

Formatori e corsisti si raccontano...

Il corso AIR visto dalla parte di alcuni partecipanti

■ **Cristina Cocilovo**, formatore edizione per le medie della Lombardia
ccocilovo@fiscalinet.it

Partecipare come tutor al corso AIR è stata un'esperienza forte sia sul piano dello sviluppo di competenze che su quello non secondario delle emozioni. Con il mio intervento ho intenzione di mettere a fuoco proprio l'aspetto emotivo.

Premetto che avevo già una discreta esperienza come formatrice in corsi di aggiornamento e che avevo partecipato come corsista/ricercatrice ad altri progetti dell'ITD: l'ambiente ULEARN - AIR non avrebbe dovuto essere sostanzialmente nuovo per me, anche dal punto di vista della CMC, ossia dell'uso della rete per comunicare.

In realtà le cose sono andate diversamente.

Forse è stato il cocktail di tanti ingredienti a rendere indimenticabile l'esperienza: la partecipazione di corsisti molto motivati e preparati; l'uso di CMC, poco diffuso in ambiente scolastico e molto stimolante per la relazione interpersonale; il tipo di lavoro basato sulla cooperazione e la collaborazione; la prospettiva di realizzare un'impresa comune, che obbligava inconsapevolmente tutti a dare il meglio di sé; la riproposizione di un lavoro collaborativo in Area Staff, analogo a quello dei corsisti.

Insomma, nuovo è stato il livello di coinvolgimento emotivo che ha coinvolto tutti indistintamente, tutor, corsisti e gruppo dello staff di progetto, perché nuovo è stato il modello di corso. Infatti si sono rea-

lizzate comunità di pratica a più livelli spesso intersecantesi fra loro (le CdP dei 4/5 gruppi di ogni corso, quella dell'Area Staff e altre più piccole e inconsapevoli come quella realizzata fra me e il mio omologo tutor di scuola media in Lombardia).

Questa a mio parere è stata la vera novità di AIR: un esempio di apprendimento attraverso le emozioni, realizzato da docenti "cavia", che hanno acquisito competenze grazie a un forte spirito di promozione del progetto e all'obiettivo di collaborare ad una impresa comune, realizzando in diretta una comunità di pratica.

Come si spiegherebbero altrimenti i lunghi colloqui in chat fra i corsisti, a volte protratti fino a notte fonda? Oppure la generosità nel produrre materiale, che poteva poi essere rimangiato dal gruppo di lavoro (i famosi documenti condivisi)? Si può concludere che il PC e la rete, strumenti freddi e "a distanza", non sono stati un ostacolo alla comunicazione, come molta letteratura sostiene, anzi hanno favorito il coinvolgimento nel lavoro. Al punto che per quel che mi riguarda si è creato una specie di legame affettivo con il PC, che mi permetteva di interagire velocemente e direttamente con i miei corsisti, in qualsiasi momento della giornata.

L'obiettivo del corso era di rendere consapevoli docenti innovatori delle loro competenze, per disseminarle

nell'ambiente di lavoro, come i pionieri esplorano e rendono produttivo un territorio sconosciuto.

Era quindi necessario che ogni docente corsista assumesse non solo competenze di progettualità, ma anche uno spirito propositivo e collaborativo, insomma "passione" da spendere appena terminato il corso. Il soggetto - docente - pioniere - tutor alla fine del corso doveva vestire una nuova pelle e percepirsi diverso, con la profonda convinzione del suo compito di disseminatore consapevole di idee e progetti.

E fin qui tutto bene: grande adesione ed entusiasmo, ottimi prodotti. Ma a questo punto sono nate le difficoltà, perché i corsisti, una volta concluso il corso, si sono progressivamente ritrovati da soli: difficile mantenere attiva la comunità di pratica attraverso la rete, senza la prospettiva di un'impresa comune. Privi del sostegno verticale dei tutor e di quello orizzontale dei compagni di corso, hanno operato da protagonisti solitari nella loro realtà. Ma il "vestito nuovo" è stato indossato!

Così alcuni a loro volta sono diventati tutor di rete in corsi a distanza, moltissimi hanno partecipato alla realizzazione di progetti innovativi nelle loro scuole (anche se pochi sono riusciti a realizzare i progetti pensati durante AIR), per tutti una forte nostalgia di un corso vivacissimo che è riuscito a promuovere il connubio di mentalità progettuale e uso di nuove tecnologie nella scuola.

■ **Maria Teresa Cupaiolo**, formatore edizione per le superiori della Lombardia
 mtcupta@tin.it

QUASI UN BILANCIO FINALE

Queste osservazioni si riferiscono al Corso Superiori I Lombardia, che ho tutorato nel periodo novembre 2002 - aprile 2003. Il corso inizialmente contava 25 iscritti, di cui 21 hanno terminato il percorso. Il tasso di *drop out* risulta perciò del 16%, al di sotto della perdita fisiologica della formazione online. I partecipanti erano docenti di scuola media Superiore, delle più diverse discipline, sia di area umanistica, che scientifica, che tecnologica.

I corsisti hanno lavorato suddivisi in quattro gruppi che - salvo temporanee e specifiche attività previste dal progetto - sono rimasti costanti. Nonostante i diversi livelli di partecipazione e di interazione, tutti i gruppi hanno sempre concluso le attività assegnate, così come la quasi totalità dei corsisti ha portato a termine i compiti individuali.

Alcuni docenti si sono distinti per partecipazione, consapevolezza e collaborazione veramente encomiabili; in altri si è vista la maturazione progressiva della confidenza con la CMC, con i colleghi, con la piattaforma. Le tensioni o i disagi sono stati generalmente risolti in modo positivo, anche con l'intervento di moderazione-sollecitazione tutoriale. Un solo gruppo è risultato essere poco collaborativo e produttivo, a causa della difficoltà di interazione o di assunzione di punti di vista "altri"; i membri, per lo più, ne sono stati consapevoli.

La maggior parte dei corsisti erano alla prima esperienza di formazione online, anche se alcuni avevano sperimentato brevi corsi "di prima generazione" per l'apprendimento di competenze tecnologiche.

Tra gli obiettivi qualificanti di AIR, la progettazione di attività o "strumenti" didattici risultava essere anche l'ideale conclusione del percorso formativo e collaborativo; pertanto mi soffermerò specificatamente sulle ultime fasi di lavoro, ovvero il "Modulo3", elaborando le osservazioni fornite dai corsisti soprattutto nell'incontro finale, incrociate con le rilevazioni e le os-

servazione condotte dal tutor, rispetto a:

- i progetti elaborati: prodotti e processi
- la metariflessione
- la comunicazione in rete.

I PROGETTI ELABORATI: PRODOTTI E PROCESSI

Tutti i gruppi, con maggiore o minore soddisfazione, hanno concluso la progettazione e in qualche caso si è andati oltre le ipotesi o le aspettative iniziali. Tuttavia un elemento critico è stata la difficoltà a progettare su più livelli: il progetto didattico e la pianificazione del "prodotto" degli studenti. Difficoltà superabile forse con la sperimentazione in classe, che avrebbe, come nelle più consolidate esperienze di ricerca-azione, dato maggiore misura di realtà.

I corsisti hanno più volte richiesto al tutor - qui concepito come un esperto di didattica - feedback sulla validità dell'elaborazione in itinere, ritenendo molto utili gli stimoli o i ri-orientamenti del tutor, rispetto alla progettazione e al progetto. Il tutor ha dovuto agire con estrema cautela, cercando di tenere sotto controllo gli elementi di struttura della progettazione e astenendosi dall'entrare nel merito dei contenuti disciplinari specifici. I risultati hanno comunque condotto alla proposta di attività agevolmente trasferibili nella didattica.

Ponendo attenzione ai processi sottesi e determinanti lo sviluppo progettuale e l'esperienza di "comunità di pratica", sono emerse difficoltà relative alla definizione della tematica che avrebbe costituito il punto di partenza per la progettazione e sua condivisione all'interno del gruppo; difficoltà in cui ha giocato un ruolo non secondario la variabile "tempo", decisamente esiguo per questo momento cruciale di interazione e assunzione di responsabilità comuni nei gruppi. E pure la composizione dei gruppi stessi (non avvenuta per libera aggregazione, ma definita inizialmente) in qualche caso ha costituito un elemento di criticità (un gruppo era costituito da soli "tecnici" e ciò è stato avvertito come una



défaillance), tanto da far proporre la possibilità di aggregazione attorno, ad esempio, alla "tematica" di lavoro. Da un versante opposto, proprio la tematica scarsamente coinvolgente per taluni ha influito rispetto alle difficoltà di elaborazione del prodotto. Tuttavia un aspetto ulteriore di criticità risiede proprio nelle difficoltà relazionali all'interno del gruppo: in un caso la resistenza all'integrazione, in un altro la preminenza di un leader implicito, stimolante, ma anche invasivo.

Va sottolineato tuttavia l'aspetto di gran lunga più positivo, ovvero come quasi tutti i gruppi hanno sviluppato forte senso di responsabilità rispetto al compito, ma anche senso di appartenenza e condivisione, strettamente connessi alla frequenza e disponibilità all'interazione a distanza. In questa esperienza si è notato inequivocabilmente che anche nei gruppi orientati al compito la relazione interpersonale agisce da carburante.

I corsisti al proposito hanno giudicato positivo l'apporto del tutor che ha contribuito a ricomporre difficoltà comunicative, pungolato alla partecipazione, stimolato a nuove sfide.

METARIFLESSIONI E DINTORNI

Benché il percorso di metariflessione fosse facoltativo, ben 11 hanno inviato le proprie riflessioni, alla fine del terzo modulo e 8 corsisti sono stati ritenuti idonei alla funzione di tutor in un'eventuale riproposizione del corso AIR. Nell'ultimo modulo tuttavia, anche altri partecipanti hanno ripensato criticamente all'esperienza; considerando sinteticamente (cfr. tab. 1) i punti salienti emersi, si può dedurre un buon livello di soddisfazione e coinvolgi-

Tabella 1

ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI CRITICI
<ul style="list-style-type: none"> ■ Uso della CMC ■ Lavoro collaborativo ■ Costruzione comune ■ Capacità di negoziare e riformulare ■ Impegno nella relazione ■ Gestione più "libera" del proprio tempo ■ Confronto ■ Acquisizione di una metodologia di progettazione ■ Sperimentazione delle dinamiche della CMC e della formazione in rete ■ Spostamento dell'attenzione dal "docente" allo studente ■ Supporto e interventi orientativi del tutor ■ Mediazione relazionale del tutor ■ "Umanizzazione" delle ICT 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Differente coinvolgimento o carente partecipazione/contribuzione ■ Difficoltà nel rispettare i tempi e ad inserirsi nel lavoro ■ Feedback troppo dilazionati/Eccessivo tempismo nel gruppo ■ Temi e tematiche poco discusse ■ Momenti decisionali critici ■ Conflitti espliciti o IMPLICITI: prevaricazioni - delega ■ Difficoltà di comprensione reciproca / Fraintendimenti ■ Difficoltà ad accettare gli interventi altrui ■ Difficoltà a lavorare collaborativamente ■ Scarsi feedback del tutor ■ Tecnologia non sempre "amica"

Tabella 2

MESSAGGI TOTALI DEL MODULO 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gruppo 1 (G1 - 4 membri) 183 msg 23 msg tutor ■ Gruppo 2 (G1 - 6 membri) 100 msg 13 msg tutor ■ Gruppo 3 (G1 - 4 membri) 161 msg 9 msg tutor ■ Gruppo 4 (G1 - 5 membri) 112 msg 25 msg tutor

mento e una progressiva analisi critica dei fattori che rendono più difficile il lavoro, con l'avvertenza che tra la maggioranza dei corsisti era alta la consapevolezza di una maggiore efficacia rispetto ad un corso in presenza.

QUALCHE DATO SULLA COMUNICAZIONE IN RETE

Osservando i dati (cfr. tab. 2, fig. 1 e 2) sui messaggi circolati nelle aree di gruppo, si nota "l'iperattività" di G1: al proposito va rilevato che due corsiste erano estremamente attive e propositive, ma anche che il gruppo ha attraversato serie difficoltà comunicative e di comprensione rispetto alle fasi e agli esiti del lavoro. Proprio l'intensificazione della comunicazione è stato il mezzo attraverso il quale, insieme ad un'azione di mediazione e di supporto del tutor, si è usciti dall'empasse fino a giungere all'elaborazione condivisa

e soddisfatta del prodotto finale. Sul versante opposto il G2 è risultato il gruppo con le maggiori e non risolte difficoltà di collaborazione, ma anche - o soprattutto? - di coinvolgimento personale. Nonostante gli sforzi strenui di alcuni, altri si ponevano in modo critico, ma non costruttivo, oppure erano esclusivamente presenti a se stessi. Sono inferiori gli interventi del tutor, in quanto in questo caso spesso ho dovuto far ricorso alla posta personale esterna, per sollecitare la partecipazione e il collegamento all'ambiente di lavoro.

Il G3 è stato il gruppo maggiormente autonomo e collaborativo, almeno per quattro dei sei membri, una dei quali non si è più collegata nelle ultime tre settimane. La forte personalità di una partecipante forse ha condizionato a volte la partecipazione altrui con la propria massiccia presenza, ma questa stessa in altri ca-

si è stata di forte stimolo e di coinvolgimento. Nel G4 si nota la preponderanza dei msg del tutor rispetto alla media dei singoli partecipanti: fatto spiegabile da un lato con la necessità di sollecitare frequentemente la partecipazione, ma soprattutto per ricorrenti interventi di tipo esplicativo e di chiarificazione del compito e delle sue fasi e di supporto alla progettazione.

Data la mole di messaggi, tra i quali non sono stati conteggiati quelli "individuali", sia interni che esterni alla piattaforma First Class, si deduce come anche il terzo modulo - quello che prevedeva la fase progettuale e di maggiore autonomia dei gruppi - sia stato estremamente impegnativo per il tutor, impegno che il livello di soddisfazione dimostrato dai corsisti, la tenuta del modello corsuale, la conclusione più che dignitosa delle attività e il contenuto *dropout* hanno dimostrato proficuo.

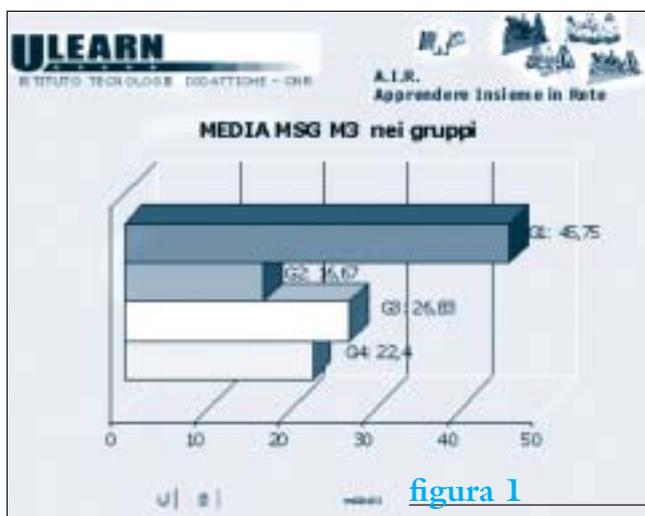


figura 1



figura 2

■ **Luigi Macchi**, corsista edizione per le elementari della Lombardia
 luis57@libero.it



L'anno scorso ho avuto l'opportunità di partecipare come corsista ad una edizione del corso AIR - Apprendere In Rete, progetto ULEARN, promosso dal CNR di Genova e dall'IRRE Lombardia.

La motivazione della mia partecipazione fu sostenuta da una parola compresa nella brochure di presentazione del corso: "docenti pionieri"... una parola che sembrava rispondere alla mia voglia di sperimentare cose nuove ed al mio interesse per l'utilizzo delle tecnologie nella didattica che risale al 1982.

Ho scoperto poi che quel "pionieri" era esattamente un'altra cosa...

Il percorso ha tracciato una delle esperienze più impregnanti della mia formazione, sia sul piano relazionale, sia su quello professionale.

Ho finalmente appreso, "facendo esperienza di" e non solo studiando una serie di libri o dispense. Ho potuto conoscere cosa vuol dire apprendere in gruppo; fare esperienza di apprendimento collaborativo e cooperativo, seguendo una specifica metodologia ed utilizzando come strumenti di formazione a distanza le tecnologie della comunicazione.

Fondamentalmente penso di aver acquisito come competenza la capacità di operare in un gruppo, nell'ottica della comunità di pratica, condividendo veramente risorse, operando su uno stesso compito per raggiungere un obiettivo comune; non solo, il lavoro in rete e l'uso della chat hanno senz'altro ampliato la capacità di ascolto dell'altro e la capacità di fare "gruppo cognitivo", "gruppo di mente" dove gli individui si riconoscono per uno stile di espressione e la caratterizzazione del proprio operare mentale... di ogni compagno di lavoro si aveva ben presente un profilo cognitivo ed espressivo, che ancor oggi abbino al nome delle persone conosciute, anche se poi la relazionalità personale ha sempre cercato un volto ed un corpo.

Nella realtà scolastica ciò mi ha permesso di organizzare in modo proficuo e conclusivo le attività di gruppo con gli alunni, tentando di creare nel gruppo un ambiente di apprendimento e di attivarmi come tutor anche nella formazione con gli adulti, guidando e progettando, in alcune commissioni, dei

percorsi di lavoro con un prodotto finale condiviso.

Dal punto di vista teorico, ho interiorizzato i concetti portanti dell'ambiente di apprendimento, riferibili a: apprendere dall'esperienza, costruire la conoscenza, avere competenza progettuale, far circolare gli elementi di innovazione, e permettere una vera ricaduta didattica dell'esperienza realizzata...

Senz'altro un'esperienza nuova, dove però si diventa pionieri perché ci si forma un occhio nuovo nel vedere le cose della scuola e si cerca di disseminare ciò che di positivo si è sperimentato: non è facile fare ciò, ma se si riesce a fare qualche esperienza con gli alunni e si gioca la strategia della "seduzione" con i colleghi, creando curiosità attorno alle attività, allora si espande a macchia d'olio la voglia di provare e ci si trova referenti di nuovi possibili percorsi...

Rimane qualche ombra sul progetto. Innanzitutto... quando è finito ha tentato di sopravvivere sulla buona volontà dei partecipanti... ci si è sentiti ancora per un po'... poi gli impegni del quotidiano soffocano anche le migliori esperienze. Mi sarei aspettato un reale supporto di risorse economiche e strutturali da parte dell' "interlocutore politico" per tenere viva la comunità che si era formata prima di lasciarla alla completa autonomia, inventando magari momenti di richiamo sulla piattaforma e/o momenti in presenza per vedere come e cosa si stava facendo dopo l'esperienza: "rimpatriare fa bene" e ricarica la motivazione... La ricerca non può essere un fuoco di paglia che si accende e poi si lascia cadere: la ricerca ha bisogno di tempi sorretti da risorse per poter dare i frutti. Tutti ne parlano... ma pochi realmente ci credono: l'ITD CNR, i responsabili dell'IRRE, lo staff, i docenti che hanno lavorato con impegno e serietà, sì....

IL RUOLO DEL TUTOR

Quella di AIR è stata per me la prima esperienza reale di tutoraggio; dato che non posso seriamente considerare tale il ruolo svolto in altri corsi di tipo istituzionale, in cui avevo il titolo di tutor, ma svolgevo funzioni ben diverse, sostanzialmente di formatore.

Nello svolgimento del mio compito mi sono innanzitutto ispirato ai modelli di tutoraggio che avevo avuto nelle mie esperienze precedenti col CNR di Genova nei progetti "Parole in jeans" e "Netform" dove, oltre ad illustri maestri come Olimpo e Trentin, avevo avuto anche esempi concreti di tutoraggio da colleghe dell'area linguaggi del Comune di Genova per il primo, e da Enza Benigno per il secondo.

Ritengo fondamentali, per la mia formazione, questi precedenti.

In corso d'opera, poi, mi sono stati di grande aiuto e appoggio:

- l'Area Staff, dove si è creato da subito quel tipo di clima collaborativo e cooperativo che poi ho cercato di ricreare all'interno del mio corso;
- il rapporto diretto con la mia "tutor parallela", cioè Cristina Cocilovo, che conduceva l'altro corso delle medie.

Alla fine del percorso, credo di poter autovalutare come positivo il lavoro da me svolto: lo faccio assumendo come parametri non solo il fatto di aver condotto in porto la nave che mi era stata affidata, ma sulla base dei feedback dei diversi corsisti coi quali si è affrontato, negli incontri in presenza, nel dibattito in rete e nelle schede di metariflessione, il problema del ruolo del tutor e delle modalità con cui era stato ricoperto.

Ma quale modello di tutor ho cercato di incarnare? La risposta credo si possa trovare in un messaggio che in corso d'opera avevo inviato ai miei corsisti sul mio modo di interpretare la figura del tutor:

"Se manteniamo la metafora del corso come viaggio, e teniamo quella del viaggio per mare, suggeritaci dalla poesia di Kavafis dell'esordio, e se aggiungiamo l'immagine della barca in cui i partecipanti al corso remano

di buon accordo, per raggiungere la meta prestabilita, io intravedo tre possibili ruoli del tutor:

- 1) *fa il capitano, che resta sul ponte della nave, segue la rotta e dà continue indicazioni per mantenerla corretta, senza deviazioni;*
- 2) *fa il rematore, che si affianca agli altri del gruppo, e dà una mano a remare, un colpo a destra e uno a sinistra, per accelerare la velocità della barca e sollevare gli altri da un po' di fatica;*
- 3) *fa il timoniere, che non si preoccupa troppo della rotta che la barca segue, purchè si diriga verso la meta prestabilita; sorveglia attentamente che la barca non si infranga sugli scogli; lascia che siano quelli che conducono l'imbarcazione a scegliere quale rotta seguire; interviene solo in caso di pericolo o di deviazioni eccessive".*

Ho scelto, come vi sarà evidente, questo terzo modello, perché così mi è sembrato di interpretare quanto dice Midoro, nell'articolo che è stato il riferimento di questo modulo:

"Nell'esecuzione di un lavoro cooperativo si ha necessariamente una suddivisione di ruoli e funzioni... Ognuno opera all'interno della comunità avendo un ruolo diverso e realizzando solo una parte dell'intero lavoro" [Midoro, 2002, pag. 45].

E anche quanto scrivono S. Bocconi e F. Pozzi a proposito del formatore in rete, che *"non deve essere necessariamente colui che interviene sui contenuti specifici del corso, ma piuttosto la persona che facilita il percorso didattico e ne predispone gli elementi, organizza e "orchestra" le varie "parti" che compongono l'ambiente di apprendimento, indirizzandole e cercando di farle confluire verso il raggiungimento degli obiettivi che il corso si pone"* [Ibidem, pag. 66].

E anche perché questo è il modello di tutor che ho incontrato nelle mie precedenti esperienze col CNR, e che ho trovato positivo e convincente; mentre modelli diversi di tutor che ho conosciuto in altre occasioni non mi sono per nulla sembrati da imitare.



PARTECIPAZIONE E ASPETTATIVE CORSISTI

Mi sembra innegabile che l'alta e attiva partecipazione dei corsisti sia stato l'elemento caratterizzante il corso. Il mio gruppo era composto inizialmente da 24 docenti. Di questi, 18 hanno concluso il corso (75%). Dei 6 abbandoni, due non hanno neanche cominciato; 4 invece hanno lasciato dopo aver partecipato blandamente al modulo 1. Insomma, chi è salito con tutti e due i piedi sulla barca, poi non è più sceso.

Direi che le aspettative che i corsisti avevano nei confronti del progetto sono state ampiamente soddisfatte, e in molti casi si è addirittura "andati oltre": nel senso che per molti di loro quello che hanno sperimentato e che hanno imparato è stata una vera e propria sorpresa.

Diffusa fra i corsisti, insomma, è stata la convinzione di aver imparato davvero qualcosa di nuovo, di aver sperimentato una modalità di lavoro fino ad allora sconosciuta, ricca di spunti e di stimoli da utilizzare nel loro lavoro quotidiano, sia con gli alunni che con i colleghi.

Convinzione ulteriormente rafforzata dalla partecipazione di alcuni di loro alla successiva tornata di riunioni e formazione per FORTIC, dove la modalità di conduzione dei corsi sono state davvero deludenti: inevitabile il confronto, da cui è emerso che non c'era paragone tra le due esperienze.

In conclusione credo si possa dire che il modello AIR si è dimostrato un valido modello per la formazione a distanza e la sperimentazione reale di un apprendimento collaborativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Midoro V. (a cura di) (2002), *E-learning - apprendere insieme in rete*, Edizioni Menabò, Ortona.

■ **Alessandro Rivella**, corsista edizione per lesuperiori della Liguria
rivella@itd.cnr.it

Ho avuto la fortuna di incontrare il corso "AIR - Apprendere Insieme in Rete" in un momento per me particolarmente propizio, sul piano professionale. Ero infatti reduce (lato tutor) da alcune esperienze di formazione a distanza rivolte a docenti, tutte con esito positivo, ma deludenti per quanto riguarda le successive ricadute didattiche e organizzative. Di qui la domanda, peraltro diffusa e attuale tra chi si occupa di formazione docenti: dove si interrompe il circolo virtuoso che dalla buona riuscita di un corso dovrebbe portare all'attivazione di Comunità di Pratiche professionali per docenti?

La partecipazione al corso AIR (lato discente) mi ha consentito di assumere un punto di vista più idoneo per capire dove si interrompa la catena: inevitabilmente, infatti, il ruolo di docente/tutor è tutto orientato al corso più che alle sue ricadute successive.

Se la validità e l'efficacia di un corso si misura dagli scenari che apre, il corso AIR non ha certo deluso la mia aspettativa iniziale: nei quattro mesi di attività e di interattività (con gli altri partecipanti e con il tutor) ho avuto tempo e modo di approfondire e puntualizzare la domanda precedente, ricavandone tre domande più specifiche, con qualche prima ipotesi di risposta, molto approssimativa.

1. Docenti pionieri o animali metropolitani?

Gli interventi di formazione docenti nell'ambito delle tecnologie didattiche (TD) devono necessariamente assumere una loro interpretazione specifica sul ruolo delle TD. La metafora adottata dal corso AIR era molto chiara e suggestiva: il riferimento al "docente pioniere" ha avuto l'innegabile pregio di attirare una parte molto qualificata dei docenti che da anni operano in ambito TD, favorendo così una forte aspettativa per la creazione di "una comunità nazionale di docenti pionieri".

Durante e dopo il corso, però, ho avuto l'impressione che la metafora del "docente pioniere" fosse poco soddisfacente rispetto ad alcune questioni implicite. Quale forma ha oggi lo spazio delle TD? È un terreno ver-



gine da esplorare e eventualmente edificare; oppure, piuttosto, siamo in presenza di un territorio in avanzata fase di urbanizzazione caratterizzata da un alto tasso di modificabilità del panorama urbano?

Personalmente preferisco questa seconda ipotesi, con tutte le sue conseguenze sul piano della formazione docenti: più che di "docenti pionieri" per guidare carovane alla conquista di nuovi territori, credo ci sia necessità di risorse che consentano agli "animali metropolitani" di abitare uno spazio già edificato e di orizzontarsi in luoghi, case e strade che spesso e volentieri cambiano profilo.

Aldilà del gioco di metafore, la questione riguarda anche e soprattutto la situazione attuale della scuola rispetto alle TD. Ho l'impressione (tutta da verificare) che, a fronte di un discreto numero di docenti ormai definitivamente impermeabili all'uso delle TD, nelle scuole ci sia un numero ben più consistente e significativo di docenti che già abitano la città delle TD, magari in forme e luoghi provvisori e non ottimali, o con punti di vista molto parziali sulla città stessa. Se è così, il fatto stesso che questi docenti abitino e si muovano in siffatti luoghi potrebbe richiedere un ripensamento dell'interpretazione di TD su cui si basano molte iniziative di formazione.

2. Teoria o pratica per le Comunità di Pratica professionali?

Sono molti, negli ultimi anni, i corsi di formazione per docenti in tema di TD che dedicano un'attenzione specifica alle Comunità di Pratica professionali (di seguito: CdP). Per uno strano fenomeno (un po' in contrasto con il termine "Comunità di Prati-

ca”) l’attenzione è spesso rivolta alla teoria più che alla pratica delle CdP, mettendo in sordina il passaggio, delicato e critico, dal corso di formazione all’attivazione di una CdP effettiva e operante nel tempo, con continuità.

Anche il corso AIR, secondo me, non è stato del tutto immune da questa impostazione: le CdP sono state l’asse portante del corso, tant’è che a loro è stato dedicato uno spazio davvero consistente, con un significativo livello di approfondimento. Il tutto, però, rimanendo sempre sul piano dell’osservazione esterna, quasi che le CdP possano essere analizzate senza essere praticate.

Ripensando a come si è sviluppato il corso AIR, ho avuto l’impressione che la scelta di privilegiare lo studio delle CdP rispetto alla creazione di CdP, sia derivata da due assunzioni implicite poco discusse all’interno del corso (almeno di quello da me frequentato):

a) la convinzione che le CdP nascano per spinta autonoma, dal basso. Ci sono CdP che si creano in modo endogeno (celebre il caso dei manutentori delle fotocopiatrici Xerox), ma ci sono anche CdP che nascono grazie da una spinta iniziale forzata da un committente/sponsor esterno. Mi pare, purtroppo, che questa seconda strada sia poco praticata nella scuola, mentre credo che il settore-scuola trarrebbe vantaggio dall’esistenza di committenti ben identificabili (istituzionali, ma non solo) che stabiliscano preventivamente obiettivi precisi e valutabili sia per i corsi di formazione, sia per le eventuali CdP che da essi dovrebbero nascere (con adeguato supporto, almeno in fase iniziale...);

b) la convinzione che ogni CdP sia in grado di stabilire il proprio ambito “professionale”, mentre questa è oggi una delle sofferenze più macroscopiche del settore-scuola. Manca una cultura diffusa e condivisa della professionalità docente, per cui risulta difficile stabilire qual è l’ambito più adatto per una CdP di docenti: consiglio di classe o di interclasse? collegio docenti? gruppi di docenti della stessa area disciplinare? gruppi di docenti della stessa scuola o di scuole formati sulla base di affinità elettive? gruppi di docenti che svolgono lo

stesso ruolo in scuole diverse? ... Un po’ tutte queste strade (e altre ancora) sono state tentate con risultati positivi, ma sempre sotto forma di tentativi episodici e mai all’interno di un quadro preciso di definizione della professionalità docente, in mancanza del quale le CdP rischiano di confondersi con altre forme di “comunità virtuale” (di dialogo, di interesse, di apprendimento...): tutte utili e indispensabili, ma ciascuna con tempi, finalità e caratterizzazione professionale molto diverse rispetto alle CdP.

3. Formazione docenti: una specie in via d’estinzione?

Portando all’estremo le considerazioni precedenti si può arrivare a una domanda un po’ paradossale: ha ancora senso, oggi, parlare di “formazione docenti” in ambito TD? Esiste la possibilità di interventi di “formazione docenti” con e sulle TD dove le ricadute positive compensino le risorse investite?

Il corso AIR si proponeva, tra l’altro, di “creare... comunità... di docenti..., fornendo un’occasione per identificare obiettivi comuni, condividere conoscenze e collaborare alla realizzazione di attività comuni”. Proprio mettendo in relazione le difficoltà incontrate su questo versante, a valle del corso, con lo sviluppo positivo del medesimo (sia nelle premesse, sia nella realizzazione) mi sto convincendo che la formazione docenti, così come l’ho conosciuta in questi vent’anni, sia ormai una specie in via d’estinzione.

Credo infatti che essa sia oggi inguaribilmente connotata da uno schema a due fasi: un periodo di tempo limitato in cui si prende contatto con una o più TD, seguito (spesso solo nelle intenzioni) dalla pratica d’uso di quanto appreso. Se davvero si vuole dare la giusta importanza a questo secondo aspetto, sfruttando le potenzialità di comunicazione e collaborazione offerte dalla telematica e dalle TD più in generale, penso che lo schema a due fasi vada ribaltato: invece di pensare alla costituzione di una CdP come esito di un corso, perché non provare ad assumere la costituzione di una CdP effettiva e duratura nel tempo come punto di partenza e asse portante di un corso come AIR?

■ **Ivana Sacchi**, corsista edizione per le elementari della Lombardia
programmi@ivana.it

Rivisitando corsi di aggiornamento terminati, cerco immediatamente il valore aggiunto, il cosa mi hanno lasciato, la giustificazione al tempo investito per essi; sono abituata a catalogarli nella mente con liste di “punti di forza” e “punti di debolezza”. Un poco freddo forse detto così, ma mi aiuta a scegliere poi tra le molte nuove proposte di formazione.

Il ripensare al corso “*AIR- Apprendere insieme in rete*” dell’anno scorso lo differenzia subito da tutti gli altri che ho seguito: in immediato non mi tornano alla mente informazioni, strumenti appresi, ma reali competenze giocate, il fatto e l’agito insieme. Non il prodotto finale, ma il processo che ci ha portati a costruirlo. E questo è sicuramente il primo punto di forza.

Più che un corso lo definirei a posteriori un’esperienza di formazione vissuta con gli altri componenti del gruppo.

AIR non ci ha trasmesso informazioni: ci ha invece fornito un ambiente, strumenti e indicazioni che ci permettessero di lavorare insieme per il raggiungimento degli obiettivi che ci eravamo proposti.

Indicazioni chiarissime su quelli che erano i compiti individuali e del gruppo, il materiale da utilizzare e i tempi per la scansione delle attività sono stati la base di partenza per aggregarci. Nel gruppo abbiamo dovuto poi trovare le metodologie, il come dividerci i compiti e cooperare.

Il non essere in presenza ma comunicare solo online, che supponevo sarebbe stato una difficoltà, si è dimostrato invece un fattore positivo. Ci ha richiesto infatti di concentrarci immediatamente su una comunicazione chiarissima e funzionale per la distribuzione dei compiti e di mantenere una puntualità estrema nel rispetto

dei tempi.

I documenti da noi prodotti rimanevano a disposizione, quindi è sorta la necessità di interventi sintetici e chiari, che cogliessero il nucleo del problema e cercassero di evitare ogni fraintendimento; questo ha sottolineato l’importanza del condividere prima quali erano le cose essenziali per funzionare ed ottimizzare i tempi. Inoltre, il fatto che si comunicasse solo per iscritto, ha reso ovvia la documentazione del percorso.

Dato che i nostri messaggi contenevano anche “il resto”, la voglia di conoscerci e di ridere insieme, ne è nato un doppio canale: i messaggi formalizzati, che contenevano l’organizzazione del lavoro con i compiti che ci assegnavamo e i nostri prodotti, e i messaggi non formalizzati, che rimanevano comunque a nostra disposizione e che ci permettevano di conoscerci, star bene insieme e consolidare il gruppo. In pochissimo tempo questi ultimi hanno assunto forti connotazioni personali, tanto che ci riconoscevamo con facilità dal modo di scrivere ed intervenire.

Al secondo incontro in presenza abbiamo “legato” i visi che non ricordavamo alle varie personalità che invece già ci erano famigliari.

Anche il poter comunicare in tempi sincroni e asincroni è stato punto di forza; il ritrovarsi nei momenti di chat serviva a strutturare la divisione dei compiti, talvolta anche a produrre l’elaborato finale, ma si avvaleva di prodotti individuali che erano stati già messi in comune e letti in momenti asincroni.

Il tutto era molto coinvolgente, ci portava ad aprire la piattaforma anche più di una volta al giorno, ma questo è stato anche punto di debolezza, non solo perché era difficile di-



mentore i tempi dedicati alla formazione, che si sono dilatati in modo imprevisto, ma anche perché, in occasione di altri impegni che non permettevano di entrare nella piattaforma anche per soli due o tre giorni, il riprendere, leggere e riorganizzare tutto risultava impegnativo e difficoltoso. Nell’ultimo periodo del corso il compito del gruppo è stato meno coinvolgente, almeno nel gruppo nel quale ero inserita: costruire un percorso didattico comune ci ha motivati meno. Probabilmente perché eravamo personalmente coinvolti in progettazioni in classi reali, la progettazione di qualcosa che non nasceva da un bisogno del contesto ha fatto fatica a svilupparsi. Il gruppo era però già consolidato ed ha retto bene. Quindi quello che poteva essere un punto problematico ci ha portato invece a riflessioni sull’importanza del compito e ad approfondire insieme alcune tematiche sulla conduzione delle nostre classi. Abbiamo rivisitato insieme l’importanza della strutturazione del gruppo, dei materiali, dei compiti, della comunicazione, della motivazione... In ultima analisi quello che poteva essere un momento di “caduta” è diventato invece, per i problemi che poneva, un momento di riflessione su metodologie di insegnamento e di conduzione di classe: momento quindi importantissimo del corso, che ha senza dubbio determinato notevoli modifiche sia nel modo di condurre a mia volta corsi che la classe.