

Report sulla Scuola Estiva della Rete Stresa

26-30 Giugno 2006 Bressanone

Giorgia Galano¹ e Emiliano Grimaldi²

(con il coordinamento di Giovanna Barzanò e Roberto Serpieri)

Indice

1. Premessa: obiettivi e metodi.....	2
2. Le attività della scuola estiva della Rete Stresa: Bressanone 2006.....	3
3. Le tipologie di attività.....	5
3.1 La visione del blob.....	6
3.2 Le relazioni degli esperti in assemblea plenaria.....	7
3.3 Il brainstorming.....	8
3.4 Il briefing dei coordinatori.....	10
3.5 I lavori di gruppo.....	10
3.6 Le restituzioni.....	11
3.7 I lavori dei gruppi per scuola.....	13
4. Spunti di riflessione: apprendimento, identità, comunità di pratica.....	16
5. Problematizzazione: domande di ricerca.....	22

¹ Sociologa, collabora con il Prof. Roberto Serpieri presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università Federico II di Napoli.

² Dottorando di Ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università Federico II di Napoli.

1. Premessa: obiettivi e metodi

La scuola estiva per docenti e dirigenti, che ormai da otto anni la Rete Stresa organizza per i propri associati, rivela ben presto al proprio osservatore la sua natura di evento intenso e particolarmente ricco, dal punto di vista professionale, così come da quello emotivo ed identitario. Essa è un momento atteso e carico di aspettative per molti dei partecipanti, che le attribuiscono un ruolo centrale nel proprio percorso di crescita e di “ripensamento” delle pratiche professionali, individuali e di gruppo. Lo avevamo già intuito dalla documentazione esistente relativa alle edizioni precedenti, dai racconti di chi, da sempre mente e cuore della **Rete Stresa**, ci aveva invitato, in quanto sociologi dell’organizzazione, alla edizione 2006 chiedendoci di darne una “lettura”. Ne siamo sicuri dopo avervi “partecipato”.

L’obiettivo, quindi ambizioso, di questo lavoro è quello di restituire innanzitutto una “rilettura”, una *thick description* delle pratiche di riflessività attivate dai partecipanti all’edizione 2006 della scuola estiva tenutasi a Bressanone, ossia una descrizione che definisca in maniera più densa possibile il contesto delle pratiche e dei discorsi condotti, in modo che essi possano risultare comprensibili e “significanti” per un outsider. Proveremo inoltre ad arricchire la descrizione con alcuni spunti di riflessione, la cui natura si avvicina però più a quella delle *open questions* che a quella delle note conclusive. In questo senso ci sentiamo ormai in uno stato di equilibrio precario tra il nostro status di “osservatori esterni” e quello di partecipanti a tutti gli effetti a questa pratica di riflessività che vede il coinvolgimento di diverse comunità professionali.

L’«osservazione partecipante» palese (il gruppo degli osservatori è stato più volte presentato all’assemblea ed ai gruppi a cui ha partecipato) è appunto la tecnica o procedura di costruzione della documentazione che abbiamo scelto di utilizzare. Ci è sembrata una scelta in qualche modo obbligata, data la densità cognitiva ed emotiva delle pratiche da descrivere, e la nostra volontà di farlo con il maggiore grado di “prossimalità” possibile (attenzione alla processualità delle pratiche ed ai processi dell’organizzare, concepiti come un reticolo di azioni interconnesse, ma eterogenee, ed incomplete; enfattizzazione della complicità tra osservatore ed osservato). Il tentativo, nel corso delle attività di osservazione, è stato quello di ricercare un equilibrio (necessariamente precario) tra coinvolgimento e distacco, tra lo slancio empatico della comprensione e lo status dell’«estraneo», che conserva il privilegio cognitivo di vedere la natura convenzionale di comportamenti che per gli altri sono naturali, ovvi, scontati, normali. Si è scelto, inoltre, di integrare le note etnografiche tratte dalle nostre osservazioni con brevi interviste ad alcuni dei partecipanti (scelti in maniera casuale), volte a mettere ulteriormente a fuoco le loro aspettative, le percezioni relative alla ricaduta sulle pratiche professionali, ma anche dubbi e perplessità. La metodologia adottata nella costruzione e

raccolta della documentazione, nel suo impianto complessivo relativo a tempi e modi, è stata sostanzialmente identica sia per la prima che per la seconda sessione della scuola estiva. In particolare nei due moduli che si sono succeduti nei cinque giorni della scuola estiva (26-28 giugno 1° modulo; 28-30 giugno 2° modulo) abbiamo scelto di osservare tutti i momenti di lavoro in plenaria e di seguire per intero i lavori di due soli gruppi di lavoro scelti in maniera assolutamente casuale. Per entrambi i moduli è stato condotto lo stesso numero di interviste.

Le pagine che seguono sono dunque la sintesi dell'analisi condotta sulle note etnografiche redatte nel corso delle osservazioni e sulle trascrizioni delle interviste. La parte descrittiva è il frutto di una sistematizzazione e sintesi soprattutto delle note etnografiche. Gli spunti di riflessione e le *open questions* nascono invece da una analisi *grounded* (la *grounded* è una metodologia di analisi dei verbali delle osservazioni e delle trascrizioni delle interviste fondata su una classificazione degli spezzoni dei testi e la costruzione di alberature che mettano in connessione le categorie create) delle stesse note e delle interviste, volta a decostruire, ricostruire e selezionare i materiali raccolti attraverso diverse fasi di classificazione.

2. La Scuola Estiva della Rete Stresa: Bressanone 2006

Le attività della Scuola Estiva di Bressanone, che si caratterizzano per una costante ricerca dell'innovazione, costituiscono lo spunto e lo spazio che offre a dirigenti, docenti e personale ATA, momenti di confronto, condivisione e riflessione su un tema individuato come fondamentale, ma che funge anche da occasione per osservazioni sull'intero anno scolastico trascorso.

Per Bressanone (sede del corso di formazione della Scuola Estiva) 2006 è stato scelto come tema centrale quello della “*responsabilità*”, per approfondire un percorso iniziato con le edizioni delle Scuole Estive precedenti che hanno ruotato intorno ai temi della *qualità* e del *riconoscimento*.

La modalità di comunicazione che ha prevalentemente dominato i lavori dei tre giorni di corso è stata in modo particolare la “narrazione”, una scelta metodologica ragionata per far sì che attraverso il racconto di storie e stralci di esperienze di vita professionale e personale, potessero emergere definizioni del concetto di responsabilità legate alla realtà della quotidianità.

La valorizzazione delle esperienze, la riflessività sul proprio agire, l'importanza attribuita ai momenti informali e poco strutturati, offrono la possibilità per riflettere e aumentare il grado di consapevolezza con cui tutti i partecipanti affrontano le pratiche della propria professione, con l'obiettivo di riportare nei propri istituti e condividere con gli altri colleghi all'inizio del nuovo anno scolastico, quanto appreso e vissuto durante il corso.

I tre giorni di formazione prevedono un calendario dei lavori molto intenso: dalla mattina alla sera, infatti, i partecipanti sono immersi con operosità e dinamismo nello svolgimento delle attività previste dal programma, alternate a momenti da dedicare al tempo libero. Le situazioni informali del pranzo e della cena, inoltre, in cui sono tutti riuniti all'interno dello stesso ristorante, costituiscono un'ottima risorsa e occasione per socializzare con gli organizzatori della Rete e i colleghi delle altre scuole, ma soprattutto per stringere di più i rapporti tra dirigente e docenti della stessa scuola, imparando a conoscersi meglio e al di là dei soliti ruoli istituzionali.

Le modalità di lavoro sono progettate con cura e attenzione, utilizzando molteplici stili comunicativi. I contributi dei relatori (esperti chiamati a partecipare ed ad offrire testimonianze da differenti settori del sapere), sono affiancati da intense sessioni di lavoro di gruppo, dalla visione e il commento di alcuni filmati, dalle riunioni in plenaria per discutere, confrontarsi e ascoltare le restituzioni dei gruppi e dei relatori e, eccezionalmente per quest'anno, da una proposta teatrale elaborata da un gruppo di docenti appartenenti alle varie scuole della Rete, che affronta i temi di riflessione della Scuola Estiva.

Per i due moduli di partecipanti che si sono alternate nei cinque giorni della Scuola Estiva, il programma è rimasto invariato, ad eccezione dei cambi di testimone tra i relatori.

Si comincia il primo giorno, la **I sezione**, con l'incontro iniziale in plenaria, in cui Giovanna Barzanò dà il benvenuto, presenta i relatori ed espone le modalità di svolgimento del corso. La prima attività che dà il via ai lavori è la *visione del blob* (sequenza di scene di alcuni film che, legate assieme, cercano di trasmettere una determinata visione del concetto di responsabilità), che può essere considerato come uno strumento per sollecitare il pensiero e la narrazione dei partecipanti, stimolando ad utilizzare anche canali di comunicazione differenti.

Terminata la visione, i partecipanti sono invitati ad eseguire il primo dei tre momenti fondamentali di attività di gruppo: un brainstorming di trenta minuti, in cui i membri del gruppo, appartenenti a scuole diverse, hanno il compito di formulare una loro definizione del concetto di responsabilità. Le *sessioni di lavoro di gruppo* hanno, infatti, lo scopo di riflettere, in piccoli gruppi costituiti da una quindicina di persone, sui temi e le proposte presentate in plenaria.

Al ritorno in aula, dopo le restituzioni dei vari gruppi, prendono la parola i relatori che concludono la giornata con le loro presentazioni sul tema. La *presenza degli esperti*, oltre ad evidenziare l'alta qualità della formazione che la Rete Stresa si impegna a trasmettere ai suoi membri, rappresenta sia uno spunto di riflessione a partire dalle loro relazioni, sia un momento di confronto e di restituzioni che queste figure danno dei lavori svolti dai partecipanti. I relatori presenti quest'anno sono stati: Diego Napolitani, Roberto Serpieri, Gianluca Bocchi, Daniele Agiman, e Giuseppe Varchetta.

Per il secondo giorno di corso sono previste attività suddivise tra il mattino e il pomeriggio. Nella prima parte della giornata, che costituisce la **II sezione** del corso, si rivede il blob e

successivamente i partecipanti si riuniscono negli stessi gruppi del giorno precedente, per la seconda sessione di lavori, che consiste nella scelta della modalità a loro più gradita (racconto, rappresentazione scenica, ecc.) per la restituzione da proporre in plenaria di una narrazione dal titolo “La storia di...”, che ruoti intorno al tema della responsabilità.

La **III sezione**, che corrisponde al pomeriggio, è interamente dedicata alle restituzioni dei lavori dei gruppi e al loro commento da parte degli esperti. Le *riunioni in plenaria*, quindi, oltre ad essere designate come il momento di ascolto del contributo dei relatori, costituiscono anche la fonte del confronto e del dialogo, della restituzione e della gratificazione, del chiarimento e dell’apertura verso nuove prospettive.

Infine, nella giornata conclusiva, la **IV sezione**, i lavori occupano sola la mattinata, in cui la prima parte prevede che i gruppi di partecipanti appartenenti alla stessa scuola si riuniscano con il proprio dirigente, per riflettere insieme sui contenuti affrontati e sul come successivamente riproporli all’interno del proprio istituto, per ritrovarsi poi tutti insieme di nuovo in plenaria, per le considerazioni conclusive e i saluti.

Il tema della responsabilità, dunque, può essere definito come il filo conduttore intorno al quale ruotano le attività del corso, dal quale si prende spunto e sul quale si discute, ma può essere considerato soprattutto uno spunto per porre al centro della scena emozioni, esperienze e vissuti di chi la scuola la fa costantemente tutti i giorni.

3. Le tipologie di attività

La descrizione delle attività della Scuola Estiva 2006 mostra molto chiaramente come alcuni dei tratti distintivi e peculiari di questa esperienza siano quelli relativi all’organizzazione complessiva dei tempi della formazione ed alla tipologia delle modalità di organizzazione del lavoro utilizzate. L’organizzazione dei tempi è relativamente ampia e dilatata per quanto riguarda in particolare i lavori dei gruppi, tende a privilegiare i momenti di riflessione, confronto (anche in questo caso soprattutto nei gruppi), ascolto reciproco, rispetto a quelli del confronto “frontale” tra relatori e «discenti». Ampio spazio viene, inoltre, attribuito ai momenti informali di socializzazione, scambio e confronto tra i partecipanti.

Le modalità di lavoro previste differiscono significativamente dai setting della formazione tradizionale: sono tendenzialmente non frontali, variano molto e rapidamente, tendono a mettere in campo codici e linguaggi differenti, a stimolare diverse forme di rappresentazione del pensiero e, più in generale, della conoscenza. In questo paragrafo proveremo a fornire una descrizione dettagliata delle differenti tipologie di attività osservate: *la visione del blob; le relazioni degli*

esperti in assemblea plenaria; il brainstorming; il briefing dei coordinatori dei gruppi; i lavori di gruppo; le restituzioni in plenaria dei lavori di gruppo; i lavori dei gruppi suddivisi per scuole. Nelle sezioni dedicate ad ogni tipologia di attività offriremo anche una prima lettura comparativa dell'attività delle due classi (nelle sessioni plenarie) e dei quattro gruppi (nei lavori di gruppo) a cui abbiamo partecipato.

3.1 La visione del blob

Novità degli ultimi anni è la proiezione di un blob, curato quest'anno, così come l'anno precedente dal regista D'Incerti e da Giuseppe Varchetta. I blob presentati nel corso delle attività formative della Rete Stresa sono appositamente realizzati da un regista professionista (D'Incerti) in collaborazione con gli organizzatori della scuola estiva. La scelta di collocare la visione del blob come prima attività cui i partecipanti prendono parte, è il risultato di una decisione organizzativa mirata, per introdurre l'oggetto del corso "Responsabilità, azione, riconoscimento", attraverso una voce terza, che suggerisca input, ma che risulti potenzialmente avulsa da condizionamenti indotti da commentatori.

Il blob, dal titolo: "Il sentiero della scuola", è costituito da stralci di film sul tema della responsabilità:

- La prima clip sottolinea la forza dell'immaginazione come strumento per tracciare nuovi sentieri.
- La seconda clip pone l'accento sulla centralità della scuola nell'esperienza della vita: paure, dolore, ma anche felicità e scoperte. Il sentiero della scuola, sottolinea la voce narrante, non è un sentiero preciso.
- La terza clip mostra la scena di un maestro che parla con il fratello maggiore di un suo alunno, consigliando di far studiare di più il piccolo, che vorrebbe, invece, lavorare seguendo l'esempio del fratello maggiore, anch'egli in età scolare.
- La quarta clip è costituita dalla scena di uno zio giocherellone che fa divertire i propri nipoti, compiendo atti che irridono le regole di comportamento appropriate.
- Nella quinta clip, un padre religioso insegna le regole da rispettare nella pesca come nella vita.
- Nella scena della sesta clip, W. Allen fa da tutore ad una ragazzina con cui invece di studiare va a cinema. Da un consiglio: non ascoltare cosa dicono gli insegnanti, ma osserva quello che fanno.
- La settima clip è tratta dal film "Karate Kid": il maestro giapponese mostra al ragazzo come si curano i bonsai. Il ragazzo mostra interesse; il maestro gli fa provare cercando di fargli

usare l'immaginazione/concentrazione, si evincono così i temi dell'apprendimento in pratica, della fiducia e dell'autostima.

- L'ottava clip, incentrata sulla scena di un film sulla mafia newyorkese, mostra la relazione tra gangsters adulto e giovane, una sorta di "apprendista".
- La nona clip, dal film "Million dollar baby", mostra la scena di un vecchio pugile che dà consigli alla ragazza mentre si allena: l'apprendimento avviene in un clima di informalità, in modo casuale. Il vecchio pugile fa un dono alla giovane.
- L'ultima clip riporta la scena di una scuola di danza classica, in cui il maestro interrompe la lezione dicendo ai danzatori che sembrano finti, provando così a dar loro le suggestioni giuste delle immagini del contesto in cui si colloca il balletto, l'importante è quello che loro hanno dentro, non i passi o il gesto tecnico. Spiega ai ragazzi che devono essere più veri, che devono assumersi la responsabilità di esprimere quello che si ha dentro per far vivere la scena a chi li guarda.

La proiezione del blob viene riproposta anche la mattina del secondo giorno di corso, con l'obiettivo di guardarlo con un'ottica arricchita dai lavori del giorno precedente e per scorgere, magari, dei punti che durante la prima visione potevano essere sfuggiti.

L'atteggiamento della sala durante la proiezione è piuttosto simile per entrambi i moduli. Mostrano tutti notevole attenzione, qualcuno prende appunti, e sembrano addirittura più interessati durante la seconda visione.

Unica differenza tra i due moduli di partecipanti è che per il secondo gruppo, era presente lo stesso Varchetta, autore del blob, che lo presenta, ne espone il tema: "formazione e vita", sottolineando la forte connessione tra la formazione (e quindi la professione docente) e l'umanità della vita.

In base alle osservazioni svolte durante i lavori dei gruppi e le riunioni in plenaria, è emerso che i concetti che si potevano evincere dal blob, in alcuni casi, venivano ricondotti alla propria esperienza professionale/quotidiana e al proprio universo concettuale.

3.2 Le relazioni degli esperti in assemblea plenaria

Alcuni dei punti fermi del programma delle attività della scuola estiva sono le relazioni che esperti appartenenti a differenti ambiti disciplinari propongono all'assemblea riunita in sessione plenaria. Vi è poi anche un ruolo di coordinamento della sessione per moderare e dettare i tempi delle attività. Le relazioni sono tutte ispirate al tema (ovviamente collegato alle pratiche del "fare scuola") cui le giornate di formazione sono dedicate: nel caso in oggetto il tema era: "Responsabilità, azione e riconoscimento". Le relazioni si svolgono nell'aula magna dell'istituto

che ospita la scuola estiva e, nonostante il dinamismo che nella maggioranza dei casi i relatori danno alla propria esposizione, per la conformazione dei luoghi e per la natura stessa dell'attività, rappresentano il momento maggiormente "frontale" di tutta l'attività di formazione. I relatori, con diversi stili comunicativi, propongono la propria declinazione del tema facendo riferimento alle categorie concettuali ed alle immagini provenienti dal proprio universo di riferimento (psicologia, psicoanalisi, sociologia, filosofia, musica, arti espressive, etc.) ed i partecipanti al corso, nella parte dei discenti nei banchi della platea, ascoltano e spesso prendono appunti o annotano citazioni ed impressioni. I relatori tendono a presentare alla platea possibili analogie e parallelismi tra le pratiche, la deontologia, le emozioni dell'insegnante e quelle di altre figure professionali (es: il direttore d'orchestra); offrono immagini, citazioni, metafore, narrazioni, miti, sintesi teoriche con l'obiettivo di stimolare la riflessione da parte dell'assemblea. Le loro relazioni, come si vedrà successivamente, sono un punto di riferimento essenziale per i partecipanti, che ne utilizzano le suggestioni per organizzare la propria riflessione nei lavori di gruppo. Altra caratteristica comune alla gran parte delle relazioni proposte dagli esperti è il rimando, sempre ricercato, agli stimoli ed agli spunti emersi nelle ore di lavoro precedenti: spezzoni del filmato proiettato ad inizio corso, riflessioni, domande o commenti da parte dei docenti-discenti, relazioni di altri esperti, restituzioni dei lavori di gruppo. Da questo punto di vista è significativo il *timing* delle relazioni: esse si collocano tendenzialmente a metà dei lavori e sono in ogni caso precedute dalla proiezione del filmato e da una prima sessione dei lavori di gruppo (brainstorming). Le relazioni sono, ovviamente, occasione di dibattito oltre che nei gruppi anche nella stessa sede dell'assemblea plenaria. Gli stessi esperti, ed in particolare il coordinatore della sessione, tendono a commentare subito l'intervento del relatore di turno, provando a sollecitare in questo senso anche la platea. In **allegato A** si riportano due brevi sintesi dei tempi e dei contenuti delle relazioni presentate nelle due classi che si sono succedute nella settimana della scuola estiva³.

3.3 Il brainstorming

Come accennato nella parte introduttiva, le attività della Scuola Estiva prevedono alcune variazioni rispetto alla formazione tradizionale, cosicché per l'organizzazione del corso è previsto che le relazioni degli esperti siano affiancate da tre momenti particolari di lavoro in gruppo.

³ Nella sintesi relativa alle relazioni degli esperti non è riportata la parte conclusiva della seconda modulo (28-30 giugno) relativa alla relazione di Giuseppe Varchetta dal momento che, per esigenze organizzative interne al gruppo degli osservatori, non è stato possibile assistere alla conclusione in plenaria delle tre giornate di formazione. La stessa mancanza caratterizzerà le sezioni relative ai lavori dei gruppi divisi per scuola. I lavori degli ultimi due gruppi sono stati osservati solo parzialmente.

La composizione dei gruppi è stabilita dagli organizzatori del corso: essi sono costituiti da una quindicina di docenti prevalentemente appartenenti ad istituti differenti⁴, per agevolare così la conoscenza tra loro e la socializzazione.

Il primo lavoro di gruppo che i partecipanti svolgono è il brainstorming, una discussione della durata di circa trenta minuti, con l'obiettivo di definire molto istintivamente l'idea di responsabilità nella professione docente.

Per rendere meglio l'idea di quella che dovrebbe essere la finalità del brainstorming, potrebbe essere interessante riportare le stesse parole di chi, durante i giorni di corso, lo ha effettivamente presentato. Giovanna Barzanò, ad esempio, richiedeva *“Risposte flash su che cosa sentite come responsabilità nel vostro agire professionale, come sentite la responsabilità”*; Giuseppe Varchetta, invece, descrivendo il lavoro che dovrebbero fare i gruppi, un brainstorming sul tema della responsabilità, utilizzando emozioni fornite dal blob e i propri vocabolari individuali e di gruppo, richiede *“Una mezz'ora di pura creatività, senza nessun controllo sociale”*.

Dopo la proiezione del video, quindi, i partecipanti si dividono in gruppi di lavoro per il brainstorming.

Da ciò che si è potuto osservare, il blob funge da starter nella discussione dei gruppi, i minuti iniziali del brainstorming, infatti, sono costituiti da un dibattito sulle impressioni e le emozioni che il blob ha suscitato, con critiche o aspetti di condivisione che scatenano poi una discussione corale e collaborativa sul tema della responsabilità.

In uno dei gruppi osservati, tuttavia, è capitato anche che il blob non sia stato proprio preso come riferimento e i docenti se sono accorti solo alla fine, commentando che magari non l'hanno citato perché era già stato interiorizzato.

Prima di cominciare i lavori, a tutti i gruppi è richiesto, inoltre, di individuare spontaneamente un coordinatore per ogni gruppo, che avrà il compito di riportare in plenaria una sintesi dei risultati del brainstorming e che dovrà partecipare ad un breve briefing dopo cena per discutere delle attività dei gruppi della giornata successiva.

Come per il paragrafo precedente, si riporterà in **allegato B** la sintesi delle osservazioni effettuate in quattro gruppi (scelti casualmente) delle due classi di partecipanti che si sono alternate nei cinque giorni di corso, durante il loro lavoro di brainstorming.

3.4 Il briefing dei coordinatori

⁴ La composizione dei gruppi viene realizzata cercando di suddividere i docenti provenienti dallo stesso istituto in almeno tre gruppi differenti, al fine di promuovere l'incontro tra docenti appartenenti ad istituti diversi nelle sessioni di lavoro di gruppo.

L'organizzazione flessibile dei lavori delle tre giornate di formazione e l'importanza che nell'economia complessiva dell'attività hanno i gruppi di lavoro rendono l'incontro tra lo staff della Rete Stresa, i relatori ed i coordinatori eletti dai gruppi durante il brainstorming un altro momento particolarmente rilevante. Esso si tiene la sera del primo giorno del corso, dopo la cena, in un ambiente raccolto: i partecipanti si distribuiscono circolarmente attorno ad un tavolo e la discussione si sviluppa tendenzialmente in maniera libera. L'obiettivo del briefing è quello di sviluppare una riflessione corale sulle modalità di lavoro che i gruppi devono adottare e sugli obiettivi che essi devono prefiggersi, così da definire nella forma più partecipata possibile linee comuni di azione. In entrambi gli incontri osservati la discussione è scaturita da uno stimolo forte fornito dallo staff della Rete Stresa, e in particolare da Emanuela Brumana, che ha proposto ai coordinatori (nella gran parte dei casi alla seconda esperienza alla scuola estiva, ma alla prima in questo ruolo) le proprie aspettative rispetto ai lavori di gruppo: i temi toccati sono stati prevalentemente quelli relativi all'oggetto della discussione all'interno dei gruppi, alle modalità di conduzione da parte dei coordinatori, al tipo di "prodotto" che ci si aspettava dai gruppi, alle forme della restituzione in assemblea plenaria. I coordinatori vengono sollecitati ad esprimere il proprio parere ed a offrire suggerimenti e/o considerazioni. L'incontro si rivela anche occasione, soprattutto quello della prima modulo, per tornare su alcuni temi trattati nel corso della giornata dai relatori e chiedere loro ulteriori chiarimenti e approfondimenti. Il ruolo dei relatori si è rivelato però sensibilmente differente nei due casi osservati. Come si evince dalle descrizioni dettagliate dell'andamento dei due briefing, nel primo caso essi intervengono in qualità di partecipanti alla discussione, fornendo la propria opinione e facendo proposte. Nel secondo caso, invece, il loro ruolo sembra avere un carattere più marcatamente direttivo rispetto allo sviluppo della discussione. Si fanno in particolare promotori di richieste più specifiche e definite rispetto ai risultati dei lavori dei gruppi (aspettative maturate anche sulla base di quanto accaduto nei tre giorni precedenti). Per una sintesi dettagliata relativa all'andamento dei briefing si veda l'**allegato C**.

3.5 I lavori di gruppo

Il secondo giorno di corso rappresenta nel vissuto dei partecipanti il momento più sentito di tutto il seminario. Lo stesso Varchetta lo definisce il "*momento sacro*", in cui creatività e analisi diventano gli obiettivi prioritari.

Nel corso dei lavori si alternano le relazioni degli esperti, la visione di blob, le osservazioni sul tema, ma principalmente, la mattinata sarà interamente dedicata ai lavori di gruppo.

Il prodotto di tali lavori ha la natura di una testimonianza che, secondo le richieste degli organizzatori, deve essere radicata nelle esperienze dei singoli docenti, una rappresentazione che possa riportare anche un punto di vista parziale, purché ritragga un'esperienza emblematica sul tema della responsabilità.

La scelta della modalità, dello stile e del mezzo da dare alla restituzione è assolutamente libero e può spaziare dal racconto alla rappresentazione teatrale, dall'invenzione di una storia che racchiuda le esperienze di tutti alla creazione di un fumetto, e così via fin dove la fantasia può arrivare. Il titolo, infatti, che si è deciso di dare ai lavori di gruppo è proprio: "La storia di...". Unico limite e vincolo è quello dell'attinenza e del legame col tema della responsabilità e del riconoscimento.

L'obiettivo è quello di ottenere, attraverso lo scambio e il dialogo professionale, testimonianze che riproducano in modo significativo i tratti dell'esperienza professionale dei docenti.

Al momento della spiegazione delle attività, l'aula sembra entusiasta e pronta per dare il via a questa che si prospetta come un'intrigante sfida.

L'incertezza sul da farsi è il primo sentimento che collettivamente assale i membri dei gruppi. Le direttive degli organizzatori, infatti, su come e cosa fare in questa sessione di lavoro sono volutamente aleatorie e poco definite, per lasciare l'immaginazione, la creatività e la spontaneità libere da condizionamenti.

Le modalità di lavoro adottate nel corso della mattinata dai quattro gruppi osservati sono state simili: un giro di presentazione iniziale (poiché il tempo dato loro a disposizione per eseguire il brainstorming del giorno precedente non lo ha concesso), il racconto di alcuni scorci di vita professionale e personale, la costruzione del lavoro da restituire.

Non in tutti i gruppi il ruolo del coordinatore può essere concettualmente affiancato a quello di moderatore, poiché in alcune situazioni o vi era un costante intervento di un altro docente che poteva risultare dominante o anche perché, in altri casi, è stato l'intero gruppo a collaborare definendo insieme le regole da adottare per il lavoro.

Si riporta in **allegato D** la sintesi dei lavori di quattro gruppi osservati, attraverso cui si proverà a riprodurre una fotografia dei vari momenti che hanno portato il gruppo alla creazione della restituzione finale.

3.6 Le restituzioni

Una delle prassi consolidate nelle scuole estive della Rete Stresa riguarda la restituzione nei momenti di assemblea plenaria dei risultati dei lavori dei gruppi: nel pomeriggio del primo giorno i gruppi hanno restituito agli altri partecipanti quanto emerso nel corso del brainstorming sul concetto di responsabilità; nel pomeriggio della seconda giornata le restituzioni hanno riguardato, invece, i

risultati/prodotti dei lavori di gruppo della mattinata. L'idea centrale alla base della restituzione è chiaramente quella della condivisione delle riflessioni fatte a partire dagli stimoli offerti e ricevuti durante la visione del blob, i momenti di plenaria, le relazioni degli esperti, ma anche le discussioni informali con i colleghi. Le restituzioni, però, si caratterizzano anche per essere alcuni tra i momenti emotivamente più intensi delle tre giornate di formazione. La platea ha nella totalità dei casi apprezzato molto i lavori dei colleghi salutandoli con lunghi applausi, immedesimandosi soprattutto nelle esperienze concrete narrate, partecipando a volte alla performance dei gruppi (come è accaduto nel caso di una performance musicale).

Le restituzioni del brainstorming, nella gran parte dei casi osservati, nella prima quanto nella seconda modulo, sono state proposte all'assemblea dai coordinatori dei gruppi. In pochi casi la forma stilistica scelta ha richiesto la partecipazione di altre persone. Nel caso delle restituzioni dei lavori di gruppo, invece, circa la metà delle restituzioni ha visto il coinvolgimento di più docenti (o dirigenti) e la maggior parte di esse sono state orchestrate coralmemente.

Una delle caratteristiche salienti di questi momenti è stata la pluralità dei linguaggi e delle forme di rappresentazione scelti dai gruppi. Nel primo ciclo di restituzioni (quelle relative al brainstorming) alcuni gruppi hanno scelto di costruire e presentare una mappa concettuale che collegasse le diverse accezioni ed i diversi aspetti del tema al centro del dibattito da loro individuati, oppure definizioni articolate e ragionate del concetto di responsabilità. Le mappe e le definizioni sono state illustrate con il supporto di presentazioni in powerpoint. In altri casi (quattro) le restituzioni si sono tradotte in forme di risistemizzazione e commento di frammenti e stimoli provenienti dal blob. In un caso nella prima modulo un gruppo ha scelto fin dal primo pomeriggio di presentare sotto forma di narrazione esperienze tratte dal vissuto professionale dei/delle docenti del gruppo che avessero implicazioni rilevanti rispetto al tema della responsabilità (questa si è rivelata la restituzione che in assoluto nel primo ciclo ha raccolto i maggiori consensi nella platea). Un altro, piuttosto che fornire una propria definizione del tema, lo ha invece problematizzato, facendo alla platea domande e sondando le implicazioni delle possibili risposte. Nella seconda modulo un gruppo ha invece proposto una descrizione delle emozioni che la visione del blob aveva suscitato nei suoi membri. In generale una delle prime considerazioni che emergono dall'osservazione del primo ciclo di restituzioni riguarda la rilevante funzione selettiva che il blob ha ricoperto nell'orientare le riflessioni e l'attenzione dei partecipanti sul tema della responsabilità. Concetti, immagini e categorie presenti nei diversi spezzoni del filmato hanno ispirato gran parte delle riflessioni dei gruppi.

Sensibilmente differenti e, probabilmente più evocativi, si sono rivelati i linguaggi e le forme di rappresentazione scelte dai gruppi nel secondo ciclo di restituzioni, relativo ai lavori della mattinata della seconda giornata di formazione. La narrazione di storie ed esperienze più o meno aderenti alle

esperienze reali dei docenti coinvolti si è rivelato il filo conduttore della quasi totalità delle restituzioni. Le narrazioni sono state proposte alla platea attraverso la lettura, o con la messa in scena di vere e proprie rappresentazioni teatrali, in alcuni casi con l'ausilio di accompagnamenti musicali dal vivo. Il processo creativo che ha portato alla elaborazione delle narrazioni ha preso le mosse nei vari casi osservati da esperienze concrete, situazioni problematiche realmente vissute, suggestioni offerte dai relatori, dal blob o dalle discussioni informali nei momenti di pausa dei lavori. Soprattutto nel caso delle rappresentazioni di situazioni concrete della vita scolastica quotidiana, la partecipazione, innanzitutto emotiva, dell'intera platea si è rivelata particolarmente intensa (è stato forte soprattutto il processo di identificazione dei singoli docenti nelle situazioni rappresentate). Si veda l'**allegato E** per una sintesi dettagliata dell'andamento delle restituzioni.

3.7 I lavori dei gruppi per scuola⁵

La terza e conclusiva giornata della scuola estiva si apre con una nuova sessione di lavori di gruppo autogestiti. In questo caso però i gruppi sono composti secondo un criterio differente: i partecipanti appartengono tutti allo stesso istituto scolastico. Ai gruppi partecipano anche i rispettivi dirigenti. L'obiettivo esplicito di questa sessione di lavori è quello di far partire subito tra i partecipanti una prima riflessione sulle possibili modalità attraverso le quali trasferire parte dell'esperienza della scuola estiva anche ai propri colleghi di istituto, condividendo concetti appresi, spunti e suggestioni ricavati, metodologie di lavoro sperimentate, esperienze narrate. Si richiede in pratica ai gruppi di immaginare e progettare forme di restituzione dell'esperienza condotta nei propri istituti.

Le discussioni in tutti e quattro i gruppi osservati si sono rivelate molto intense, e presentano delle caratteristiche comuni (come è possibile evincere dall'analisi dei resoconti riportati nell'**allegato F**). Tenzialmente il ruolo del dirigente si rivela determinante: in almeno tre dei gruppi imposta la discussione, detta l'agenda della riunione, richiama i docenti al tema della sessione quando questi se ne sono a suo parere allontanati. Modera la discussione e nei casi di conflitto più o meno esplicito tra i docenti svolge un ruolo di mediatore. In almeno due casi il ruolo del dirigente è decisamente dominante, e in uno di essi determina fortemente l'esito della riunione, predefinendo nei fatti il risultato finale (lasciandolo in realtà indefinito). Nel quarto gruppo la figura della dirigente rimane per una parte della discussione più sullo sfondo, anche se l'andamento della riunione la costringe ad intervenire *in itinere* per indirizzare la discussione.

Rispetto ai contenuti trattati nel corso della riunione è possibile fare alcune osservazioni. Il problema della restituzione dell'esperienza condotta a Bressanone dai docenti presenti è certo uno

⁵ Vedi nota 1.


dei fili conduttori del dibattito in tutti i gruppi. In tal senso alcuni docenti esplicitano alcune proposte, che si traducono spesso nel tentativo di mutuare e trasferire, in alcune parti o nella sua interezza, il modello formativo della scuola estiva (utilizzo dei blob; organizzazione di corsi di formazione residenziali; coinvolgimento di esperti come relatori; etc.). Altri propongono di ripetere esperienze narrate loro da colleghi e/o osservate in altri istituti. Il ricorso alla narrazione e la volontà di appropriarsi di esperienze comunemente riconosciute come buone pratiche ritorna in molti degli interventi dei docenti e delle docenti nei gruppi. Gli stimoli forniti dal blob e dalle relazioni degli esperti sono ancora una volta riferimento importante per riflessioni ulteriori sul tema delle responsabilità e/o per l'analisi della situazione esistente nel proprio istituto.

Ma l'aspetto centrale dei gruppi appare essere la loro natura di luogo di confronto per riflettere e confrontarsi sullo stato delle relazioni tra i docenti e sull'organizzazione del lavoro interna ai singoli istituti. In effetti l'analisi delle osservazioni fatte nei quattro gruppi (vedi infra) mostra chiaramente come questo sia il vero tema dominante di questa sessione dei lavori. La discussione si rivela come un'occasione per i docenti presenti, in genere appartenenti allo staff del dirigente o comunque particolarmente attivi nell'istituto, per segnalare al dirigente:

- a) l'assenza di un equilibrio rispetto alla distribuzione dei carichi di lavoro (e di responsabilità) tra i docenti;
- b) carichi di lavoro eccessivi e cattiva organizzazione dei tempi, che impediscono di dedicarsi all'aggiornamento, alla riflessione sulle proprie pratiche professionali, alla costruzione di momenti e canali di condivisione;
- c) l'assenza di condivisione delle esperienze e delle decisioni tra i docenti dell'istituto (e in alcuni casi dello stesso modulo, in un caso di una scuola elementare);
- d) la presenza di nuclei più o meno ampi di colleghi che rifiutano di assumersi responsabilità, soprattutto rispetto alle attività progettuali che esulano dal lavoro tradizionale in aula;
- e) la situazione di svantaggio vissuta (o percepita) da alcuni plessi di un istituto rispetto ad altri;
- f) il ruolo predominante assunto da un gruppo di docenti nei momenti decisionali collegiali.

E' soprattutto dall'esigenza di "responsabilizzare gli irresponsabili" presenti nel proprio istituto che muove, nella gran parte dei casi, la proposta di trasferire parte dell'esperienza di Bressanone. In due dei gruppi osservati è la stessa dirigente a stimolare la riflessione sulle possibili strategie da utilizzare per perseguire una migliore divisione delle responsabilità, dando così questa impronta forte all'intera riunione. E molti degli interventi dei docenti sono finalizzati a proporre in sede di

programmazione l'adozione di modalità di distribuzione delle responsabilità differenti rispetto a quelle utilizzate nell'anno scolastico precedente.



4. Spunti di riflessione: apprendimento, identità, comunità di pratica

La piena comprensione del significato delle giornate di formazione per docenti e dirigenti della Rete Stresa richiede necessariamente che esse vadano collocate all'interno del percorso che la Rete ha compiuto e continua a compiere anno dopo anno. La descrizione di tale cammino esula dagli obiettivi di questo lavoro. Eppure tenerne in considerazione le tappe essenziali rende evidente come le scuole estive, e quella tenutasi a Bressanone quest'anno tra esse, siano alcuni degli **eventi** più rilevanti nel processo di costruzione di una **comunità di pratica**⁶ dei *professionals* della scuola che la Rete, ed in particolare la sua leadership, persegue ormai da anni con sempre maggiore consapevolezza.

La scuola estiva è indiscutibilmente un evento pubblico, inserito a sua volta in una sequenza di eventi con ritmo ciclico nel corso dell'anno (altri momenti di formazione; incontri seminariali; gruppi di coordinamento della rete; etc.), che svolge due funzioni essenziali:

- a) costituisce innanzitutto una occasione di incontro per rendere vivida l'appartenenza alla comunità;
- b) accoglie ed invita alla partecipazione i "novizi"⁷ (docenti e dirigenti alla prima esperienza), coloro che non ne fanno ancora parte, ma ne sono attratti, incuriositi, etc.

In tal senso la partecipazione alla scuola estiva è per i docenti e dirigenti (ma anche per gli esperti in una certa misura) una esperienza formativa innanzitutto perché significa socializzazione ad una comunità e sviluppo di un senso di appartenenza. Si traduce in pratica nella partecipazione ad un **sistema sociale di apprendimento** al cui interno si incontrano e comunicano tra loro soggetti già appartenenti a differenti comunità professionali (docenti, dirigenti, psicologi, psicanalisti, filosofi, sociologi, musicisti, etc.). La natura dei processi di apprendimento/partecipazione che si sono

⁶ Il concetto di comunità di pratica, così come molte delle categorie interpretative utilizzate in questo paragrafo, provengono dal lavoro di Jean Lave ed Etienne Wenger. Per una panoramica completa sull'approccio della comunità di pratica si vedano: Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge; Wenger, E., (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in Studi organizzativi, n.1; Lave, J., Wenger, E., (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.

⁷ Preme qui precisare che la partecipazione alle attività della scuola estiva della Rete Stresa è aperta ai docenti provenienti dalle scuole che fanno parte della rete. La scuola estiva è dunque un evento pubblico, ma per la comunità delle scuole della rete. Le spese di partecipazione sono sostenute per l'80% dalla Rete Stresa e per il restante 20% dalle scuole.

sviluppati nel corso della scuola estiva osservata è stata però singolare e la loro natura potrebbe determinare la qualità particolare della comunità di pratica che la Rete Stresa sta costruendo con la sua azione.

La partecipazione è avvenuta certamente attraverso forme di **coinvolgimento**: docenti, dirigenti ed esperti hanno sviluppato pratiche di riflessività comuni e prodotto artefatti che sintetizzavano, riproducevano e comunicavano quanto emerso nel corso della riflessione. Il fare comune è stato dunque un elemento importante, ma ha riguardato esplicitamente un'attività di riflessione su aspetti della propria pratica professionale connessi al tema della responsabilità.

La forma di partecipazione prevalente è sembrata essere quella legata ad attività di **immaginazione**. Tutte le attività svoltesi nel corso delle giornate di formazione, le retoriche proposte dai promotori e dai conduttori dell'iniziativa, e mutate nella gran parte dei casi dai partecipanti, miravano, in maniera più o meno consapevole, a costruire un'immagine della comunità lì riunitasi (più volte definita "*il popolo di Stresa*"), dei professionisti che ne fanno parte e per contrasto di una parte del mondo esterno da cui differenziarsi in modo netto e definito. E non a caso gli interventi di buona parte dei relatori, le storie narrate, molti degli interventi nei gruppi di lavoro hanno avuto tutti un forte carattere definitorio, individuando in maniera articolata le caratteristiche del "professionista responsabile" e membro della comunità. L'attività continua di definizione concettuale, la costruzione di mappe (vedi relazioni degli esperti e le restituzioni dei gruppi), le discussioni su eventuali azioni da intraprendere nei propri istituti scolastici andavano nella stessa direzione. Il processo di costruzione di questa identità (come testimonianza di un'**impresa comune**⁸) comune si è rivelato legato a doppio filo con la possibilità/capacità di costruire un **repertorio condiviso** tra i partecipanti di linguaggi, concetti, e storie: il sentirsi membro a tutti gli effetti della comunità di pratica della Rete Stresa e sapere che gli altri presenti "sentivano" la stessa cosa, ha permesso di creare, a prescindere dalla conoscenza diretta, quel tessuto di relazioni fiduciarie (**reciprocità**) e la sicurezza di condividere un patrimonio di valori e saperi (in realtà ancora in via di definizione) connessi a tale appartenenza. Ed è a partire da tale immagine identitaria che i partecipanti alla scuola estiva si sono orientati, hanno riflettuto sulla propria situazione ed hanno esplorato possibilità di azione nei propri contesti lavorativi quotidiani.

Rispetto al processo di costruzione di questa identità, soprattutto nel caso dei novizi, il setting complessivo delle giornate di formazione è stato vissuto come sostanzialmente adeguato in quanto la tempistica, le tipologie di attività e la sua natura residenziale hanno permesso un opportuno

⁸ Come noto, impresa comune, repertorio condiviso e reciprocità sono gli elementi costitutivi di una comunità di pratica (cfr. testi citati in nota 6).

allontanamento dalle situazioni concrete di lavoro, utile per ottenere un sufficiente distacco da forme identitarie (e di appartenenza) preesistenti e sviluppatesi nei contesti lavorativi.

Partecipando, dunque, alla scuola estiva, attraverso prevalentemente l'attività di immaginazione, relatori (che hanno avuto in questo un ruolo rilevante), docenti e dirigenti hanno definito una parte di quelle che sono, in seno alla comunità, le competenze adeguate in un determinato contesto (l'aula, la scuola ed in generale i luoghi dell'educazione):

- a) hanno sviluppato collettivamente una comprensione dell'oggetto della propria comunità;
- b) hanno costruito relazioni di mutualità (soprattutto tra docenti dello stesso istituto che si sono impegnati reciprocamente ad agire da membri competenti della comunità di pratica nell'anno scolastico successivo ed a riportare quanto appreso e maturato agli altri colleghi, socializzandoli ai valori ed alle pratiche della comunità);
- c) hanno definito un repertorio condiviso di linguaggi, concetti, storie, metodologie di formazione.

La comunità di pratica della Rete Stresa si pone dunque come “**casa base**”, un “*locus*” dove chi vi appartiene può vivere l'apprendimento come forma di competenza sociale, dove la condizione dell'appartenenza (e parte dell'appartenenza stessa) è non solo la propria competenza, ma anche e soprattutto il fatto di provare il bisogno di sviluppare quella competenza. All'interno della comunità i partecipanti sono consapevoli di parlare con dei colleghi che comprendono il loro modo di vedere i problemi, apprezzano il valore potenziale delle idee che essi esprimono, sono consapevoli dei limiti delle proprie pratiche.

Il processo di costruzione dell'identità di una tale comunità non può dirsi mai pienamente realizzato, c'è però un particolare elemento che per la Rete Stresa ne facilita lo sviluppo: le intenzioni degli organizzatori. Esse, infatti, rivestendo il ruolo di una **leadership** incentrata sulla cura e la custodia dei significati condivisi, hanno creato una sorta di contesto entro il quale le diverse identità presenti possono progressivamente confrontarsi e confondersi. Questa attività di costruzione di una visione comune delle finalità e dei valori che caratterizzano il percorso da sviluppare insieme, ha un'elevata valenza motivazionale, non solo nel rendere i valori costitutivi il più possibile espliciti e condivisibili, ma anche nello stimolare l'impegno in tal senso e verso un insieme più vasto di mete ultime.

La gestione complessiva del corso di formazione, infatti, e lo stile di conduzione adottato dalle figure principali che rivestono un ruolo di guida nella cura dei lavori (organizzatori, esperti, coordinatori dei gruppi) è sempre aperto al dialogo e alla collaborazione, con il fine di promuovere l'impegno e la capacità dei membri.

La proposta che caratterizza l'intero percorso della Rete Stresa, portata avanti anche attraverso la scuola estiva, affida un ruolo centrale alla promozione di un progetto di apprendimento che consolidi e confermi l'identità della sua comunità. L'accoglienza del primo giorno, con l'ispettrice che dà il benvenuto ai nuovi insegnanti e il ben ritrovati ai veterani, si potrebbe vedere nell'ottica di un rito di socializzazione che favorisce l'identificazione dei nuovi all'interno della comunità, garantendo loro, che si stanno inserendo in una vera e propria grande famiglia. Non è casuale l'uso del "noi" nei discorsi di docenti, esperti e organizzatori, come può risultare chiarificatrice anche l'espressione di uno dei relatori che si rivolge alla platea definendola "*Popolo di Stresa*". In questo modo viene confermato che sostegno e solidarietà saranno i valori condivisi tra i membri della comunità. Nelle proprie narrazioni, infatti, durante i lavori di gruppo, gli insegnanti pongono domande ai colleghi ed esprimono le proprie perplessità per condividere emozioni, pensieri e situazioni che li hanno affannati durante l'anno scolastico.

I docenti che svolgono la funzione di coordinatori all'interno del proprio gruppo, nella maggior parte dei casi, mostrano entusiasmo ed energia per il proprio lavoro, non impongono il loro come il punto di vista corretto e dominante, ma sono aperti allo scambio e alla collaborazione. Ciò sarà sicuramente dovuto a una dimensione personale e ad un proprio stile comportamentale, ciò non toglie, però, che potrebbe essere anche l'effetto dell'esempio (una vera e propria attività di "modellamento") che gli organizzatori del corso riescono a trasmettere. La loro azione di leadership, infatti, si incentra sulla costruzione di significati e valori condivisi allo scopo di sviluppare un senso di appartenenza, lavorando affianco ai partecipanti per pianificare gli eventi (come dimostra il briefing con i coordinatori dei gruppi), coinvolgendo tutti, compresi se stessi, in tutte le attività.

Le riunioni in plenaria rappresentano un ulteriore esempio dell'orientamento delle dinamiche e delle relazioni che si stabiliscono tra esperti e platea, tra i partecipanti stessi e tra tutti loro e gli organizzatori del corso. La flessibilità delle modalità di lavoro di gruppo ha l'obiettivo di coinvolgere tutti i membri nello sviluppo di una visione condivisa, la rappresentazione delle restituzioni è un evento narrativo in cui ciascuno acquisisce la propria identità all'interno delle storie raccontate dagli altri e da se stessi, le osservazioni dei relatori sulle restituzioni dei gruppi sono lo spunto per lasciare spazio al confronto di visioni differenti, la preoccupazione di comunicare attraverso diverse forme e modalità conferma il fine delle tre giornate formative: proporre un tema, esaminarlo, ricondurre alcuni aspetti del tema alla propria esperienza personale e professionale, salutandosi, infine, con la speranza di averlo interiorizzato ponendosi domande cui solo l'esperienza della quotidianità potrà dare risposta.

Il carattere dominante dell'attività di immaginazione dà una natura particolare alla comunità di pratica della Rete Stresa: da un lato essa risulta molto coesa, nella misura in cui fornisce ai partecipanti alle proprie pratiche un'identità altamente coerente, basata su relazioni forti con altri individui, relazioni intense anche dal punto di vista affettivo, costruite attraverso la narrazione di storie ed esperienze condivise, la contrazione di impegni reciproci. Allo stesso tempo una identità così forte potrebbe implicare una tendenziale chiusura della comunità verso l'esterno, causata dalla definizione di **confini** molto rigidi. Le forti contrapposizioni emerse, ad esempio, nel corso dei lavori di gruppo tra il "noi" insegnanti responsabili ed il "loro" colleghi non disposti ad assumere responsabilità rappresenterebbe un primo elemento che va in questa direzione. E non a caso quella che appare, rispetto all'esperienza della scuola estiva, la forma di partecipazione alla comunità più problematica è senza dubbio quella dell'**allineamento**, ossia della ricerca di una connessione stretta tra le attività situate della scuola stessa e l'efficacia di altri processi che vedono il coinvolgimento dei membri della comunità, ma la cui efficacia va al di là di tale coinvolgimento.

Il problema in realtà appare duplice e riguarda anche il processo di costruzione del repertorio condiviso della comunità di pratica della Rete Stresa:

- 1) quale è il grado di consapevolezza di tale repertorio e degli effetti sulle pratiche individuali da parte dei singoli individui che compongono la comunità?
- 2) come trasferire tale repertorio all'interno di contesti più ampi anche ad altri docenti e/o dirigenti con i quali si condividono pratiche professionali nel corso dell'anno scolastico?
Come quindi convincere altri soggetti ad unirsi alla comunità?

Il tema relativo alle implicazioni che la accresciuta consapevolezza dei membri appartenenti alla comunità ha rispetto al contesto d'azione più ampio in cui essi si trovano ad interagire quotidianamente con gli altri colleghi appare sicuramente problematico. I confini tra comunità, o meglio le attività che attraversano tali confini, possono essere occasione per generare nuove opportunità di apprendimento, nella misura in cui determinano una tensione tra il bagaglio di competenza degli attori coinvolti nell'interazione e l'esperienza vissuta. Allo stesso tempo, però, confini molto netti (in genere associati a costruzioni identitarie molto forti) possono essere fonte di separazione, frammentazione, disconnessione ed ingenerare in alcuni casi incomprensioni e malintesi.

L'oscillazione continua della discussione nell'ambito dei lavori dei gruppi divisi per scuola nell'ultima mattinata delle giornate di formazione tra analisi delle problematiche relative all'organizzazione del lavoro nell'istituto e l'elaborazione di proposte per il trasferimento e la restituzione dell'esperienza condotta a Bressanone rimanda esattamente alla tensione esistente tra

l'apertura derivante dall'attivazione dei processi di confine (e di superamento dei confini) e la tendenza alla chiusura tipica delle comunità con un forte senso di appartenenza.

Le proposte fatte dai docenti rispetto alla restituzione nel proprio istituto sono riconducibili, pur nella loro diversità, al tentativo di attivare processi di confine tra la propria comunità di pratica e il resto dei docenti del proprio istituto attraverso:

a) l'utilizzo di **mediatori**

In parte i docenti investono sé stessi come mediatori, attribuendosi il compito/dovere di promuovere nel corso di momenti formativi formali e nel corso delle pratiche didattiche quotidiane una condivisione con i propri colleghi del repertorio di idee maturato nel corso della scuola estiva (e quindi una loro maggiore responsabilizzazione). In altre proposte, invece, il ruolo di mediatori viene attribuito ai relatori intervenuti a Bressanone, la cui azione viene ritenuta essenziale per il trasferimento dell'esperienza nel proprio istituto;

b) l'utilizzo di **oggetti di confine**

Il blob (e più in generale i vari blob utilizzati durante le attività di Stresa) sono da molti considerati degli strumenti efficaci per la condivisione dell'esperienza con i colleghi di istituto.

Gli esiti possibili dei tentativi di allineamento, sospesi tra le tensioni verso la chiusura e la volontà (e la consapevolezza della necessità) di attivare processi di confine che ne permettano il superamento pone, dunque, una serie di interrogativi rispetto all'attivazione nei singoli istituti delle pratiche di restituzione e di rielaborazione dell'esperienza di Bressanone. Tali interrogativi, riportati in tabella 1, riguardano da un lato le modalità attraverso cui le tre forme di partecipazione/apprendimento vengono di fatto ampliate *in situ* nei singoli contesti d'azione. Dall'altro riguardano la natura dei processi di confine attivati, ed in particolare le possibilità che essi offrono di dare luogo ad azioni coordinate, la loro trasparenza e negoziabilità. Nuovi processi di confine richiedono, infatti, nuovi livelli di coordinamento tra le pratiche. Altro fattore determinante è l'accesso che gli attori coinvolti hanno ai significati associati alle nuove pratiche implicate dai processi di confine (trasparenza). La dimensione del potere (negoziabilità), infine, si rivela centrale nella misura in cui gli effetti dei processi di confine si rivelano profondamente differenti a seconda del fatto che essi diano spazio ad una o a differenti voci.

Tabella 1 – Processi di confine

	Coordinamento	Trasparenza	Negoziabilità
	I processi di confine promuovono attività in	I soggetti impegnati nei processi di superamento dei	Le attività in comune sono organizzate in maniera tale

Coinvolgimento	comune, problem solving, discussioni per far emergere e per risolvere le differenze attraverso l'azione?	confini danno spiegazioni, assistenza e dimostrazioni durante le attività in comune per aprire spiragli verso le pratiche gli uni degli altri?	che prospettive diverse possano incontrarsi?
Immaginazione	I soggetti coinvolti nei processi di confine hanno una sufficiente comprensione delle rispettive prospettive, anche al fine di evitare fraintendimenti?	Quali storie, documenti e modelli sono disponibili per costruire un'immagine di un'altra pratica? Quali esperienze consentiranno ai soggetti coinvolti di mettersi nei panni degli altri? Sono questi ultimi in grado di ascoltare con l'attenzione necessaria?	Tutte le parti coinvolte sono in grado di vedersi come membri di una comunità portatrice di interessi e bisogni comuni?
Allineamento	Le istruzioni, gli obiettivi e i metodi sono traducibili in azioni al di là dei confini?	Le intenzioni, gli impegni, le norme, le tradizioni sono resi abbastanza chiari per rivelare sia i terreni comuni che le differenze di prospettive e di aspettative?	Chi ha l'ultima parola nel negoziare accordi e nell'escogitare compromessi?

Adattamento da Wenger, E., (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in Studi organizzativi, n.1, p. 22.

L'effettiva capacità di superare i confini tra diverse comunità di pratica, generando ampi processi di partecipazione ad un più vasto sistema sociale di apprendimento, diventa un fattore cruciale rispetto all'efficacia dell'azione formativa intrapresa dall'intera Rete Stresa.

5. Problematizzazione – Domande di ricerca

Nell'ultima sezione del report proveremo a formulare alcune domande di ricerca, a partire da considerazioni tratte dalle osservazioni realizzate e da una breve analisi dei contenuti delle interviste condotte con alcuni dei docenti (un gruppo rappresentativo di 25 partecipanti campionato casualmente) che hanno partecipato all'edizione 2006 della scuola estiva a Bressanone.

Le interviste

Le interviste mettono subito in evidenza le **aspettative** dei docenti e dei dirigenti che hanno partecipato alla scuola estiva. Esse variano in maniera significativa a seconda della loro natura di "novizi" o di partecipanti alla seconda o terza esperienza. Nel primo caso, infatti, i/le docenti intervistati/e hanno dichiarato di essersi iscritti alla scuola estiva perché alla ricerca di contenuti e stimoli che avessero una forte connessione con la didattica, con *gli aspetti concreti della pratica*

professionale. Alcuni di essi hanno precisato di sentirsi in una situazione di crisi professionale e di essere alla ricerca di spazi di riflessione, ma anche di qualcosa di immediatamente spendibile rispetto alle proprie routine quotidiane. Differente appare l'approccio di quelle docenti e quei docenti tornati alla scuola estiva per il secondo, terzo o quarto anno. In questo caso le esperienze già condotte sembrano aver, ovviamente, plasmato le aspettative, che si concentrano molto più sugli aspetti relativi a quella forma di partecipazione definita precedentemente **immaginazione**: sono la ricerca della condivisione, del confronto tra colleghi, di spazi in cui poter parlare, essere ascoltati ed ascoltare, sapendo che quanto detto viene realmente compreso dagli altri partecipanti che spingono molti dei "veterani" a ripetere l'esperienza:

Sapevo che qui avrei trovato, e l'ho trovato anche quest'anno, nonostante il gruppo abbia avuto bisogno di rodaggio per trovare una certa sintonia, sapevo che comunque avrei trovato una condivisione, una comprensione, avrei trovato spazi in cui parlare ed essere ascoltata, in cui dire delle cose e sapere che queste cose vengono comunque comprese, comprese nella loro essenza e non soltanto nel livello superficiale...

In qualche caso, inoltre, la speranza concreta (soprattutto nei dirigenti intervistati) è di innescare, grazie all'attivazione del gruppo di docenti della propria scuola presenti a Bressanone, un processo di riorganizzazione del lavoro nell'istituto ed il *ripensamento del modo di stare a scuola* (obiettivo condiviso da buona parte dei docenti ascoltati). A titolo di sintesi si riporta qui quanto detto da una delle dirigenti intervistate e che riassume il complesso delle aspettative rilevate:

L'aspettativa è proprio quella di riuscire a, sulla base di un momento di riflessione di cui abbiamo bisogno perché siamo sempre più presi dalla frenesia del lavoro quotidiano...l'idea è proprio quella di riuscire a... attivare delle iniziative oppure modificare leggermente quelle già in corso inserendoci un po' di più questo concetto di responsabilità, nel senso proprio di responsabilità più diffusa possibile, e comunque anche un po' graduata a cascata, rispetto a quelle che sono le figure di sistema nei confronti degli altri docenti. Quella di riuscire a costruire maggiore appartenenza possibile, maggiore condivisione possibile rispetto ai progetti, ma anche semplicemente rispetto alle attività quotidiane...

E' soprattutto il tipo di aspettativa legata alla condivisione, almeno da quanto emerge dalle interviste, che trova risposta nell'esperienza condotta a Bressanone: alla domanda "***cosa porti a casa dopo l'esperienza della scuola estiva***" la maggioranza degli intervistati hanno risposto ponendo l'accento su aspetti quali:

- a) la costruzione di un senso di appartenenza e la ricchezza delle relazioni rinforzate, consolidate e/o costruite ex novo con colleghi del proprio istituto o di altri istituti;
- b) l'alto tasso di condivisione delle esperienze e di comprensione reciproca realizzatosi durante i lavori;
- c) l'intensità dello scambio e del confronto;
- d) l'accresciuta consapevolezza della ricchezza del mondo degli insegnanti;
- e) la sensazione di benessere provato e generato dalla serenità e dalla positività dell'ambiente;

- f) l'accresciuta consapevolezza della propria voglia di conoscere, del proprio bisogno di pratiche di riflessività.

Cuore e momento centrale dell'intera esperienza sono, secondo la maggioranza degli intervistato, i lavori di gruppo ed i momenti informali, nel corso dei quali è stato possibile discutere, alla luce delle proprie esperienze professionali, dei temi al centro delle giornate di formazione. In concreto i risultati ottenuti, nelle risposte date dai docenti, appaiono tutti legati alla sfera individuale, soprattutto nei "veterani" che, piuttosto che porsi il problema della "spendibilità" di quanto appreso, affermano di aver rafforzato le proprie opinioni e convinzioni, di aver accresciuto la fiducia in sé stessi, di aver trovato risposte a domande che si ponevano da tempo, di aver acquisito una conoscenza teorica maggiore. Questi ultimi, inoltre, alle obiezioni dei "novizi" relative all'assenza di una ricaduta sulle pratiche professionali della didattica delle attività di formazione svolte, rispondono che, nonostante la difficoltà iniziale nell'individuare tali ricadute, con il passare del tempo, facendo decantare quanto appreso, esse appariranno più chiare ed evidenti. Altri docenti aggiungono che è anche compito individuale dei singoli docenti trovare la strada per applicare in maniera concreta i contenuti proposti, pur se "astratti".

Domanda 1

La scuola estiva di Bressanone appare come un laboratorio per la individuazione e la costruzione di bisogni di formazione. Le differenze tra le aspettative dei novizi e quelle dei veterani sembrerebbero delineare una connessione stretta tra la socializzazione alla comunità (ed alle relative forme di partecipazione) e le aspettative che si spostano dalla sfera delle pratiche professionali più marcatamente didattiche a quella della riflessività individuale?

Alla richiesta di esplicitare **dubbi e perplessità** in merito all'esperienza condotta, i docenti ed i dirigenti intervistati hanno fatto riferimento a:

- a) il problema della traduzione nelle pratiche professionali di quanto appreso, delle risposte che pure avevano la sensazione di aver trovato;
- b) la difficoltà di vedere ricadute della propria partecipazione alla scuola estiva nell'azine complessiva dell'istituto (sono i "veterani" a fare questa considerazione);
- c) la difficoltà di mettere in pratica forme efficaci di restituzione dell'esperienza a causa della sua forte carattere emotivo e suggestivo. A tal proposito riportiamo un brano tratto da una delle interviste:

non è facile perché comunque una cosa è vivere l'esperienza e una cosa è riportarla, proprio perché fatta di tantissimi momenti diversi, poi proprio anche di partecipazioni dirette, poi nello specifico l'anno scorso avevo partecipato anche, ero stata messa nel gruppo del teatro, quindi aveva lavorato anche sulla rappresentazione e quindi era stato molto coinvolgente, e riportare comunque, al primo collegio dove

comunque c'è un clima diverso che è diverso da quello della chiusura della scuola, cioè a Giugno c'è un tipo di clima, a settembre ce n'è assolutamente un altro, e quindi fondamentalmente questi due mesi di pausa creano proprio quel limite secondo me, perché possa diventare magari efficace anche per gli altri, perché sono passati due mesi e quindi va beh, il report è sempre un attimino, è più freddo.

...sai quale è la verità? Chi non viene a Stresa, chi non vive questa esperienza, anche se tu vai a casa e gliela riporti, non riesce a capire, sembra lontana, sembrano discorsi troppo...devi esserci...

Domanda 2

Come restituire e trasferire l'esperienza fatta dai docenti a Bressanone nel contesto più allargato degli istituti scolastici appartenenti alla Rete Stresa?

- d) la tempistica dell'iniziativa. Alcuni docenti hanno chiesto la realizzazione della scuola estiva con dei tempi che consentissero il ritorno in classe immediato al termine delle attività di formazione e non frapponesse il periodo estivo tra questi due momenti;
- e) la necessità di avere dei tempi di riflessione più ampi, estendendo i tempi dei lavori di gruppo, ritenuti più importanti delle attività in plenaria;
- f) la ripetitività dei contenuti e delle modalità di lavoro (critica espressa da docenti che hanno partecipato per il quarto anno all'iniziativa);
- g) le relazioni degli esperti. A tal riguardo le osservazioni fatte dai docenti intervistati risultano contrastanti ed emergono anche radicali diversità di vedute. Proveremo qui a sintetizzarle. Alcuni docenti (equamente distribuiti tra il primo e il secondo modulo) hanno espresso le loro delusioni, a partire da un confronto con le edizioni scorse, rispetto alla "leggerezza" della proposta teorica ("*quest'anno c'era poca teoria*") e sottolineando la minore "presenza" dei relatori. Altri in maniera diametralmente opposta hanno invece sottolineato l'eccessiva densità dei contenuti proposti dai relatori, e la propria difficoltà nel seguirli e fissare le idee ("*troppa teoria*");
- h) l'esistenza di una contraddizione, percepita innanzitutto a partire dalla propria esperienza personale, originata dalla tensione tra la necessità di ottenere, in un contesto come quello della scuola estiva, certezze da un *expertise* esterno (ricercate nelle relazioni degli esperti) e la consapevolezza che tali certezze possono essere costruite a partire dalla propria esperienza professionale e dal confronto con i propri pari.

...uno scollamento, dalla relazione al lavoro di gruppo si sente comunque, per cui probabilmente si dovrà trovare un modo diverso di comunicare, di comunicazione, di riflessione su quello che c'è in questo momento, perché abbiamo voglia, soprattutto noi che insegniamo da molti anni, abbiamo voglia, da una parte di quelle certezze che una volta avevo e che adesso mi sono venute a mancare, dall'altra però ti rendi conto che queste certezze a questo punto della tua carriera puoi anche crearle, condividendole con le persone con le quali lavori...

Domanda 3

Quale è la funzione delle relazioni degli esperti, del blob, ed in generale degli stimoli forniti a docenti e dirigenti partecipanti all'iniziativa? Vincolano o abilitano la riflessione, il confronto, la narrazione e la spinta creativa dei partecipanti, in plenaria così come nelle sessioni dei lavori di gruppo, da tutti riconosciuti come il vero cuore dell'intera attività, il luogo nel quale avviene la condivisione delle esperienze?

Domanda 4

L'ampia flessibilità nell'organizzazione dei lavori, l'ampio numero degli stimoli forniti ai partecipanti ed ai gruppi, ma anche la loro indefinitezza, creano una difficoltà iniziale nei gruppi, spesso superata grazie all'azione di un coordinatore inizialmente "dominante". In tutti i gruppi emerge la tensione/contraddizione tra la voglia di libertà da vincoli e la voglia di sicurezza. Quale è la relazione tra questi elementi?