



Publicato il: 30 ottobre 2015

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Training and change. Experiences in Roman kindergartens
Formazione e cambiamento. Esperienze nelle scuole dell'infanzia
romane**

di Savina Cellamare
Ricercatrice INVALSI
savina.cellamare@gmail.com

Abstract

The involvement of teachers in training is essential to produce an expansion of their professionalism and an improvement of the education service. Give suggestions, requests to change the existing instruments is a delicate operation, because it does not impact only on the cognitive dimension of being professional, but invests the motivational aspects of self-efficacy and supporting the quality of its work

Key words: instruction, teaching, educational research, innovation.

Abstract

Il coinvolgimento degli insegnanti nella formazione è essenziale per produrre un ampliamento della loro professionalità e un miglioramento del servizio scolastico. Porgere suggerimenti, sollecitazioni, strumenti per modificare l'esistente è un'operazione delicata, poiché non impatta solo sulla dimensione cognitiva dell'essere professionista, ma investe gli aspetti motivazionali e di autoefficacia che sostengono la qualità del suo operato.

Parole chiave: formazione, insegnamento, ricerca educativa, innovazione

Introduzione

La formazione è stata definita da autorevoli studiosi come una pratica sociale fondamentale, poiché attraverso i vari canali formali, informali e non formali di cui può servirsi veicola valori, norme, conoscenze, saperi, abilità nonché il ricco patrimonio di esperienze emozionali ed estetiche che caratterizza l'essere umano (Cfr. Pellerey, 1999).

All'interno di organizzazioni connotate da un'elevata complessità, come è il sistema scolastico, gli interventi formativi rivolti agli insegnanti allo scopo di migliorare la qualità delle loro azioni e la validità scientifica del loro operato, pongono non pochi interrogativi sulle scelte concettuali e metodologiche più opportune a produrre cambiamento e più appropriate ai bisogni formativi dei destinatari. In altri termini, si può affermare che «si ha un'attività formativa in ambito professionale quando uno o più soggetti (riconosciuti come esperti di principi e di pratiche sulla corretta realizzabilità e sulla qualità della competenza o delle competenze professionali) sono in grado di esercitare un insieme di azioni e di comportamenti logicamente e metodologicamente fondati verso uno o più soggetti in formazione, con lo scopo di far nascere e di sviluppare competenze oggettivabili e riconoscibili» (Montedoro, 2000).

Perché questo accada la formazione deve rispondere a una precisa intenzionalità, esplicitata e condivisa tra tutti i partecipanti al processo (formatori, formandi, committenti, comunità scientifica); ciò significa assicurare alla proposta formativa sistematicità e continuità. E' noto, infatti, che iniziative sporadiche posso avere un valore informativo e suscitare interesse, ma non raggiungono la profondità necessaria a innescare processi trasformativi dell'esistente e a sostenere la motivazione a mantenere nel tempo l'impegno che il cambiamento richiede.

Assicurare alla formazione una continuità temporale, concettuale, metodologica e contenutistica è un orientamento adottato da diversi contesti organizzativi, e tra questi il Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, Giovani e Pari Opportunità di Roma Capitale.

In questo contributo il modello formativo utilizzato negli Asili Nido e nelle scuole dell'infanzia romane è proposto come studio di caso. Tale strategia di ricerca, infatti,

appare particolarmente adatta per comprendere come "fare formazione oggi significa impegnarsi a costruire azioni educative integrate nel contesto sociale, alle specificità dei linguaggi, alla flessibilità e spendibilità dei saperi, alle istanze formative dell'extrascuola significa pensare ad un progetto formativo eco-sistemico, olistico, a tutto campo [...] che risponda, cioè, intenzionalmente e organicamente a tutti gli spazi strutturali, culturali e didattici, che fanno parte del campo d'azione" (Yin, 2005, p. 15). Il modo in cui la proposta formativa agisce a favore di un miglioramento dei servizi che la scuola dell'infanzia rende agli utenti di età compresa tra zero e sei anni attraverso l'operato di tutor che accompagnano il processo di riflessione e crescita professionale degli educatori e degli insegnanti secondo il modello di intervento del *critical friend*, gli ostacoli culturali che possono frapporsi al rinnovamento concettuale e operativo del fare scuola, le diverse sensibilità di chi riceve la formazione, sono viste attraverso le parole dei destinatari della formazione. Queste testimonianze, raccolte nel corso di un triennio di formazione su un gruppo di circa cinquanta insegnanti, possono rappresentare un'interessante documentazione su cui costruire proposte formative applicabili ad altri contesti socio-educativi, scolastici ed extrascolastici.

L'organizzazione della formazione

La progettazione di un'azione formativa che miri a qualificare l'operato delle persone che la ricevono deve rispondere a criteri specifici, quali:

- l'idoneità del progetto, allo scopo di produrre quei traguardi ritenuti rilevanti sia dal proponente sia dai destinatari della formazione;
- la realizzazione di azioni di monitoraggio delle azioni formative, per un eventuale reindirizzamento dei percorsi qualora la loro efficacia non sia soddisfacente;
- l'attenzione costante al miglioramento qualitativo della formazione offerta in rapporto ai risultati realmente conseguiti.

L'operativizzazione di tali criteri necessita di una corretta messa a fuoco delle caratteristiche e dei bisogni dei destinatari, come pure di procedure che assicurino la qualità dei processi messi in atto e la verifica sistematica e costante della qualità delle azioni prodotte.

L'attenzione e il rigore nell'allestimento di un percorso formativo non deve far passare in secondo piano un aspetto rilevante, ovvero che quando si lavora con adulti in servizio, come sono gli insegnanti, ci si rivolge a persone che hanno una storia professionale. Tale storia si è costruita nel tempo e si esprime attraverso un agire che deve trovare nella formazione la possibilità sia di manifestarsi sia di essere rimodulata qualora non costituisca un esempio di best practices.

E' innegabile che l'accoglienza riservata alla formazione in servizio nella scuola sia piuttosto eterogenea e che possa risentire di fattori contestuali e situazionali che, pur

non essendo direttamente collegati a questa, influenzano la disponibilità e l'apertura alla partecipazione attiva.

La natura socializzante della formazione si evidenzia in modo particolare quando si creano spontaneamente piccoli gruppi di docenti motivati e interessati, i quali possono essere –e spesso sono- catalizzatori per aggregare all'esperienza formativa colleghi che dimostrano una minore disponibilità verso la sperimentazione di nuovi modi di fare scuola e di essere insegnanti.

Le cautele di alcuni nel rimettere in discussione convinzioni educative, principi didattici e prassi consolidate può ostacolare (o quanto meno rallentare) il processo di cambiamento nelle istituzioni educative. Proporre agli insegnanti e attuare con loro processi di ricerca-azione che li coinvolgono attivamente, oltre a introdurre una modalità di fare formazione diversa dal più tradizionale incontro frontale, innesca cambiamenti di un certo rilievo. Del resto un percorso a una via, per quanto qualificato, è poco adatto alla formazione di adulti, soprattutto quando questi hanno molta dimestichezza con il fare pratico e possiedono un sicuro patrimonio di saperi e competenze procedurali, come hanno gli insegnanti. Il coinvolgimento attivo dei partecipanti alla formazione, coordinati da un formatore esterno, aiuta ciascun insegnante a entrare da protagonista nel cambiamento, traducendo operativamente nella quotidianità dell'azione di insegnamento modalità didattiche e metodologie sperimentate con riconosciuto successo nella ricerca, ma ancora non entrate stabilmente nella pratica corrente delle scuole. Per fare un esempio concreto pensiamo all'osservazione, strumento principe per rilevare dati, scoprire situazioni e risorse, progettare, valutare, documentare.

Si è indirizzata in tal senso, in modo progressivo e sempre più convinto, la linea seguita nella formazione in servizio del personale educativo degli Asili Nido e degli insegnanti delle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. Da oltre un decennio queste scuole sono destinatarie di percorsi di formazione che sistematicamente vengono erogati per promuovere un costante miglioramento della qualità dei servizi educativi offerti. Per favorire il consolidamento dei percorsi la formazione è organizzata su periodi triennali nel corso dei quali vengono approfonditi ventagli di tematiche la cui rilevanza per i destinatari è stata preventivamente accertata dall'Amministrazione. Un tempo di lavoro così lungo ha dato la possibilità di affinare progressivamente l'offerta formativa per renderla sempre più aderente ai bisogni degli insegnanti, mettendoli in grado di corrispondere così alle esigenze e alle attese dell'utenza. I corsi di formazione investono gruppi di formandi appartenenti a più servizi scolastici, a volte costituiti da Nidi e scuole dell'infanzia, altre da soli Nidi o da sole scuole dell'infanzia. Tale organizzazione favorisce lo scambio di esperienze e il confronto arricchente tra realtà scolastiche che, pur appartenendo allo stesso territorio o a territori limitrofi, presentano indubbiamente peculiarità diverse, definite da vari fattori, quali il tipo di utenza anche la struttura che ospita la scuola o anche la stabilità del personale scolastico. L'eterogeneità è vista quindi come una ricchezza, anche nella consapevolezza che in alcuni casi potrebbe costituire una criticità, dovuta a molteplici variabili, tra le quali le diverse visioni dell'agire educativo presenti nelle

scuole, la maggiore o minore disponibilità a realizzare la continuità educativa, la disponibilità ad accogliere un modello didattico che preveda le sezioni aperte, per citare solo alcuni esempi. Ogni gruppo è affidato a un tutor, ovvero un esperto esterno alla scuola che si rapporta a questa con regolarità, assumendo il ruolo di consulente educativo (o *critical friend*).

I VANTAGGI DELLA FORMAZIONE PLURIENNALE
<ul style="list-style-type: none"> • Continuità con il formatore • Approfondimento di tematiche rilevanti • Condivisione di esperienze • Mediazione di un esperto esterno • Creazione di reti di insegnanti

Il tutor come *critical friend*

Nel percorso delineato per le scuole di Roma Capitale la funzione di tutor è esercitata sia nei momenti di incontro formativo con le educatrici e le insegnanti, in orario extra scolastico, sia nelle ore di osservazione partecipante condotte durante l'attività educativo-didattica con i bambini. Durante queste ore gli insegnanti, interagendo con il tutor, vengono guidati a 'guardare' i loro alunni con un'ottica diversa da quella della quotidianità applicando all'atto dell'osservare una sistematicità che ha un esplicito intento di valutazione formativa, essenziale per la promozione del cambiamento. L'iter complessivo ha quindi due momenti formativi diversi, ma tra loro strettamente interrelati, durante i quali il tutor svolge un ruolo di consulenza e di assistenza di tipo non invasivo, ponendo e accogliendo domande, prospettando alternative rispetto alle situazioni osservate o alle problematiche poste, condividendo con il gruppo il processo di esplicitazione e di comprensione degli esiti ai quali il gruppo stesso tende (cfr. Costa-Kellick, 1995). Questa modalità di partecipazione sinergica del tutor e degli insegnanti previene quella tendenza alla dicotomia tra formatore e formato che spesso si instaura nei percorsi formativi tradizionali. Come si può facilmente intuire, il compito del consulente educativo è alquanto complesso, perché investe contemporaneamente più ambiti (pedagogico, didattico e organizzativo) e si muove su due piani, individuale e di gruppo. La consulenza più strettamente scientifica, con la sollecitazione a introdurre nuove modalità educative o a ripensare e riformulare quelle già esistenti, uscendo da una logica più tradizionale a vantaggio di un approccio con connotazioni scientifiche più solide, non esaurisce il compito del tutor. La sua azione, infatti, è orientata anche a favorire un clima positivo e partecipativo all'interno delle scuole. E' un'operazione non facile in un contesto lavorativo caratterizzato da un turnover frequente, che richiede un cambiamento culturale piuttosto importante nel modo in cui le persone si 'sentono parte' di un sistema organizzativo.

Oltre a questa funzione di consulenza attuata attraverso i feedback dati ai diversi attori del particolare scenario formativo (in questo caso le educatrici e le insegnanti, il funzionario educativo, l'Amministrazione), il tutor agisce anche da possibile

raccordo tra due mondi che non sempre sono in dialogo, ovvero la scuola e la ricerca. Il tutor, o consulente che dir si voglia, deve avere quindi la capacità di utilizzare le sue competenze di ricercatore sia per disseminare nella scuola i risultati della ricerca accademica in campo educativo sia per fornire alla ricerca stessa quella ricchezza di dati e di esperienze che possono costruttivamente intervenire nella comprensione e nell'interpretazione di un realtà complessa qual è quella scolastica. Oltre alle funzioni di consulente e di interfaccia appena presentate, il formatore è anche garante sotto il profilo epistemologico, per assicurare che i processi di miglioramento sollecitati e in atto nelle singole scuole abbiano un effettivo e solido fondamento scientifico (cfr. Ostinelli, 2007). In tal modo si argina il rischio -spesso presente nella scuola- che circuiti virtuosi di miglioramento possano deviare verso l'autoreferenzialità per effetto di fattori, sia interni sia esterni all'istituzione, non sempre tempestivamente identificabili da chi è immerso nell'impegnativa quotidianità dell'agire educativo-didattico.

La scelta di lavorare su periodi formativi triennali (tra i quali non c'è ovviamente soluzione di continuità, ma progressivo miglioramento delle proposte, in risposta all'esigenza di migliorare costantemente la qualità del servizio offerto e reso dalle scuole) appare molto opportuna per favorire un'accoglienza reale, e non solo dettata da ragioni contrattuali, dell'offerta formativa.

Il formatore, in quanto esterno alla scuola che prende in carico, nella prima fase di lavoro ha il compito non facile di instaurare un rapporto costruttivo sia con il funzionario educativo sia con il corpo docente nel suo complesso, stabilendo un'adeguata comunicazione. Comunicare e socializzare con i gruppi in formazione non è sempre facile, soprattutto in gruppi connotati da altra conflittualità interna o da un rapporto problematico con il funzionario educativo. Può accadere, infatti, che le tensioni sfocino in opposizione nei confronti della formazione in quanto 'imposta dall'Amministrazione', della quale il formatore esterno rappresenterebbe un'emanazione.

È sicuramente una fase delicata per l'accettazione del formatore, sia come componente del gruppo in formazione sia come professionista che ha il compito specifico di sostenere lo sviluppo di processi innovativi in ambito scolastico, in particolare negli Asili Nido e nella Scuola dell'infanzia. L'alleanza con il gruppo educativo permette di approfondire gradualmente l'attività formativa, sviluppando un'azione di coaching differenziata anche in base all'interesse che i sottogruppi di lavoro manifestano ed esprimono come bisogno formativo.

Si tratta indubbiamente di un percorso impegnativo, anche a fronte di una buona disponibilità dei destinatari verso la proposta formativa; la formazione in servizio, infatti, si interseca con le esigenze, spesso urgenti, della quotidianità scolastica. Occorre quindi che l'itinerario prospettato sia presentato con chiarezza, in modo che i partecipanti possano condividere sia gli scopi e gli obiettivi sia la direzione che si sta dando al percorso. Questa esplicitazione è un presupposto importante per sostenere la motivazione; al chiarimento iniziale su quale sarà l'itinerario che formatore e formandi percorreranno insieme deve far seguito l'offerta di stimolazioni

per scoprire il tema di interesse da esplorare e suggerimenti su possibili fonti documentali per sostenere tale esplorazione. Si tratta di momenti di lavoro essenziali perché la successiva riflessione sia un effettivo ripensare e riorganizzare l'esistente e non rischi invece di ripiegarsi su un autoreferenziale "ma tutto questo noi lo facciamo già", affermazione che in genere indica la difficoltà o la non volontà di aprirsi al confronto costruttivo sia con le diverse componenti della scuola sia con se stessi.

Evidentemente in un meccanismo dinamico e sinergico come quello che si crea tra formatore e formandi è sollecitata la riflessività di tutti i partecipanti. Lo stesso formatore, infatti, è chiamato a fare un'analisi appropriata dei problemi che emergono nello specifico gruppo; per poter essere un facilitatore efficace nel processo di apprendimento e riapprendimento di conoscenze e competenze professionali diverse dall'usuale e consolidato, questi deve adeguare i propri modelli di riferimento teorico e operativo per renderli appropriati alla realtà in cui opera, sicuramente caratterizzata da alta complessità, come normalmente è la scuola. Stimolare il cambiamento significa anche aiutare i gruppi in formazione a sperimentare forme cooperative di collaborazione apprendendo modi di fare partecipativi, oltre che metodologie e strumenti didattici riproponibili dai formandi nella loro azione educativo-didattica.

IL CONSULENTE EDUCATIVO	
Funzioni	Obiettivi
<i>Consulenza</i>	Supporto, consulenza e feedback.
<i>Interfaccia</i>	Creare un raccordo tra le prassi scolastiche e risultati delle ricerche educative svolte in ambito accademico.
<i>Epistemologica</i>	Garantire scientificità ai processi di miglioramento.

Modi diversi di accogliere la formazione

Ambienti formativi che accolgono gruppi di docenti afferenti a più servizi scolastici (ovvero singole scuole) offrono uno spaccato molto interessante circa i diversi modi attraverso i quali la formazione può agire per:

- generare un circuito virtuoso di sviluppo della professionalità docente
- stimolare al cambiamento attraverso la comprensione reale di quanto accade in ambito professionale
- favorire la prefigurazione del cambiamento da realizzare, in termini di generazione di nuove competenze, incremento delle conoscenze, modifica degli atteggiamenti, riflessione sui propri modelli sia teorici sia operativi (cfr. Schön, 1983).

Il requisito della riflessività non appartiene, ovviamente solo a chi riceve la formazione; come si è già avuto occasione di dire, l'interazione con i formandi richiede una analisi accurata dei problemi, senza la quale non sarebbe possibile comprendere le ragioni che hanno prodotto determinati esiti formativi, sia quando sono positivi sia quando non lo sono o lo sono in misura modesta.

Prendendo come esempio i percorsi di formazione per i Nidi e le scuole dell'infanzia di Roma Capitale, che aggregano in un gruppo formativo gli insegnanti di più servizi, è possibile osservare come gruppi di insegnanti appartenenti a scuole diverse affrontino e procedano nel percorso formativo con modalità diverse in base a dinamiche interne che possono fare da collante tra i singoli, ma possono anche produrre una frammentazione all'interno di un servizio o un distanziamento dai colleghi delle altre scuole consorziate.

I motivi che determinano una diversa apertura all'accettazione della proposta formativa e al confronto con i contributi della ricerca in campo educativo, visti come ferri del mestiere utili per l'agire quotidiano, possono essere molteplici: amministrativi, personali, esperienziali (ad esempio percorsi formativi pregressi nei quali non c'è stata sintonia con il formatore), logistici, strutturali o altro ancora. Tutte queste ragioni, tuttavia, si amplificano quando scattano meccanismi di difesa originati dal timore di dover abbandonare modus operandi già collaudati e stabilizzati, intorno ai quali si reggono anche gli equilibri interni della scuola. È quanto si verifica in un gruppo di insegnanti, all'interno del quale vige una leadership chiaramente identificabile, le quali hanno dichiarato già all'inizio del percorso:

"È interessante quello che ci dite, ma tutto questo noi lo facciamo già, non ci dite niente di nuovo. A noi serve sapere che dobbiamo fare davanti a un problema; per esempio ho un bambini iperattivo, che devo fare? a noi servono poche cose pratiche".

La richiesta è evidentemente quella di soluzioni che, oltre a essere rapide, servano a tamponare situazioni scomode. Alla base di questi atteggiamenti, che si traducono in opposizione verso la formazione, vi è spesso una palese demotivazione verso la propria professione. Ciò non significa che l'esigenza di cambiamento e di miglioramento non sia sentita o che la diffidenza verso la formazione sia una cortina insuperabile. In questo gruppo di insegnanti, il compito non facile di fare in modo che tutte esprimessero al loro posizione e la loro proposta sugli aspetti del loro servizio oggetto di riflessione e di successiva modificazione attraverso un'adeguata riprogettazione, ha trovato dei punti di appoggio nell'allestimento di laboratori, nell'utilizzo dei gruppi cooperativi, nell'osservazione del modello di lavoro offerto (inconsapevolmente) da altre colleghe.

Aprire spazi di espressione per le singole persone, non omologate alla posizione del gruppo, ha fatto emergere delle risorse, in termini di conoscenze ma anche di idee, che alla fine del percorso annuale hanno portato a qualche modifica significativa rispetto all'atteggiamento iniziale. Voci diverse, e non solo la portavoce, hanno riportato la loro esperienza come segue:

"É vero che noi siamo un po' chiuse, ma è anche vero che spesso non ci sentiamo parte attiva. Ci sembra che le persone ci vogliono dire cosa dobbiamo fare come se non lo sapessimo fare. Così, con te, abbiamo ragionato su quello che facciamo tutti i giorni a scuola e, come dicevi tu, abbiamo scoperto cose che non vediamo e diamo per scontate. Per noi questa è una cosa bella. Ci abbiamo messo un po' a capire questo modo di fare la formazione, ma ora che ci siamo entrate speriamo di andare avanti per approfondire questo lavoro che abbiamo iniziato. Spesso infatti cambiamo formatore e dobbiamo ricominciare".

Emergono in questa dichiarazione (che è riportata fedelmente, come le altre che vengono citate) diversi aspetti interessanti sui quali ci soffermeremo nelle Conclusioni.

Un modo differente di affrontare la formazione è quello rappresentato dal secondo gruppo che ha lavorato all'interno dello stesso raggruppamento di scuole. Anche in questo caso le insegnanti hanno caratteristiche piuttosto omogenee (quanto, per esempio, a età sesso, anni di servizio, titoli di studio, carriera professionale), lavorano insieme da tempo con un buon riscontro da parte dell'utenza fornendo un servizio all'infanzia il cui valore è riconosciuto tanto dai genitori quanto dal funzionario educativo.

Nell'analizzare il percorso formativo compiuto queste insegnanti hanno sintetizzato il loro vissuto come segue:

"Pensiamo che sia importante formarci e abbiamo sempre partecipato volentieri in questi anni a tutti i corsi. È vero che non sempre all'inizio ci è sembrato potessero essere realmente utili per noi, però ci siamo messe in ascolto. Il fatto è che noi siamo abituate a essere molto pratiche e confrontarci con la teoria ci ha richiesto lo sforzo di cambiare il modo di ragionare, sia come singole sia come gruppo. In alcuni casi le informazioni, anche interessanti, ci hanno dato la sensazione di essere inadeguate, perché ci mancava il modo di vederle applicate al nostro lavoro di tutti i giorni. Questo modo di lavorare insieme che stiamo seguendo, invece ci fa toccare le cose con mano e ci aiuta anche trovare delle soluzioni su aspetti della nostra scuola dei quali non siamo completamente soddisfatte e che ci piacerebbe migliorare. Noi siamo un gruppo coeso, parliamo molto tra noi, ci confrontiamo, discutiamo, cerchiamo di documentarci, ma a volte abbiamo la sensazione di arrivare a un punto morto".

Il lavoro di analisi compiuto con la mediazione del tutor ha fatto identificare una serie di elementi di riflessione su attività da rendere più efficienti. Tra queste il gruppo si è trovato d'accordo nell'assegnare priorità alla documentazione, vista come strumento di comunicazione con le famiglie, e alla valutazione dei percorsi educativo-didattici realizzati con i bambini.

"Noi facciamo tanti documenti, tante foto per far vedere cosa fanno i bambini, prepariamo tanti cartelloni. Pensavamo che così facendo le famiglie potessero avere a disposizione documenti per capire cosa si fa a scuola. Ci siamo rese conto però che vengono guardati in modo distratto, e anche i bambini li dimenticano presto".

A seguito di queste riflessioni le insegnanti hanno ripreso i documenti utilizzati fino a quel momento e li hanno analizzati criticamente ponendosi domande su quale fosse effettivamente il valore comunicativo, informativo e documentale della notevole

mole di materiale prodotto. Per avere idee su come riorganizzarsi hanno cercato resoconti su esperienze analoghe fatte in altre scuole della stessa città o di altri comuni italiani. Anche quando la motivazione è alta un percorso di miglioramento difficilmente è lineare; è normale che il confronto con esperienze molto distanti dalla propria, soprattutto se viste come eccellenze, possa ingenerare dei dubbi su quanto si sta facendo, espressi in questo caso con la frase:

"Forse abbiamo fatto un progetto troppo ambizioso per noi. A volte facciamo fatica a collegare ciò che vorremmo fare con ciò che possiamo fare o con quello che abbiamo fatto fino ad ora".

In queste fasi di possibile stallo l'apporto del consulente educativo nell'aiutare le persone a scoprire le proprie competenze, a trovare soluzioni ai problemi commisurate alla realtà contingente, ha un peso importante nel sostenere la motivazione a investire risorse ed energie.

L'interesse per la valutazione si è sviluppato nel corso degli approfondimenti sulla documentazione. L'invito del tutor a leggere alcuni documenti per avvicinare questa tematica è stato accolto favorevolmente:

Và bene, dai, ci piace. Và bene se ci dividiamo il lavoro tra noi e poi lo discutiamo con te? Veramente era un po' che pensavamo alla valutazione e nella nostra mini biblioteca abbiamo anche un libro, ma prima d'ora non c'era venuta la curiosità di leggerlo.

Appare piuttosto evidente dalle frasi riportate come il processo di costruzione di un sapere rinnovato in atto in questo gruppo sia favorito dalla disponibilità iniziale ma trovi alimento e possibilità di espansione nella guida non invasiva offerta dal consulente. Anche in questo caso, come nel primo gruppo, le insegnanti hanno fatto esplicita richiesta di continuare la formazione secondo la modalità sperimentata, che ha ricordato l'esperienza formativa sia con la loro esperienza quotidiana, riconoscendone il valore, sia con l'offerta di saperi nuovi.

Una terza situazione tutt'altro che infrequente, diversa dalle due presentate, è quella che si verifica in gruppi caratterizzati da una bassa coesione interna e dalla tendenza a svolgere il proprio servizio nella scuola limitando le occasioni di confronto con le colleghe ai momenti istituzionali strettamente prescritti. In questi casi non c'è alcuna dichiarazione di rifiuto nei confronti del lavoro collaborativo richiesto dai laboratori, ma le persone si avvicinano alle attività di riflessione condividendo le proprie risorse ed energie in modo che potremmo definire piuttosto parsimonioso. Non si oppongono, ma di fatto non apportano alcun valore aggiunto per il gruppo. Questa tendenza si esprime sotto il profilo comunicativo attraverso l'utilizzo di luoghi comuni o con il rimandare la produzione di un contributo a un momento successivo all'incontro formativo. Una frase ricorrente in questi casi è:

"Ecco, noi abbiamo prodotto poco perché preferiamo pensarci bene. Tanto noi poi ci vediamo a scuola e speriamo di riuscire a trovare un momento di tempo per lavorarci. Non sarà facile ma ci proveremo. Io comunque qualcosa di mio lo faccio".

Conclusioni

Le esperienze presentate dimostrano una volta di più, in linea con numerosi studi sulla formazione e l'aggiornamento dei docenti, come il modello tradizionale basato sulla trasmissione e la riproduzione di contenuti non abbia molto senso nella scuola attuale. Le attività di formazione in servizio, per non incorrere nel rischio di accendere interessi temporanei che si esauriscono rapidamente, devono essere pensate e progettate come occasioni preziose per dare delle risposte concrete ai bisogni di conoscenza che gli insegnanti hanno, anche quando questi bisogni sono formulati come richieste di supporto immediatamente risolutivo o assumono la forma dell'opposizione, sia pure basta su aspettative preconcepite.

Il coinvolgimento degli insegnanti nella formazione è essenziale perché l'obiettivo di produrre un ampliamento della loro professionalità e, attraverso questa, un miglioramento del servizio scolastico erogato sia effettivamente raggiunto. Porgere suggerimenti, sollecitazioni, strumenti per modificare l'esistente è un'operazione delicata, poiché non impatta solo sulla dimensione cognitiva dell'essere professionista, ma investe gli aspetti motivazionali e di autoefficacia che sostengono la qualità del suo operato. Tra i compiti fondamentali del consulente educativo vi è, quindi, quello di sviluppare un rapporto di fiducia con gli insegnanti, la cui partecipazione al processo di cambiamento può essere condizionata dal timore di abbandonare pratiche già esperite e per questo rassicuranti.

È importante che il cambiamento che si vuole indurre sia esplicitato e sia avvertito dai riceventi come qualcosa che ha valore e che pertanto merita l'impegno richiesto. Tale invito deve essere compreso come non generico, ma come indirizzato agli insegnanti poiché sono i professionisti che possiedono le competenze necessarie a sostenere l'onere di un impegno i cui risvolti psicosociali ed educativi sono pregnanti per il benessere collettivo.

Un ostacolo all'accoglienza di proposte formative può essere rappresentato, oltre che alla paura di abbandonare il già consolidato, alla quale abbiamo fatto cenno in precedenza, dalla sensazione che la formazione sia data prescindendo dai bisogni reali dei destinatari. Come abbiamo visto attraverso le parole dei gruppi di insegnanti considerati in questo contributo come rappresentativi di modi più diffusi di coinvolgersi nel cambiamento, è un sentire che può serpeggiare anche in contesti propositivi. Si potrebbe avere la tentazione di ribattere che è una sensazione immotivata, poiché alla base delle scelte istituzionali ci sono delle ricognizioni che orientano gli indirizzi da prendere e l'orientamento da dare alla formazione. Il fatto che questi vissuti vengano espressi non può però essere liquidato semplicemente come tentativo di evitare l'impegno. Spetta al consulente educativo il compito di comprendere e far comprendere il significato profondo delle diverse posizioni assunte e le prospettive di senso che sostengono sia le sensazioni di diffidenza, di incertezza, di scetticismo, di stanchezza sia la motivazione alla competenza, il senso di autoefficacia e la resilienza di chi accetta il confronto con l'altro (collega e/o formatore) e con il proprio modo di essere professionista nella scuola. È un percorso

aperto, del quale si apprezzano i primi risultati in termini di partecipazione crescente e di coinvolgimento non solo formale, dettato dalla necessità di ottemperare a un obbligo istituzionale, un percorso il cui fascino per il ricercatore risiede nella scoperta di nuove opportunità per rispondere a esigenze di formazione antiche, che si rinnovano, rimodulano e alimentano con il crescere della qualità dei servizi.

Riferimenti bibliografici:

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino: UTET.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1995). *Assessment in the Learning Organization*, Alexandria: ASCD.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Montedoro, C. (2000), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Roma: ISFOL.
- Ostinelli, G. (2007), Il miglioramento della qualità delle scuole e il ruolo chiave del consulente educativo, *Orientamenti pedagogici*, 54 (4) 2007, 713-734.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma: LAS.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, New York: Basic Books.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Roma: Armando Editore.