coppie, il formatore invita a condividere le liste e a selezionare le quattro migliori caratteristiche. Si può procedere in questo modo, unendo coppie di coppie di coppie fino ad ottenere un elenco che può essere esposto a tutta la classe. Un’attività analoga può essere fatta sulle caratteristiche del buon insegnamento (“Cosa, tra ciò che fa l’insegnante, mi aiuta maggiormente ad imparare?”). Attraverso attività, che consentono di riflettere sul proprio apprendimento - e sull’insegnamento - e di renderlo più effettivo, i formatori hanno imparato che si può incidere sul clima complessivo della classe.

Chiedere agli allievi di scrivere le loro reazioni alla lezione

Alcuni formatori trovano utile dedicare gli ultimi minuti di una lezione a far scrivere ai propri allievi alcune loro reazioni all’attività svolta: che cosa è andato bene? Che cosa ho imparato oggi? Che dubbi mi rimangono? Questi commenti possono poi essere rivisti dal docente e restituiti globalmente all’inizio dell’ora successiva. Un formatore svolge questa attività in forma orale, chiedendo a ciascun membro del gruppo-classe di esprimere con una sola parola come si sente alla fine di quell’ora.

Bibliografia

- Lipari D. (2007), *Introduzione*, in Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 11-36.
- Mortari L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Orr J. (1995), *Condividere le conoscenze, celebrare l’identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., a cura di, *I contesti sociali dell’apprendimento*, Led, Milano.
- Tacconi G., Mejia Gomez 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*, Raffaello Cortina Editore, Milano [tit. or.: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998].