

04 Esperienze e progetti

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

di Camilla Monaco

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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