

**Formare
ad Arte**



Formare ad Arte

Ideazione e sperimentazione
di un modello formativo
di lifelong learning
nel settore tecnico-artistico
dello spettacolo dal vivo

“Dispositivo Azioni di Sistema
per l'adeguamento del sistema
della formazione professionale
e dell'istruzione” - AF 05-06
ID progetto 348968

Ringraziamenti

Fondazione Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala

La Direzione: **Luisa Vinci**, Direttore Generale, **Nadia Nigris**, Vice Direttore Generale, **Frédéric Olivieri**, Direttore Scuola di Ballo

Umberto Bellodi, Paola Bisi, Daniele Borniquez, Federica Breveglieri, Manila Caccaveri, Paola Cavani, Tiziana Colombo, Leila Corio, Erika Criseo, Andrea Massimo Grassi, Francesco Lo Sciuto, Lavinia Manzin, Valeria Miglio, Fabio Monti, Marina Sciotto, Christian Silva, Salvatore Sportato, Maurizio Vanadia

Venanzio Alberti, Smaranda Loretta Alexandrescu, Piera Alessandra Ambroselli, Lucio Argano, Davide Arsenio, Marina Barbiero, Marco Beghelli, Marino Bellebono, Ruggero Bellini, Giuseppe Benignetti, Alberto Bentoglio, Monique Bertrand, Maria Caterina Bortoletto, Matteo Alfredo Brambilla, Alfonso Caiani, Massimiliano Carraro, Simona Chiodo, Rita Citterio, Amelia Colombini, Corrado Crisciani, Michele Dall'Ongaro, Patrizia D'Anzuoni, Roberto de Rota, Maria Di Freda, Chiara Donato, Marco Filibeck, Umberto Finazzi, Marise Flach, Davide Garattini, Laurent Gerber, Maurizio Giani, Giorgio Grimoldi, Luisa Guerra, Pasqualina Inserra, Sabino Lenoci, Lorenzo Lento, Angelo Linzalata, Angelo Lodi, Roberto Lucidi, Alberto Malazzi, Castrenze Mangiapane, Sergio Marconato, Cristina Maruzzi, Dante Mazzola, Antonio Mercurio, Alessandra Molinari, Angelo Nicastro, Maurizio Nichetti, Cesare Paleari, Roberto Parolo, Daniela Patruno, Elisabetta Patti, Gianfilippo Pedote, Cosimo Prudentino, Paolo Ranzani, Paola Riccardi, Massimo Romanin, Cinzia Rosselli, Sabina Rostri, Domenico Russo, Angelo Sala, Julian Sambuco, Lorenzo Santi, Vincent Michael Scalera, Pietro Scardillo, Marino Serra, Dario Sigona, Beniamino Terraneo, Stefano Togni, Salvatore Tolva, Carlo Torresani, James Vaughan

Si ringraziano inoltre

Massimo Bustreo, Delia Duccoli, Dario Forti

Università degli Studi di Milano – Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”

Paolo Azimonti, Duccio Demetrio, Silvia Lista, Emanuela Mancino

Indice

7	Prefazione
8	Introduzione
14	Premesse metodologiche

LA RICERCA

22	1. Una comunità di apprendimento
22	1.1 Una necessaria co-progettazione
29	2. Per una definizione dei bisogni formativi
29	2.1 Gli esordi
30	2.2 I piaceri della formazione
31	2.3 I <i>deficit</i> della formazione
33	2.4 I desideri della formazione

LA PROPOSTA

34	3. Il modello formativo
34	3.1 Proposta di un modello formativo
35	3.2 Definizione degli obiettivi
38	3.3 Dalle criticità al progetto. Individuazione dei traguardi formativi e delle priorità di intervento
42	3.4 Aree tematiche di sviluppo. L'immagine del docente e la sua valorizzazione

LA REALIZZAZIONE

48	4. L'esperienza di un Progetto Pilota
48	4.1 Produzione ed erogazione
48	4.2 Risultati
50	4.3 Quale apprendimento? Gli obiettivi raggiunti a partire dalle finalità proposte
50	4.4 Gradimento

CONCLUSIONI

54	Riflessioni conclusive
59	L'attività di <i>tutorship</i> : riflessioni e considerazioni conclusive

64	Bibliografia tematica
69	Appendice

Prefazione

La Fondazione Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala è nata nel 2001 come Fondazione di diritto privato per rendere autonoma la Direzione Scuole, Formazione e Sviluppo del Teatro alla Scala.

Strutturata in quattro dipartimenti *Musica, Danza, Management e Palcoscenico-Laboratori* ha l'obiettivo di formare giovani talenti nel settore tecnico, artistico e manageriale.

Da qualche anno, accanto all'attività di formazione, l'Accademia si occupa anche di attività di ricerca.

Grazie ai finanziamenti della Regione Lombardia e del Fondo Sociale Europeo, sono stati sviluppati progetti che hanno permesso di approfondire tematiche di grande interesse relative all'attività della Fondazione, come quelli affrontati nel progetto "*Formare ad Arte*".

Avvalendosi della collaborazione di *partner* di prestigio come l'Università degli Studi di Milano Bicocca è stato realizzato un progetto pilota di *Lifelong Learning* finalizzato all'aggiornamento del personale "docente-non docente" con l'obiettivo di valorizzare il livello qualitativo delle docenze dal punto di vista didattico metodologico.

Un doveroso ringraziamento è rivolto a Emanuela Mancino che, con professionalità ed entusiasmo, ha accolto e collaborato alla realizzazione del progetto apportando un ricco contributo all'attività di ricerca e alla stesura della presente pubblicazione che mi auguro possa fornire ulteriori spunti di riflessione e motivi di confronto per istituzioni che, come la nostra, si avvalgono di docenti che rappresentano i massimi esperti e le professionalità più alte del mondo dello spettacolo, garantendo il livello di eccellenza in termini di contenuti e di testimonianze.

Nadia Nigris
Vice Direttore Generale
Accademia Teatro alla Scala

Introduzione

Le origini del progetto

Il progetto *Formare ad Arte* nasce come “progetto pilota” con l’intento di valorizzare la proposta formativa degli Istituti e degli Enti operanti nel settore dello spettacolo dal vivo, progettando e sperimentando un nuovo Modello Formativo di *lifelong learning* finalizzato all’aggiornamento del personale docente coinvolto nelle attività di erogazione dei corsi di formazione per le figure tecnico-artistiche dello spettacolo dal vivo, con particolare attenzione al personale docente coinvolto nelle attività di educazione delle arti e dei mestieri dello spettacolo promosse dall’Accademia².

L’obiettivo dell’intervento, definire nuove metodologie didattiche pensate e progettate per il personale docente-*non*-docente per agevolare l’insegnamento delle proprie discipline, a partire da conoscenze, competenze e qualità acquisite attraverso l’esperienza lavorativa, si è esplicitato principalmente attraverso due intenti che hanno agito su due differenti livelli:

Livello individuale

Formare ad Arte ha permesso ai docenti coinvolti di meglio identificare e comunicare il proprio ruolo professionale attraverso un’indagine autobiografica della propria esperienza didattica e attraverso una rivisitazione critica del proprio intervento formativo; ha consentito, inoltre, di modellare e/o rimodellare un nuovo profilo di insegnamento, alla luce dell’incontro e del confronto con altri esempi metodologici appartenenti alle differenti discipline tecnico-artistiche proposte nell’ambito dei vari “Dipartimenti Accademici”³, spostando l’attenzione dalle competenze tecnico-specialistiche, confermate, indiscusse e valorizzate, alle competenze “trasversali” che, inevitabilmente, emergono impersonando un ruolo professionale. In particolare, attraverso le esercitazioni di gruppo svolte, si è favorita la scoperta e la libera esternazione di parti di sé che, nell’agire individuale del libero professionista, solitamente non vengono rese manifeste.

Formare ad Arte, inoltre, ha rappresentato per i docenti un’opportunità di riflessione su tematiche date per scontate perché parte della quotidianità, ma che

¹ Con questa espressione si vuole indicare la “novità” di questa esperienza, per la prima volta condotta nell’ambito delle iniziative promosse dall’Accademia. La proposta di sperimentare un progetto sui docenti-non-docenti, generando inevitabilmente uno scambio di ruoli (da docente ad allievo), ha richiesto necessariamente di prestare attenzione a tutta una serie di fattori, evidentemente non trascurabili, per garantire la continuità e la felice riuscita dell’intervento; durante l’intero percorso, è stato garantito un costante rispetto per la “particolare” categoria dei destinatari coinvolti, sia in ragione della difficoltà propria del mettersi in formazione in età adulta, sia in considerazione della tipologia di lavoro svolto che li vede spesso impegnati su più fronti (docente per i Corsi dell’Accademia, professionista per gli spettacoli del Teatro alla Scala, libero professionista per altre realtà), è stata data particolare enfasi alla delicatezza delle tematiche affrontate e, infine, tutte le informazioni emerse sono risultate interessanti e utili spunti di riflessione sia per adattare il progetto in corso d’opera, sia per una eventuale ridefinizione futura.

² D’ora in avanti si adotterà la dizione breve per indicare l’Accademia d’Arti e Mestieri dello Spettacolo del Teatro alla Scala.

³ Nata nel 2001, l’Accademia del Teatro alla Scala si articola in quattro dipartimenti – Musica, Danza, Palcoscenico-Laboratori, Management – che coprono tutti i profili professionali legati al settore dello spettacolo dal vivo.

potrebbero diventare importanti fonti di informazione e di scambio di conoscenza; infine, ha consentito loro di individuare e di valorizzare competenze e abilità acquisite e possedute per poi trasmetterle agli allievi, ripristinando quel processo di tramandazione che si fonda sul concetto di “bottega”.

Formare ad Arte, infine, si è posto quale strumento di contatto e di interazione tra il corpo-docenti e la struttura organizzativa per meglio condividere, tra tutti i ruoli coinvolti nella prassi quotidiana dell’agire formativo, le pratiche e le idee, proprie di una realtà lavorativa.

Quest’ultimo aspetto rappresenta il filo conduttore che conduce al secondo livello, quello organizzativo, attraverso il quale il presente progetto ha voluto introdurre il tema del cambiamento collettivo che, riscontrabile sia a livello di prestazioni, sia a livello di clima e di cultura, rappresenta l’elemento finale del risultato perseguito dall’intervento formativo.

Livello organizzativo

Questo progetto, che ha sicuramente offerto momenti di analisi e di apprendimento, si è posto come occasione di crescita sia per i docenti-allievi sia per l’organizzazione-committenza, attraverso lo scambio di curiosità-scolastica ed esperienza-professionale, attraverso il processo di scoperta delle proprie potenzialità e attraverso l’indagine e il riconoscimento delle caratteristiche soggettive favorendo, conseguentemente, l’abitudine al confronto con differenti punti di vista, il potenziamento di capacità relazionali e il superamento di stereotipi.

Gli obiettivi di *Formare ad Arte*, possono essere così sintetizzati:

- Progettare metodologie didattiche innovative per l’insegnamento dei mestieri e delle arti dello spettacolo.
- Delineare e attuare un percorso formativo per le risorse umane operanti negli enti di formazione professionale con particolare riferimento ai docenti coinvolti nel processo di erogazione dei corsi promossi dall’Accademia.
- Definire nuove metodologie didattiche pensate e progettate per il personale “docente-non docente” per agevolare l’insegnamento delle proprie discipline, a partire da conoscenze e competenze acquisite attraverso l’esperienza lavorativa.
- Rilevare e condividere aspettative, obiettivi e difficoltà del personale docente per identificare il proprio ruolo professionale e valorizzare il proprio intervento didattico.
- Favorire la scoperta e il potenziamento di abilità personali.
- Facilitare l’apprendimento di tecniche e metodologie per la gestione dei gruppi di apprendimento.
- Migliorare la progettazione di un intervento formativo e il conseguente raggiungimento dei risultati.

La struttura del progetto

Il progetto, che nel suo svolgimento ha rispettato la natura del processo di formazione, si è articolato in 5 Azioni:

- Analisi dei bisogni
- Progettazione

- Erogazione
- Produzione
- Divulgazione

1. Azione 1 - Analisi dei bisogni

L'analisi dei bisogni rappresenta il passo iniziale e preliminare di ogni iniziativa di formazione che parte dalla designazione di un'esigenza conoscitiva delle necessità, ovvero dei bisogni da soddisfare attraverso la successiva azione pedagogica. L'analisi dei bisogni si qualifica, in primo luogo, come un'attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati e informazioni utili e attendibili per proseguire nelle successive tappe del processo formativo. Questa fase, che ha dato avvio al progetto, ha permesso di far emergere le aspettative, gli obiettivi e i bisogni del personale docente coinvolto nel processo di erogazione dei corsi di formazione promossi dall'Accademia. Questo momento ha rappresentato un'opportunità significativa per reperire informazioni utili e necessarie a definire nuove metodologie didattiche per la gestione di un gruppo di apprendimento.

L'attività di analisi dei bisogni si è sviluppata in 4 fasi:

- Definizione dello strumento per l'analisi dei bisogni;
- Campionamento dei destinatari;
- Somministrazione del questionario-intervista scritto e conduzione del colloquio autobiografico orale;
- Analisi dei risultati.

2. Azione 2 - Progettazione

Alla prima fase analitica, segue una seconda fase operativa che si propone di "progettare" un percorso formativo *ad hoc* delineato per rispondere a quanto emerso durante la precedente fase di analisi dei bisogni.

Tale fase ha richiesto, pertanto, di definire degli obiettivi formativi chiari e coerenti con i bisogni individuati e con il target di riferimento. Coerentemente con gli obiettivi formativi, si è proceduto alla definizione di un percorso didattico che ha individuato le tematiche e le metodologie necessarie per favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche da parte del gruppo di apprendimento.

Progettare un intervento formativo *ad hoc*, ha significato raccogliere le aspettative e gli obiettivi del gruppo di lavoro in apprendimento e condividerli con gli obiettivi del progetto; ha previsto, inoltre, di definire i moduli didattici, i contenuti, le metodologie i tempi e gli spazi necessari alla loro attuazione attraverso una programmazione delle fasi di intervento.

L'attività di progettazione si è sviluppata in 4 fasi, di cui le prime tre sono risultate cronologicamente consequenziali:

- Definizione degli obiettivi;
- Progettazione dell'intervento formativo;
- Programmazione dell'intervento formativo;

La quarta è stata un'azione trasversale che si è sviluppata parallelamente all'intero processo di lavoro:

- Monitoraggio.

3. Azione 3 - Erogazione

L'erogazione rappresenta la fase operativa dell'intervento formativo, finalizzata alla sperimentazione del progetto didattico delineato nell'antecedente attività di progettazione.

Nell'ambito di questa azione sono stati sviluppati i moduli didattici precedentemente definiti ed è stata verificata l'efficacia e l'efficienza dell'intervento formativo, attraverso il livello di apprendimento della classe e attraverso il grado di soddisfazione manifestato dai destinatari.

L'attività di erogazione si è sviluppata in 4 fasi:

- Realizzazione dell'intervento formativo;
- Rilevazione dell'apprendimento;
- Analisi dell'intervento proposto;
- Monitoraggio.

I moduli didattici svolti sono stati i seguenti:

- *Team building* per la formazione
- Principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta
- Processo di formazione
- Comunicazione didattica
- Gestione del gruppo in apprendimento

4. Azione 4 - Produzione

Nell'azione produzione si è inteso redigere, elaborare e produrre il presente testo editoriale con l'obiettivo di descrivere il modello formativo progettato e sperimentato, includendo anche un *report* sull'esperienza formativa ai fini di una trasferibilità della stessa a tutti i Centri di formazione operanti nel settore dello spettacolo dal vivo.

5. Azione 5 - Divulgazione

L'azione divulgazione, che si è svolta parallelamente all'evolvere dell'intero progetto, ha assicurato la trasmissione, la condivisione e la valorizzazione di tutti i prodotti intermedi e dei risultati finali.

L'attività di *Divulgazione* si è sviluppata in 2 fasi:

- Implementazione del *web-site* dell'Accademia (www.accademiascala.org) presso cui è stata allestita una sezione *ad hoc* che ha visto la realizzazione di tre *Newletter* per garantire un costante aggiornamento sull'evoluzione del progetto;
- Organizzazione di due seminari: il primo dei quali rivolto ai ruoli coinvolti nelle Azioni del progetto con l'obiettivo di presentare i risultati, in termini quantitativi e qualitativi, del progetto realizzato e di presentare il nuovo Modello Formativo delineato anche grazie al loro contributo; il secondo rivolto a Strutture e Istituzioni formative operanti nel settore dello spettacolo dal vivo con l'obiettivo di promuovere e divulgare un nuovo Modello Formativo per le figure tecnico-artistiche.

Le proposte future

Al termine di un'esperienza così ricca e così significativa che ha visto il coinvolgimento, anche se in differente misura, dell'intera area didattico-formativa dell'Accademia (Direzione, Coordinamento, *Tutorship*, Docenza), e che ha portato al raggiungimento di importanti e gratificanti obiettivi individuali e collettivi, pare inevitabile partendo da un passato ormai trascorso, lavorare sul presente in atto, per il perseguimento di obiettivi futuri.

Alla luce delle interessanti tematiche emerse durante lo svolgimento dell'intero progetto, l'Accademia ha il compito, se non il dovere, di riprendere e di considerare in chiave analitica e costruttiva le esigenze manifestate per colmare i bisogni esplicitati.

A tale proposito l'Accademia intende, a partire dalle disponibilità esistenti in termini di risorse, tempi e spazi, offrire e offrirsi una nuova opportunità di crescita, sfruttando quanto raccolto e prodotto durante la prima edizione di *Formare ad Arte*, per valorizzare ulteriormente la propria offerta formativa rendendola sempre più un "Arte di *Formare*".

Intende, soprattutto, concedere ai veri protagonisti di questa esperienza un epilogo che non solo rimanga scritto tra le righe di questo prezioso testo, ma possa essere vissuto in prima persona durante il proprio percorso lavorativo.

In particolare, le proposte future possono essere così raccolte:

- Prevedere, per i docenti coinvolti nella prima edizione del progetto *Formare ad Arte*, momenti di "follow-up" finalizzati a monitorare e supportare l'attività d'aula/laboratorio, attraverso incontri gestiti e supervisionati da un formatore.
- Creare occasioni di scambio, tra i docenti appartenenti ai diversi Dipartimenti Accademici, per condividere e confrontare le proprie esperienze didattiche svolte, alla luce di quanto appreso durante il percorso formativo proposto da *Formare ad Arte*.
- Organizzare, per i docenti coinvolti nella prima edizione del progetto *Formare ad Arte*, lezioni strutturate, con la presenza di un osservatore esterno, al fine di ricevere una visione oggettiva e distaccata del loro operato da discutere, successivamente, in separata sede.
- Presentare e promuovere l'esperienza della prima edizione del progetto *Formare ad Arte* a Enti e Istituzioni formative operanti nel settore dello spettacolo dal vivo.
- Confrontare il modello didattico di formazione formatori/formatrici proposto con eventuali realtà analoghe presenti sul territorio regionale, nazionale ed europeo.
- Realizzare una seconda edizione del progetto *Formare ad Arte* per i docenti-non-docenti dell'Accademia.

Riflessioni conclusive

Formare ad Arte si è posto l'intento di offrire un'occasione di riflessione e di confronto per dare voce, per assegnare un "nome" e un "cognome" a un ruolo, quello del docente, talvolta cercato, talvolta capitato, talvolta vissuto con naturalezza, talvolta con difficoltà.

Formare ad Arte, attraverso il suo percorso di analisi, di studio e di valorizzazione dell'attività formativa dell'Accademia, ha confermato il valore assoluto e indiscusso dello Spettacolo; ciò che accomuna tutte le persone che operano all'interno di una struttura lavorativa, quale è l'Accademia del Teatro alla Scala, così strettamente legata alla vita di

un teatro, sono la passione e l'amore per l'arte in ogni sua forma, da quella artistica a quella tecnica, da quella musicale a quella coreografica, da quella organizzativa a quella formativa.

Proprio la vita di un Teatro, con i suoi ritmi, i suoi tempi, i suoi spazi, ha reso *Formare ad Arte*, progetto pilota unico nel suo genere, ricco di stimoli interessanti, di conquiste inattese, di attenzioni delicate, di scoperte curiose, di trasformazioni individuali e di crescite collettive.

Un augurio affinché le parole contenute in questo testo, frutto del lavoro di molti, possano rimanere il piacevole ricordo di un'esperienza vissuta e possano diventare l'utile proposito per un'esperienza da vivere.

Un ringraziamento a tutte le persone che hanno offerto il proprio prezioso contributo senza il quale l'esperienza, raccontata in questo testo, non si sarebbe realizzata.

Valeria Miglio
Coordinatore Didattico
Accademia Teatro alla Scala

Premesse metodologiche

*Caminante, no hai camino.*¹
A. Machado

Questo testo è l'esito di un percorso di ricerca e progettazione formativa.

Dopo tale premessa, il lettore potrebbe aspettarsi di trovare un saggio manualistico che alterni un impianto teorico ad uno più pratico, od operativo. In realtà i temi affrontati in questo testo rivelano da subito un panorama definitorio più complesso, come complesso è l'oggetto di ricerca e d'azione intorno a cui si è svolto il progetto *Formare ad Arte*. Nato con l'obiettivo di ideare, definire ed attuare un percorso formativo di aggiornamento e riqualificazione, rivolto al corpo-docenti attivo presso l'Accademia il progetto *Formare ad Arte* si è interrogato, con particolare attenzione, circa la complessa problematicità della formazione, colta nei suoi aspetti metodologici, formali, contenutistici, esperienziali, organizzativi e progettuali.

La particolarità e la tipicità di un ente formazione professionale che opera, come l'Accademia, nel settore tecnico-artistico dello spettacolo dal vivo, ne costituiscono, a seconda di differenti livelli e prospettive di analisi, la cifra significativa. In tale peculiare settore di formazione, infatti, il personale docente si trova spesso a coincidere con le figure di professionalità più alte del mondo dello spettacolo dal vivo, secondo un principio ed un valore pedagogico che si rivela fedele ad un adagio implicito che potrebbe suonare più o meno così: "i massimi esperti del campo musicale, artistico, tecnico possono garantire un conseguentemente pari livello di eccellenza in termini di contenuti trasmissibili e testimonianze". Tuttavia, come è nelle cose, non sempre un bravo professionista ha gli strumenti, la vocazione, la volontà o la curiosità per utilizzare le proprie competenze in termini di magistralità, ma, soprattutto, non è così ovvio che un ente di formazione dello spettacolo si preoccupi di affiancare ad una comprovata ed eccellente preparazione tecnico-artistica un supporto che fornisca ai docenti una oculata preparazione pedagogica.

Un aggiornamento di tipo metodologico-didattico permette, tra gli altri vantaggi, di evitare (per chi si trovi a dover ri-configurare la propria figura, passando da un saper fare alla possibilità di comunicare le proprie competenze e la propria esperienza) eventuali vissuti di inadeguatezza in un ruolo nuovo, permettendo di corroborare intuizioni e sostenere le scelte di chi si trovi a ridiscutere e concettualizzare il proprio sapere in modo da renderlo trasmissibile.

La proposta innovativa di *Formare ad Arte* si pone quindi come occasione di crescita per il personale docente coinvolto nel processo di erogazione dei corsi di formazione nel settore dello spettacolo, con particolare riferimento ai corsi promossi dall'Accademia e,

¹*Viandante, non c'è via.*

conseguentemente, ha rivolto la propria attenzione ad una analisi e problematizzazione del proprio sistema formativo, attraverso un inedito scambio di curiosità scolastica ed esperienza professionale con e tra i docenti, che ha offerto momenti ed occasioni di riflessione e di apprendimento.

Con l'intento di realizzare un intervento formativo che non fosse solo teorico, né solo pratico o applicativo, il progetto ha quindi creato uno spazio di riflessione e di rilettura critica della quotidiana attività professionale di formazione dei docenti, muovendo dai loro vissuti, ragionando, insieme a loro, sui nodi critici che originano fattori di successo così come eventuali difficoltà, all'interno dell'agire didattico.

Una prima fase del lavoro è consistita, pertanto, nella **raccolta e nell'analisi dei bisogni formativi** dei docenti cui il corso si sarebbe rivolto. Tale fase, costituendo un momento fondamentale per la realizzazione di un intervento che si proponeva l'esigenza di un'efficacia tanto più osservabile quanto più il progetto di formazione sembrava configurarsi come un'azione-pilota², ha rappresentato sin dall'esordio un momento costitutivo del percorso di formazione stesso.

Non si è trattato, infatti, di un semplice segmento preliminare di un progetto più ampio, ovvero di una pratica di indagine atta a stabilire un circoscritto ambito di ricerca dei bisogni da soddisfare attraverso una successiva e sistematica azione pedagogica. Sin da subito è stato chiaro che il metodo attraverso cui realizzare la proposta formativa avrebbe dovuto procedere attraverso più livelli di lettura che consentissero di realizzare un'apertura di senso dell'indagine in grado di far contemporaneamente e costantemente dialogare la **teoria** della progettazione con la **prassi** quotidiana dell'agire formativo dei docenti coinvolti, in un rimando metodologico di tipo **ermeneutico**, attento al contesto in cui i soggetti si trovano ad operare, alle sue evoluzioni, alle interazioni che si creano tra soggetto e soggetto, e tra soggetti e contesto.

Come si vedrà nella parte dedicata all'individuazione dei bisogni formativi, ciò che si è rilevato a partire dalla prima indagine svolta (attraverso questionari-interviste scritti e colloqui autobiografici orali) ha mostrato elementi non solo utili alla progettazione didattica, ma ha contribuito a delineare itinerari di ricerca e azione più esplicitamente disponibili al dialogo ed allo scambio. Il ricorso ad una metodologia di **indagine autobiografica** ha agevolato l'accesso ad una peculiarità della riflessione e dell'azione pedagogica che, colta attraverso le parole dei protagonisti, ha potuto diventare, di volta in volta, una "teoria della prassi".

Ciò ha permesso di evitare il rischio di un vuoto meccanicismo deduttivo: "tu mi dici quali sono i tuoi bisogni formativi ed io ti fornisco i contenuti che colmeranno tali bisogni". Al contrario, l'azione di progettazione didattica si è costantemente nutrita dell'articolazione dialettica di scambio dei processi di formazione sia agita dai docenti nella loro pratica quotidiana, sia vissuta come fruitori, in aula. Il modello formativo è quindi andato costituendosi via via e con una costante attenzione tesa ad evitare paradigmi teo-

²È stato infatti evidente sin dall'inizio che l'attuazione di un progetto di formazione per i docenti sarebbe stata erta di fatiche e resistenze, sia in ragione della difficoltà intrinseca alla dimensione propria dell'educazione in età adulta, sia in considerazione della particolare tipologia del lavoro dei docenti coinvolti, che contestualmente alla loro attività di formatori si trovano a gestire attività connesse alla produzione di spettacoli, con ritmi spesso frenetici e di non semplice gestione. Inoltre, ravvisato il bisogno di proporre un percorso di formazione che verosimilmente avrebbe potuto coinvolgere solo poca parte del personale docente, era costante la pressione derivante dalla volontà di realizzare un *iter* didattico funzionale ed efficace per poterne far derivare un modello da poter utilizzare sia in altri contesti, sia in altri momenti, rivolgendolo, auspicabilmente anche a chi non avesse avuto modo di prendervi parte nel suo avvio, ovvero ai docenti che non avessero avuto la possibilità di "rimettersi in formazione".

Ermeneutico

Secondo il paradigma ermeneutico, la realtà che costituisce l'oggetto di ricerca viene considerata come insieme dinamico. Il contesto viene colto in base alle sue potenzialità di condizionamento, di costruzione di significato. La pedagogia che si ispira a teorie della conoscenza proprie dell'ermeneutica concepisce i processi educativi come fondati sulla relazione e sull'interpretazione.

Indagine autobiografica

L'autobiografia, come teoria e pratica educativa, da genere letterario dotato di proprie peculiari caratteristiche, negli ultimi anni e grazie agli studi ed alle ricerche di Duccio Demetrio, Philippe Lejeune, F. Cambi, si è trasformata in discorso generale sull'educazione. L'approccio autobiografico infatti si è andato caratterizzando, come una delle possibili risposte alle difficoltà emergenti nella pratica educativa e didattica. La declinazione pedagogica dell'autobiografia annovera da oltre vent'anni studi ed esperienze internazionali, applicazioni nel mondo delle relazioni d'aiuto, del lavoro e della promozione delle culture locali e del benessere individuale, nonché nella scuola di ogni ordine e grado all'interno di programmi di educazione del pensiero e dell'intelligenza, delle emozioni e della reciprocità interculturale. L'esperienza, per diventare oggetto di riflessione deve essere narrata, divenendo, così, un testo su cui è possibile esercitare il pensiero narrativo, che secondo la definizione di Bruner agisce come un dispositivo cognitivo che permette di ricostruire un'esperienza, un fatto, mettendo in relazione avvenimenti, cause e possibili conseguenze attraverso una prospettiva interpretativa.

rici, ma anzi improntata all'analisi dei processi di insegnamento/apprendimento, colti attraverso due *situazioni* privilegiate:

- le parole, le narrazioni, i ricordi, le rielaborazioni, le teorizzazioni ed i vissuti dei diretti protagonisti, raccolti tramite colloqui;
- l'articolazione dei momenti di *pratica* formativa, nella doppia accezione di auto-diretta/organizzata ed etero-diretta/organizzata, colta attraverso l'osservazione partecipata ai momenti d'aula, agli interventi di coordinamento e raccordo, e mediante ulteriori spazi ed occasioni di colloqui.

Attraverso questi due canali privilegiati, e mediante il ricorso a metodologie derivanti da un approccio pedagogico di tipo autobiografico, si ha così avuto accesso ad un fecondo circolo di continue risignificazioni di teorie e vissuti che ha permesso, ai partecipanti al corso ed agli stessi docenti coinvolti come formatori, di fare dell'esperienza e della pratica formativa non solo un oggetto di analisi, ma soprattutto un ambiente ed un contesto che può interrogarsi su se stesso.

Non solo, infatti, tramite un approccio che ha abbandonato da subito ogni paradigma deduttivo, sposando un metodo induttivo ed osservativo, l'Accademia ha fatto ingresso nel macrocosmo opaco costituito dall'insieme dei propri docenti, interrogandosi con loro su cosa accade quando si insegna, ma i docenti stessi hanno potuto sperimentare un'attività di formazione "*non imposta*", "*non calata dall'alto*", ma costruita a partire da e con loro. La proposta di un corso di aggiornamento interno, rivolto ai docenti avrebbe potuto rischiare di essere considerata come un intervento di preconstituito controllo o implicita valutazione.

L'attenzione posta fin da subito al diretto e sempre esplicitato e sottolineato protagonismo dei docenti ha fatto sì che si realizzasse ciò che afferma Dewey: "*le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i "problemi" dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare*"³.

Leggere le pratiche significa decostruirle, renderne espliciti e comunicabili gli elementi, far emergere le dinamiche implicite e lavorare sulla base di dati così emersi per *orientare*, e non già stabilire prescrittivamente, processi di comprensione e di azione.

Per questo si può affermare che il progetto formativo *Formare ad Arte* ha costituito un percorso **metodologico**, costruito *in itinere* e con costante attenzione processuale.

La possibilità, vissuta parimenti dai docenti e dall'organizzazione accademica in un sistema di analisi condivisa, di superare uno stato di inattingibilità di tutto un patrimonio di didattica, esperienze professionali, strategie di risoluzione dei problemi, vissuti di successo ed insuccesso che normalmente si celano dietro il velo di una *routine*, o di una *tradizione*, o di *pratiche implicite* connesse all'affascinante quanto temibile dimensione artistica dell'*estro*, dell'*originalità*, della *creatività*.

Accostarsi alle problematiche della formazione con cura metodologica ha, pertanto, disegnato un *iter*, una strada (da *metà* – oltre, attraverso e *odòs* – via) e quindi un percorso che inevitabilmente ha avuto bisogno, nel suo svolgersi, di riferirsi a delle mappe, o preferibilmente, a crearne di nuove.

È stato il materiale offerto dalla pratica formativa stessa a fornire gli strumenti che hanno

conferito alle diverse esperienze didattiche messe in campo di porsi, con la consistenza teorica e metodologica necessaria, sia come oggetto che come strumento di analisi. Proponendo la poesia di Antonio Machado da cui è tratta la frase in esergo, si legge:

*Viandante, son le tue orme
la via, e nulla più;
viandante, non c'è via,
la via si fa con l'andare.
Con l'andare si fa la via
e nel voltare indietro lo sguardo
si vede il sentiero che mai
si tornerà a calcare.
Viandante, non c'è via
ma scie di mare.*

I percorsi di analisi della pratica didattica si profilano come strumenti di una procedura empirica sempre più impegnata nell'affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti.⁴ Gli intenti, i gesti, i pensieri e le emozioni che attraversano i processi formativi sono percorsi da un legame di senso che orienta uno sguardo pedagogico che deve sapersi predisporre a cambiare rotta, servendosi di alcuni strumenti che permettono un'apertura al possibile:

- **contestualizzazione**, volta a descrivere e caratterizzare la pratica professionale considerata nel suo specifico;
- assumere la pratica non come oggetto ma come **valore conoscitivo**;
- predisposizione di strumenti che sappiano **interrogare** tale pratica.

Per realizzare un'accurata attività di analisi dei bisogni, tale da consentire di individuare i "bisogni" su più livelli (i bisogni organizzativi, i bisogni individuali i bisogni professionali) e favorire la progettazione di un intervento formativo completo e utile per garantire, parallelamente, la crescita dell'individuo e lo sviluppo dell'organizzazione, gli strumenti richiedono una preparazione accurata ed attenta.

Come si è già detto, infatti, l'esperienza formativa di cui si dà qui conto rappresenta la traccia di un processo continuamente circolare che ha fornito all'intero progetto una prospettiva metodologicamente generativa; tra continui rimandi e contaminazioni, tra competenze diverse che hanno intrecciato *chi sa* con *chi fa* (e chi sa e fa diversamente), tutti gli attori coinvolti nel processo di definizione metodologica – gli organizzatori ed i formatori *in primis* ed i docenti specificamente – hanno generato un **contesto cognitivo**: "*non è dato che ci sia qualcuno che ha il ruolo di chi sa e qualcun altro, invece, quello di chi apprende, ma tutti sono parte di una comune costruzione di senso attraverso l'azione*"⁵.

Ogni accadimento formativo si configura come atto linguistico. La formazione si nutre di parole ed è il territorio dell'enunciazione⁶.

⁴ C. Laneve, Elementi di didattica generale, La scuola, Brescia, 1998

⁵ L. Colaiani, Il contesto costitutivo dell'azione, in Animazione Sociale, n. 4

⁶ A. Cavarero, A più voci, Feltrinelli, Milano

³ J. Dewey, Fonti di una scienza dell'educazione, tr. It., La Nuova Italia, Firenze, 1967, pag. 24

A partire da tali premesse ed in considerazione di quanto fin qui detto, il metodo adottato ha proceduto utilizzando gli strumenti del metodo di indagine e formazione autobiografico. Perché la pratica educativa dei docenti potesse transitare da esperienza a saperi-strumento e a saperi-teoria in modo da poter problematizzare e costruire l'offerta didattica che si ipotizzava nel progetto *Formare ad Arte*, l'intervista autobiografica è risultata l'ambiente e l'occasione di realizzazione di un'indagine che si è proposta di ripensare il senso stesso della formazione, portando allo scoperto gli aspetti di rilevanza pedagogica che spesso rimangono latenti, seppure insiti, nel processo formativo.

Gli scopi della scelta dell'intervista autobiografica sono stati molteplici:

- il metodo autobiografico comporta la *presa di parola* del soggetto in formazione;
- l'invito rivolto al soggetto di immergersi nella propria (storia di) formazione permette un'emancipazione identitaria molto forte: *“la mia pratica di formazione e la mia professionalità non sono solo l'esito di ciò che altri mi hanno insegnato, ma il mio sapere ed il mio saper fare dipendono dalla mia intenzionalità, da ciò che io ho fatto delle conoscenze che mi sono state date da altri”*;
- il ripensare autobiograficamente la propria formazione consente di vivere una dimensione esistenziale che Freire definisce come *pratica di libertà*: la possibilità di ripensare e ridefinire, attraverso operazioni di verbalizzazione, dialogo (e quindi mediante l'ascolto) e confronto, la costruzione dei tratti della propria identità professionale di insegnante (o musicista, o ballerino/a, tecnico, scenografo...) consente lo sviluppo ed il nutrimento di un atteggiamento di tipo riflessivo, sollecitando il passaggio da eventuali riflessioni occasionali ad una vera e propria pratica riflessiva⁷;
- accorgersi o avere la possibilità di dare nomi ai propri bisogni formativi spinge e motiva il soggetto a pensare la formazione non come un'occasione distante, ma come una parte di sé.⁸
- la conseguente opportunità di vivere una formazione costruita a partire dalle proprie parole restituisce al soggetto in formazione la possibilità di un protagonismo che funge già di per sé come motivatore di apprendimento e partecipazione: il colloquio autobiografico ha messo in atto vere e proprie potenzialità emancipatrici, in grado di restituire ai docenti che hanno preso parte al progetto l'opportunità di vivere un *apprendimento autodiretto*.⁹

Attraverso lo specifico autoreferenziale proprio dell'autobiografia, i docenti coinvolti sono stati chiamati ad una duplice modalità di riflessione:

- completando un questionario-intervista (in appendice) che è stato predisposto, testato, perfezionato ed infine somministrato attraverso un invio capillare e personalizzato ai docenti dell'Accademia;
- realizzando un colloquio autobiografico di approfondimento ed esplorazione delle principali tematiche emerse dal questionario, con la ricercatrice del progetto.

⁷ Che il corso, come si vedrà, ha promosso e mantenuto

⁸ Tra questi tipi di vissuti si rintracciano molte delle motivazioni segnalate dai partecipanti per la frequenza al corso promosso

⁹ M.S. Knowels, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

Va detto che, in termini generali, nei diversi ambiti disciplinari o campi di ricerca in cui viene utilizzato, l'approccio (auto)biografico è caratterizzato dalla raccolta di informazioni su come gli individui hanno vissuto o vivono alcuni momenti salienti o alcuni aspetti particolari della loro vita, della loro storia di formazione o della loro vicenda professionale.

All'interno dell'approccio di ricerca e di formazione (auto)biografica, la cui natura di tipo qualitativo considera la storia del singolo come unica e irripetibile e ne apprezza la possibilità di costituirsi come oggetto di un vero e proprio percorso euristico, si è scelto di utilizzare una duplice tipologia di strumenti: un questionario-intervista e un'intervista semi-strutturata che si è focalizzata su alcuni nodi teorici o momenti particolari della vita professionale dei docenti coinvolti.

Nel nostro percorso di ricerca orientato a ricostruire le traiettorie professionali i bisogni di formazione, le riflessioni rispetto all'attività di docenza sono stati cioè proposti agli interlocutori degli stimoli capaci di generare, nell'interazione conversazionale con la ricercatrice, un processo di ri-appropriazione riflessiva e di auto-consapevolezza orientato alla formulazione, “locale” e soggettiva, di ipotesi esplicative e attributive rispetto alla propria personale vicenda formativa, alla propria traiettoria e “pratica” professionale, così come alla propria identità e ruolo professionale.

In modo particolare l'esperienza dell'intervista (auto)biografica, di tipo semistrutturato, si è configurata come occasione volta ad ottenere, attraverso i *punti di vista* e le concezioni di cui i soggetti interpellati sono *biograficamente e situazionalmente* portatori, teorie, narrazioni ed elementi significativi, riguardanti:

- gli intrecci tra la vicenda di formazione e quella professionale;
- l'espressione di sé e della propria unicità soggettiva nella vita professionale;
- le situazioni, gli eventi, i passaggi/le svolte e gli incontri personali che hanno influito nella costruzione della propria identità e ruolo professionale e sulle modalità relazionali che la contrassegnano;
- le competenze “agite” nella propria professione e le responsabilità che la definiscono;
- i momenti e gli elementi di criticità/difficoltà nella personale traiettoria professionale;
- i fattori di gratificazione e di “successo” nella professione;
- la propria traccia professionale, nelle sue dimensioni di continuità e discontinuità;
- le rappresentazioni e i punti di vista relativi ad alcune specifiche caratteristiche del contesto di formazione di un ente che opera nel settore dello spettacolo dal vivo;
- riflessioni sui propri vissuti di apprendimento e di magistralità, nonché sui principi pedagogici e didattici che guidano il proprio agire formativo.

Tramite la narrazione di sé, si è avviata, con i soggetti della ricerca, una comunicazione relazionale che è stata esperienza di:

- teorizzazione contingente e soggettiva delle personali esperienze e contesti di apprendimento e di formazione;
- di costruzione e ri-attualizzazione attiva e problematizzante di saperi e punti di vista, sulla propria storia professionale;
- chiarificazione e consolidamento della propria identità di ruolo.

Euristico

Si definisce procedimento euristico un metodo di approccio alla soluzione dei problemi o alla valutazione di una situazione o di un oggetto di ricerca atto a favorire la scoperta di nuovi o inediti risultati o visioni

INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA

I NODI TEMATICI

Volendo cogliere le teorie soggettive che il soggetto produce su di sé, sulla propria storia di crescita, di formazione o professionale, come dati interni ad un sistema cui ciascuno partecipa mediante attività di interazione, interpretazione, negoziazione, si sono colti i dati di reciprocità tra i docenti e la struttura di riferimento ed i docenti tra loro, considerando che nessun sistema può essere pensato o analizzato al di fuori o a prescindere dalle sue relazioni con l'osservatore e col suo linguaggio osservativo. Pertanto, l'approccio dipendente dall'osservatore (che in questo caso è stato costituito dalle figure dei docenti e di chi ha svolto la ricerca e di chi ha coordinato il progetto) fa assumere, a chi raccoglie ed analizza tutti i dati raccolti, la funzione di "identificare i molti punti di vista che possiamo far emergere dall'interno di un'area di studio (...) delimitata e che diventerà così oggetto di plurime rappresentazioni"¹⁰.

La particolare natura del progetto *Formare ad Arte* ha fatto sì che il territorio di indagine e di azione formativa si costituisse di *relazioni in divenire* tra gli oggetti di ricerca e all'interno di ciascun oggetto così che il modello formativo, di cui qui si propongono i tratti deve motivo del suo successo ad una complessità progettuale ed operativa eminentemente situata e dinamica, dotata di un'attitudine ad ancorarsi ai fenomeni e alle esperienze concrete e singolari, quindi con un sistema di progettazione "aperto" e provvisorio, funzionale alla scoperta di dati inattesi della realtà delimitata.

A seguito della raccolta dei questionari¹¹ (pervenuti nell'ordine di 49 unità e con modalità assolutamente anonima), sono stati selezionati 28 docenti ricontattati per realizzare il colloquio; 19 professionisti si sono dichiarati interessati a partecipare al corso di formazione; 12 di loro hanno costituito il gruppo-classe.

Le modalità attraverso cui è stato realizzato il campione dei destinatari dell'intervento si basa su criteri di:

- Segnalato interesse da parte dei soggetti
- Dichiarato bisogno di attività di formazione relativamente a temi specifici, ad aree di interesse o a situazioni di formazione in genere
- Curiosità manifestata rispetto alla riflessione pedagogica
- Esplicitazione di necessità di scambio collegiale o interazione con gli organismi interni all'Accademia

I **partecipanti** al gruppo classe risultano essere, suddivisi per settore:

<i>Settore</i>	<i>Numero partecipanti</i>
Danza:	3
Management:	1
Musica:	3
Palcoscenico/laboratori:	5
Totale:	12

¹⁰ D. Demetrio, Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento, Carocci, 1988

¹¹ L'Accademia ha spedito 75 questionari ai propri docenti

Docenti coinvolti:

Principi fondamentali per l'apprendimento in età adulta e Processo di formazione

Delia Duccoli, psicologa, docente ed esperta in formazione, valutazione e sviluppo delle risorse umane.

Comunicazione didattica

Dario Forti, esperto in processi di formazione e psicosocioanalisi, formatore esperto in gestione dei processi di sviluppo dell'organizzazione e delle persone.

Gestione del gruppo in apprendimento

Massimo Bustreo, psicologo e formatore, collabora con le cattedre di Personalità, Comportamenti di Consumo e Psicologia Sociale allo IULM di Feltre.

Team building per la formazione

Emanuela Mancino, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, esperta in processi di formazione e teorie a pratiche autobiografiche.

Attività di coordinamento didattico e Team building per la formazione

Valeria Miglio, laureata in Scienze della Formazione, svolge attività di coordinamento didattico e di docenza, presso l'Accademia Teatro alla Scala, con attenzione ai processi formativi e alle dinamiche di gruppo.

Attività di tutorship

Federica Breveglieri, laureata in Scienze della Formazione, si occupa di attività di *tutorship* didattica e della gestione dei gruppi in formazione per i corsi dell'Accademia Teatro alla Scala.

Una comunità di apprendimento

Individuazione dei bisogni formativi dei professionisti destinatari dell'intervento

1.1. UNA NECESSARIA CO-PROGETTAZIONE

Uno tra i primi dati che emergono dalla ricognizione delle auto-interviste, dai colloqui svolti con il campione di interlocutori privilegiati e dalla loro comparazione è un dato trasversale latente che rivela un iniziale ed apprezzabile risultato in parte già realizzato dal progetto, seppur nella sua fase iniziale. L'iniziativa di coinvolgere i docenti dell'Accademia nella promozione dell'ideazione e della sperimentazione di un modello di formazione ad essi rivolto ha senza dubbio sortito l'effetto inizialmente implicito, ma poi emerso con interessanti riverberi per la riflessione, di rendere manifesta la considerazione, la legittimazione, nonché in alcuni casi l'esistenza di una **comunità di docenti**, di un corpo- docenti, di una **collegialità**.

Questa premessa non sembri ovvia. L'iniziativa di *Formare ad Arte* si configura come proposta di consolidamento di una comunità di apprendimento che va incontro alla necessità di intensificare la dimensione di una collegialità vissuta, esperita e consapevole.

La matrice 'scolastica' sembra, infatti, essere una delle dimensioni cui gli intervistati ricorrono segnalando l'importanza di operare in un ambiente formativo che permetta:

- la possibilità di sperimentare **scambi collegiali**;
- la possibilità di una **organizzazione centralizzata** che guidi sia gli **aspetti pratico-gestionali**, sia la **progettazione didattica**;
- l'opzione derivante dal "sapere cosa fa l'altro" e come lo fa;
- la conoscenza di diverse strategie di organizzazione e trasmissione dell'esperienza in termini pedagogici;
- l'esplicitazione di linee-guida;
- la necessità di impostazioni metodologico-procedurali;
- di portare a visibilità e chiarire l'orientamento pedagogico stesso dell'Accademia;
- il bisogno di sentirsi parte di un progetto di cui siano chiari i principi-guida.

Gli intervistati segnalano infatti di accogliere con favore il progetto, cogliendone il valore di proposta che va incontro alle necessità di confronto, di riflessione sulla propria e l'altrui professionalità, di negoziazione sul valore complessivo del loro ruolo all'interno di una 'Accademia', rivelando che l'indagine svolta e la proposta formativa in oggetto si muovono proprio in direzione di un pregresso e diffuso desiderio di **riconoscimento**, di **individuazione**, di **definizione** e di **appartenenza**.

Come a dire che i docenti stavano aspettando l'occasione di essere interpellati, di poter dire la propria opinione, di potersi segnalare come membri di una comunità di formato-

ri che non "fanno parte di una scuola solo perché lo dice il nome – prestigioso – che li identifica tutti".

Le parole degli intervistati rivelano un diffuso bisogno di ridefinizione non solo del proprio statuto, e confortano l'intento di irrobustimento della comunità di cui i docenti fanno parte.

Si ritiene che tale dato di criticità, denso di importanti spunti di problematizzazione dell'identità della docenza 'Accademica' possa essere tanto più rilevante se si considerano gli orizzonti e gli obiettivi che si potrebbe ottenere con la promozione del corso in sperimentazione, soprattutto in termini di **consolidamento della comunità dei saperi**, in termini di **scambio**, e di **appartenenza**. La possibilità di conoscersi e riconoscersi come membri di un insieme può avere l'effetto di permettere una migliore e più coordinata organizzazione delle pratiche.

Le comunità rappresentano, infatti, oltre che gli spazi sociali, intesi come luogo di incontro, fisico o virtuale, per la produzione, la gestione e la distribuzione della conoscenza, gli individui che contribuiscono a creare il contesto allargato in cui un sapere si origina e si alimenta grazie alla condivisione, allo scambio, alla partecipazione alle pratiche sociali e culturali comuni (D. Aprea, 2003).

È indubbio che da tali rilevazioni l'Accademia ha tratto non solo il vantaggio di potenziare l'offerta formativa per i propri docenti partecipanti al corso proposto, ma ha avuto l'occasione di realizzare una fertile auto-riflessione relativamente alla propria identità.

Il corso ed il progetto hanno consentito ai docenti, che hanno accolto con entusiasmo e con dichiarata soddisfazione l'attesa iniziativa, vanno incontro alla necessità di far uscire le diverse, isolate soggettività professionali. Queste, anche se inizialmente con modalità sperimentale e limitatamente dal punto di vista numerico (in ragione della gestione dell'aula) hanno vissuto, con *Formare ad Arte*, l'occasione di

- **conoscersi**,
- **rapportarsi**,
- **confrontarsi**,

comportandosi, con modalità inedita e perciò tanto più gravida di stimoli, secondo un gioco di ruoli dinamico, in cui negoziare, individuare e costruire, codificandoli,

- **linguaggi** comuni,
- modalità di **agire** condiviso,

all'interno di un ambiente che spesso gli stessi membri hanno contribuito direttamente a originare e definire.

Dapprima in modo tacito, e successivamente, nello svolgimento del corso, in modo esplicito e comunicabile.

Il contesto Accademia ha costruito con il progetto in oggetto, il contesto adatto ad accogliere i diversi contributi dei docenti, legittimandone e sostenendone la partecipazione, attraverso l'esplicitazione dei saperi condivisi, senza correre per questo il rischio di sposare un'ottica di controllo che avrebbe potuto proporsi di gestire e monitorare l'attività didattica.

L'occasione dell'indagine e della proposta di formazione di *Formare ad Arte* può costi-

LE PRINCIPALI DIMENSIONI DI APPRENDIMENTO

tuire l'ambiente e l'impulso perché una spontanea necessità, veicolata e favorita dai colloqui autobiografici, produca un contesto in cui possano essere portate alla luce le ragioni, le logiche, e le prospettive della comunità accademica.

Attraverso la possibilità di una valorizzazione delle singole esperienze dei docenti, promossa dal ricorso a modalità di ascolto autobiografico, l'Accademia può farsi promotrice (ed esempio anche verso l'esterno, viste le progettate ricadute di diffusione dell'iniziativa di sperimentazione del modello formativo) di un'attività di gestione, promozione ed erogazione formativa in grado di coniugare e codificare saperi e pratiche tanto magmatici, taciti e particolari come quelli del settore tecnico-artistico dello spettacolo dal vivo¹².

Senza dimenticare la possibilità di integrare due concetti cruciali nel settore della formazione continua, quali l'apprendimento per tutto l'arco della vita *lifelong learning*, e l'apprendimento in ogni contesto esistenziale *lifewide learning*.

La considerazione della possibilità di non confinare l'apprendimento nei luoghi formali dell'istruzione, ma di valorizzare sia quelli non formali che quelli informali formativi è tanto più utile in un contesto in cui spesso chi insegna non ha imparato ad insegnare se non dalla propria esperienza professionale e pratica o dall'esempio di altri maestri o mentori o grazie ad attitudini, passioni e investimenti intellettuali spesi nel proprio tempo libero.

La progettazione di un corso di formazione per insegnanti che si muova da tali premesse consente di creare una cornice problematica intorno al concetto sotteso alla nostra riflessione, mettendo sul tavolo della progettazione l'idea stessa di "formazione come far apprendere".

Considerando che i docenti intervistati sono stati chiamati a confrontarsi con la propria idea di formazione, definendo metodi, orientamenti, obiettivi, si rivela utile intrecciare la riflessione alle dimensioni di apprendimento emerse come salienti:

- **apprendimento autodiretto e libero**, vissuto in termini di autonomia e di sviluppo personale. A tale proposito si riporta, a titolo di dato generale, che i titoli di studio delle risorse intervistate variano dalla scuola dell'obbligo alla laurea, differenziati per tipologia di funzione assoluta e professione ed in tutti i casi la formazione scolastica di base è integrata da una lunga formazione sul campo. In quasi tutti i casi, persiste una dimensione di multidisciplinarietà, resasi nel tempo necessaria, da quanto emerge dalle interviste dei professionisti coinvolti nell'indagine, per far coesistere, all'interno della stessa funzione professionale, le molteplici diversità di competenze "manageriali" intrecciate alle competenze artistiche. Tale dato si è reso tanto più evidente in base al progressivo accesso al ruolo di docenti:

"passando anche ad insegnare ho dovuto farmi più domande, sono stato obbligato a riflettere maggiormente su quello che sapevo o sapevo fare, e quindi è così che ho iniziato a costruirmi un metodo"

"per quanto sia stato difficile, sono grato a chi mi ha proposto di essere anche docente, rispetto al mio lavoro. Perché questo mi ha portato a capire come si può imparare"

¹² Essendo forte, tra l'altro, di una prima fortunata iniziativa pilota di codificazione ed organizzazione dei profili di competenze e delle pratiche formative dello spettacolo a livello internazionale, con il progetto Leonardo-Vip.

meglio, come è meglio organizzare una lezione perché ci sono cose che vanno imparate e quindi insegnate per prime e cose che devono essere analizzate e sperimentate dopo"

"poter vivere la mia professione come qualcosa da trasmettere ad altri mi ha permesso di capire che potevo non solo fare una cosa e farla bene, ma rendermi conto molto meglio di certi automatismi, perché dovevo spiegarli a qualcuno che non li trovava così ovvii come me, che ormai faccio certe cose in automatico. (...) così, dopo le prime difficoltà, credo di aver organizzato le lezioni in modo meno improvvisato ed estemporaneo: ho iniziato a pensarci prima, tarando le materie, i contenuti, in base alle persone con cui lavoravo, e soprattutto facendomi domande e utilizzando la grande risorsa delle risposte dei ragazzi. O delle loro domande..."

"insegnare ad altri il mio mestiere significa anche chiedermi quali siano i modi migliori per farmi capire. Quindi cerco di organizzare le lezioni sfruttando il materiale visivo e quotidiano con cui i ragazzi e le ragazze si trovano normalmente in contatto, poi devo capire sempre quali sono gli strumenti di cui mi posso servire: a volte vorrei poter usare proiettori, video ed altro, ed anzi vorrei che fosse possibile che questa iniziativa di formazione mi spiegasse anche se ci sono dei metodi più adatti per trasformare una lezione da solo teorica e solo pratica ad una lezione di scambio con altri linguaggi, come quello visivo, o quello informatico..."

In ogni caso, è opinione comune degli intervistati che, nel settore dello spettacolo dal vivo, prevalentemente fondato sulla tradizione orale e sull'esperienza diretta acquisita sul campo, la formazione si consegua principalmente "a bottega", o attraverso un "mix di esperienza", un "miscuglio che mette insieme la propria formazione scolastica e impiego diretto nel mondo del lavoro". E' da tale contaminazione che pare infatti derivare, dalle parole degli intervistati, il valore aggiunto delle professioni di cui sono rappresentanti e docenti, ovvero la predisposizione all'interazione dinamica tra diversi settori, che per alcuni pare essere un orizzonte auspicabile e lontano, per altri rappresenta una realtà tangibile e presente. In ogni caso tutti segnalano il bisogno e l'esigenza di attuare e vivere maggiore contaminazione tra i ruoli e le collaborazioni, auspicando che il corso di *Formare ad Arte* offra, tra le altre, anche questa opportunità.

Se infatti è già prassi quotidiana l'abitudine, nei momenti più impegnativi delle produzioni teatrali, che ciascuno si occupi di più attività, i docenti intervistati segnalano curiosità anche per settori non immediatamente confinanti con il proprio, giacché ravvisano l'esigenza che anche i loro studenti imparino a "fare più cose", oltre che a conseguire un altissimo grado di specializzazione.

Per questo motivo, il sentimento più diffuso relativamente all'opportunità loro offerta dall'Accademia è stata di *gratitudine*, derivata dalla percezione della forte valenza di "occasione" e di "opportunità" che la possibilità di provarsi in altre vesti, come quella, appunto di docenti, ha loro fornito.

- **apprendimento riflessivo sulle pratiche**; teso ad una continuità, ad una innovazione, promozione e riqualificazione delle competenze. È il momento della meta-riflessione, che loro sviluppano ampiamente, dichiarando:

“ho imparato essenzialmente attraverso la pratica”

“ho imparato osservando molto i miei maestri, ed all’inizio cercando di riproporre quello che vedevo fare loro. Poi ho cercato di personalizzare, comprendendo dov’era il loro specifico intervento e dove poteva esserci il mio”

“ho imparato essenzialmente sbagliando, e poi facendomi domande”

“attraverso l’osservazione di altri professionisti che fanno il mio stesso lavoro e poi credo che rientri nel campo dell’auto-formazione tutto quello che faccio anche non direttamente per lavoro, ma che poi riesco ad utilizzare per scopi professionali, ripensando, riformulando e rivisitando anche la pratica quotidiana”

“ho appreso “quello che so fare” attraverso la pratica, un buonissimo maestro, sbagliando, lavorando con i miei studenti, ascoltando i consigli dei colleghi e soprattutto attraverso una buona dose di flessibilità”

“in questo lavoro si impara facendo, non ci sono altri modi. Certo i maestri sono essenziali, ma puoi apprendere davvero il tuo stile solo quando ti metti alla prova all’atto pratico e senza protezioni. In questo senso le nuove generazioni, ovvero i ragazzi a cui noi insegniamo hanno un enorme vantaggio...”

Relativamente alla possibilità offerta dal progetto *Formare ad Arte*, nonostante sia opinione unanime di tutti gli intervistati che le attività di formazione hanno un’importanza fondamentale per lo spettacolo dal vivo al fine di favorire la crescita e l’aggiornamento delle professionalità, esiste un sufficientemente diffuso scetticismo rispetto alla formazione ed all’aggiornamento in età adulta. In alcuni casi tale discredito è da attribuirsi ad una visione generalizzante della formazione, spesso intesa (più che vissuta) come “perdita di tempo”. La formazione per gli adulti in alcuni casi è rappresentata come momento eccessivamente teorico, spesso svuotato di significati e ricadute pratiche. In altri rari casi ancora, la sfiducia in occasioni di ri-apprendimento è data dalla chiusura rispetto all’eventuale personale necessità di “rimessa in discussione”:

“ormai non ho più niente da imparare...”

“una persona come me, che ha lavorato con xxx e poi con xxx e dopo tanti anni di esperienza sia professionale che di docenza, che bisogno avrebbe di farsi insegnare da altri come insegnare meglio o come contestualizzare quello che già mi sembra di fare bene. Ed i dati e le risposte che ho mi confermano che il mio insegnamento già va bene così...”

Ma in nessun caso, però, le attività e le occasioni di formazione vengono considerate delle attività residuali, e risulta convinzione comune a tutti i docenti che le attività formative teoriche non siano sufficienti a preparare le risorse da impiegare nei teatri, ma che a tali attività vada necessariamente affiancata l’esperienza sul campo.

- **apprendimento trasformativo nell’organizzazione:** tale area rappresenta una delle maggiori carenze segnalate, relativamente al rapporto con gli altri, nell’ambito di una dimensione collegiale.

In ragione delle valenze generative della comunità di apprendimento oltre che di pratiche, si coglie come le conoscenze interne ad una struttura come l’Accademia, oltre che costituire un nucleo di saperi non imitabili, in grado quindi di fornire un vantaggio competitivo reale, possieda un valore che diventa e può diventare produttivo tanto più la conoscenza risulti diffusa e condivisa, piuttosto che nascosta, taciuta e non esplicitata. Più oggi una conoscenza è diffusa, afferma in una interessante riflessione C. Formenti, più produce valore nella sua trasformazione incessante, nella sua evoluzione, nel contributo che riceve dalle condivisioni possibili¹³.

Per un professionista delle discipline dello spettacolo, la possibilità di ripensare e condividere il proprio sapere e saper fare consente, in una prospettiva di lavoro di gruppo, di rendere **visibili** le molteplici conoscenze presenti nell’Accademia e mostrarne le opportunità. Da ciò deriva l’occasione di un sapere innovativo e generativo, basato sulla contaminazione interdisciplinare, sulla rigenerazione dei modelli di sapere, sulle ridefinizioni dei codici linguistici, sulla sperimentazione.

Dalle interviste realizzate emerge infatti che:

“sarebbe estremamente interessante e stimolante per me e per noi docenti coinvolti nelle attività di formazione dell’Accademia poter sapere o vedere come altri docenti affrontano le loro lezioni, quali sono i problemi che devo affrontare tutti i giorni, se sono simili ai nostri, ai propri, se con la loro esperienza hanno elaborato soluzioni diverse e magari originali e che sarebbe interessante adottare, anche se in contesti diversi”;

“penso potrebbe essere stimolante conoscere gli altri docenti dell’Accademia, docenti di cui magari so solo i nomi o la professione. Vorrei poter sapere anche quali siano i loro modi di giudicare o interagire con i ragazzi, se hanno le mie stesse difficoltà. Sarebbe bello ed utile confrontarci.”

Inoltre il confronto e lo scambio tra docenti permette di poter meglio disegnare e ridefinire la **cifra pedagogica** con evidenti vantaggi:

- sia rispetto alla rilevazione dei vissuti e delle richieste dei docenti;
- sia in termini di consolidamento della struttura organizzativa;
- nonché nella prospettiva di una legittima individuazione delle professioni: il bisogno di riconoscersi in una comunità di apprendimento rappresenta il segno di una necessaria esigenza di potenziamento ed elaborazione (e rielaborazione) delle singole professionalità grazie all’incontro ed al confronto con professionalità diverse e talvolta persino estranee. È emerso, infatti, con certa sottolineatura, dalle parole degli intervistati che la possibilità di parlare con esperti di processi di formazione che hanno “voluto chiedere e conoscere il loro parere” e che si impegnano in una formazione loro specificamente rivolta rappresenta un riconoscimento della loro professionalità dato dall’Accademia. Inoltre il progetto sembra così poter realizzare i desideri di appartenenza e progettualità in corso che contribuiscono ad un arricchimento per la struttura stessa e per le sue risorse professionali, che si costituiscono, quindi, come veri e propri laboratori di ricerca sulle pratiche professionali. Il professionista ed il docente divengono soggetti **protagonisti**, e mettono la propria professionalità in gioco come oggetto di studio, permettendo

¹³ C. Formenti, *Incantati dalla rete*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000

e permettendosi attività di interpretazione sulla propria esperienza professionale (momento ermeneutico), rielaborandola in modo permanente, e trasferendo, così, competenze da un campo all'altro del proprio operare e conoscere quotidiano. Inoltre, riflettendo sul proprio agire quotidiano e sulle proprie abitudini di pratica, i docenti scoprono e spesso ri-scoprono o rinnovano le proprie esigenze di ri-orientamento della propria attività, mediante momenti di identificazione dei propri percorsi e messa in crisi/critica delle proprie sicurezze connesse al ruolo o all'abitudine.

In prima sintesi, dall'analisi del quadro emerso dalle parole degli intervistati, si individua un forte tema utile alla progettazione dell'intervento formativo, nonché un elemento fondamentale per la consapevolezza interna all'organizzazione didattica ed istituzionale dell'Accademia.

L'auspicio dell'audacia dei docenti, che hanno manifestato volontà di partecipare ad una attività di una comunità di apprendimento che sappia e possa diventare sempre più una comunità discorsiva, edificante e dialettica, mostra come a sostanziare tale "comunità" è eminentemente e fondativamente la *storia e l'esperienza* dei propri elementi.

Questi, segnalando il bisogno di una '**con-versazione didattica ed organizzativa**' e partecipando al corso *Formare ad Arte* hanno avuto modo di realizzare:

- una socializzazione dei significati specifici;
- una maggior comprensione del contesto;
- colmare eventuali forme e vissuti di "solitudine didattica" dovuta in alcuni casi a sentimenti o senso di estraneità connessi alla propria specifica disciplina o a difficoltà relazionali con la struttura e l'ambito collegiale;
- modalità di manifestazione dell'espressione del proprio impegno personale per una riflessione critica su di sé e sugli altri;
- espressione, anche nei casi di docenti con vasta esperienza, di una fondamentale attitudine alla ridefinizione ed alla dimensione della 'speranza' organizzativa e pedagogica;
- manifestazione di una generale sensibilità introspettiva in termini professionali e personali tale da portare i docenti a richiedere nuove chiavi di lettura per la propria e l'altrui dimensione interna, sia da un punto di vista della pratica che della teoria professionale ed individuale;
- una interdipendenza e co-progettualità sia professionale che culturale, disponendosi alla possibilità di ridefinire il proprio ruolo anche in ragione del contesto sociale di riferimento e di un inquadramento etico del lavoro.

Il progetto *Formare ad Arte* inserisce, quindi, la propria azione in uno spazio che chiede di abbandonare la semplice o riduttiva vocazione di "luogo di apprendimento", per diventare **luogo di partecipazione e co-progettualità**, all'interno di una situazione sociale che permetta di condividere e costruire percorsi individuali e collettivi.

La condivisione collettiva permessa ed avviata dal presente progetto consente, quindi, di realizzare una continuità discorsiva della struttura con i propri elementi, con attenzione alla continuità di senso e di interazione, e nell'ottica dell'integrazione delle diverse dimensioni coinvolte nell'attività di formazione.

Per una definizione dei bisogni formativi

La formazione vissuta e le aspettative dalla formazione

2

In una prospettiva di tematizzazione dell'apprendimento in età adulta come apprendimento in età "aperta", ovvero tesa verso la propria autorealizzazione e verso la propria incompiutezza, la riflessione si è focalizzata sui bisogni formativi a partire dalla centratura sul soggetto come valore-cardine.

Da ciò emerge la complessità e la possibilità di comprensione del rapporto soggetto-formazione.

In un paradigma di narrazione autoriferita, gli intervistati hanno ripercorso le proprie tappe di formazione, fino ad arrivare all'esplicitazione dei modelli e dei concetti-guida del proprio agire di e da docenti.

Dall'analisi delle auto-interviste e delle interviste emerge come, a partire da esperienze di formazione diverse, ognuno degli intervistati ha adattato sistematicamente le proprie risorse alle strutture ed alle organizzazioni in cui si è trovato ad operare: ciò ha certamente contribuito ad arricchire le competenze, i sistemi di conoscenze, le abilità, i comportamenti rilevabili nell'ambito dell'esercizio del proprio lavoro.

E' poi nel momento del cambiamento e dell'integrazione nel proprio profilo professionale di un ruolo nuovo come quello del docente che - a fronte di una multiformità delle normali tendenze evolutive delle singole figure professionali (quali il rapporto tra obsolescenza ed innovazione, integrazione tra diversi profili, trasversalità e/o radicamento settoriale delle proprie prospettive occupazionali) - si inserisce la necessità doverosa di ripensare il proprio sapere ed il proprio saper fare in relazione al trasferimento di competenze ed all'insegnamento. Ad esemplificare tale passaggio e tale nodo problematico valga l'espressione di uno degli intervistati: "*Riconosciuto ed esperito il mio valore come professionista del mondo dello spettacolo, ora divento insegnante. Cosa vuol dire? Da dove inizio? Come fare?...*"

2.1 GLI ESORDI

Dalle narrazioni raccolte, il momento di avvio dell'attività di insegnante appare generalmente inatteso, o, meglio, non direttamente deliberato e scelto:

"*Sono stato contattato*",

"*mi hanno informato della possibilità che io tenessi un corso*";

"*un giorno mi ha chiamato xxx dicendomi che potevo insegnare ad altri il mio mestiere*";

"*a un certo punto si è presentata la possibilità di insegnare ed ho detto: 'perché no?'*".

Tali esternazioni non sono certo la cifra di una casualità o indeterminatezza dei percorsi professionali, ma manifestano da una parte l'esplicitazione di una non iniziale intenzionalità da parte dei docenti, rispetto all'idea di diventare docenti: "*non avrei mai pensato di poter anche insegnare il mio lavoro*". D'altro canto tale dato va letto alla luce di una ritrosia e modestia personale (o, al contrario, di un tentativo di nascondimento) del vanto

**NECESSITÀ DI
CO-PROGETTAZIONE,
PARTECIPAZIONE,
COINVOLGIMENTO**

di esser stati scelti come “maestri”. In ogni caso va segnalato un dato trasversale e rilevante, connesso alle esternazioni dei docenti relativamente a questo nodo tematico. A fronte di parole che segnalavano ritrosia e incredulità rispetto all’invito ad insegnare, gli atteggiamenti emersi durante l’intervista erano generalmente di soddisfazione e piacere.

2.2 I PIACERI DELLA FORMAZIONE

Le dimensioni di soddisfazioni maggiormente segnalate sono legate e riferite al rapporto diretto con gli studenti. Tra i successi, i docenti rintracciano:

- la possibilità di riuscire a creare per gli studenti le possibilità per accorgersi di saper fare:

“*gli episodi legati al senso di soddisfazione raggiunto dagli studenti stessi nell’apprendere cose nuove sperimentandone la fattibilità*”;

“*sono soddisfatta quando il rapporto che si crea tra insegnante e studente mi permette di ottenere buoni risultati dallo studente stesso. Se lo studente impara io ottengo il mio scopo. Allo stesso modo, sono insoddisfatta quando non riesco ad interessare, a coinvolgere gli studenti al centoper cento...*”;

“*posso dire di provare grande soddisfazione quando dopo otto anni di dura scuola gli allievi realizzano il loro sogno, diventano professionisti e calcano le scene*”;

“*mi sento soddisfatta quando avverto negli studenti voglia di crescere ed approfondire*”;

Qualcuno poi nota di proporre e proporsi, nella pratica quotidiana, l’obiettivo della soddisfazione come orizzonte di stile e gestione della propria professionalità: “*nelle mie giornate cerco sempre qualche motivo per sentirmi soddisfatta*”, “*credo che se non riuscissi più a sentirmi soddisfatto, non esiterei a cambiare lavoro: l’ottimismo e la spinta per continuare ad insegnare devono essere sostenuti da gratificazioni e soddisfazioni continue...*”.

E’ invece in un ambito più ampio che si individuano i maggiori motivi di insoddisfazioni. Qualcuno lamenta, tra i principali motivi di insoddisfazione:

“*la non partecipazione attiva alle scelte legate ai metodi di insegnamento*”;

“*mi spiace non sapere quale sia la direzione globale o generale di quello che faccio*”.

Se è vero che il settore dello spettacolo mostra un’endemica anche se non insuperabile o insuperata difficoltà a confrontarsi con i repentini mutamenti sociali ed economici del tessuto sociale, tanto più i ruoli per cui la formazione prepara i suoi protagonisti devono prevedere competenze artistico-culturali che sappiano affiancarsi a quelle gestionali. È quanto mai necessario, nei processi di produzione, che esista una comprensione profonda dei meccanismi di produzione ed una forte capacità di gestire la mediazione tra l’area gestionale/organizzativa e quella artistica. Da ciò si originano anche riflessioni in merito all’etica ed alla responsabilità del lavoro:

“*non voglio che chi esce dalla mia aula sappia fare solo, anche se bene, questo mestiere: voglio che sia una persona in gamba, soprattutto in grado di cavarsela in più situazioni*”.

L’esigenza di saper meglio valorizzare i talenti o le attitudini degli studenti conduce, infatti, ad un tipo di approccio alla formazione che consente di sviluppare comportamenti di tipo autoriflessivo: a fronte di metodologie che spesso devono essere “improvvisate” o costruite autonomamente, in ragione dell’assenza di supporti bibliografici o sostegni manualistici, le possibilità e le difficoltà nel trasmettere ed insegnare un mestiere prettamente artistico che fino ad oggi è stato caratterizzato da un sistema di appren-

dimento incentrato sul *learning by doing*, i docenti illustrano di aver sviluppato approcci di sollecitazione del gruppo in vista di apprendimenti densi di interattività, deduzione, co-costruzione di saperi.

Dato per diffuso ed inveterato un *modus operandi* spesso ancora legato ad una logica artigianale, incentrata sulla messa in scena dello spettacolo, qualcuno lamenta il rischio, sempre incombente, sia in termini auto-rivolti, sia in una prospettiva di trasmissione di “esempi”, che la centratura sul prodotto spesso potrebbe far “perdere di vista” la centralità di una logica pedagogica di processo e di attenzione alle diverse prospettive del ruolo, offuscando o lasciando sullo sfondo l’interdipendenza costitutiva del proprio lavoro con il lavoro altrui, e in secondo livello, la responsabilità sociale di un “mestiere” che ha tra i propri scenari, il panorama e la vocazione della diffusione della cultura. Quel che il lavoro teatrale spinge a considerare è rappresentato dal richiamo costante a non pensare le singole attività isolatamente ma piuttosto inquadrare in un contesto più ampio, che ne evidenzia l’importanza all’interno dell’intero processo in cui sono inserite. Le risorse impegnate nel settore dello spettacolo, sia per quanto riguarda gli operatori teatrali che quelli della pubblica amministrazione, sono caratterizzate da multifunzionalità e multicompetenza.

E se i docenti hanno ben chiaro tale dato, tanto più richiederebbero maggior nitore nell’immagine del quadro operativo generale di cui fanno parte, dal punto di vista dell’impianto pedagogico generale: in questo senso si connota la necessità di una “**visione d’insieme della formazione dell’Accademia**”. Questo elemento spesso si connette con il bisogno di veder rafforzato e valorizzato il proprio quotidiano e laborioso metodo di progettazione didattica, che pur corroborato dai

- risultati **positivi**,
- dal **riscontro** d’aula e
- dall’**esperienza** d’alto profilo e spessore,

necessita di un’appartenenza, di sentirsi membri di un gruppo composto da soggetti simili per condivisione di valori, credenze, storie e professionalità.

2.3 I DEFICIT DELLA FORMAZIONE

Proprio in ragione dell’emergenza delle tematiche appena illustrate, ovvero del potenziamento, od *empowerment* delle competenze dei soggetti, insieme al bisogno di strutturare i contenuti della formazione in ragione di cornici teoriche chiare e ben delineate entro un orizzonte di senso che superi la contestualità operativa della “trasmissione di sapere”, i docenti segnalano, come dato trasversale e significativo, il bisogno di essere **rafforzati** nelle loro attività didattiche relativamente a:

• individuazione del livello delle conoscenze competenze e delle capacità possedute dal soggetto in formazione riferite a tre aree fondamentali:

- area delle **competenze comunicative** e delle **capacità relazionali**;
- area delle conoscenze e delle **competenze tecniche**;
- area della capacità di agire all’esterno dell’organizzazione;

Empowerment
Letteralmente il termine significa “accrescere in potere” ed il concetto consiste essenzialmente nella crescita e nel potenziamento progressivo e consapevole delle potenzialità degli soggetti generalmente in contesti di formazione o in situazione di autoformazione. I programmi formativi centrati sull’*empowerment* tendono ad aumentare il senso del potere o del potenziale personale del soggetto, ma anche la sua capacità di leggere la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti ed eventuali rischi, ma anche occasioni favorevoli ed opportunità.

lettura dello sviluppo personale motivazionale, attraverso una :

- lettura dei propri bisogni come gruppo e come organizzazione;
- gestione delle conflittualità interpersonali;
- conoscenza delle modalità del lavoro di gruppo;

oltre, chiaramente, a consolidare l' area dello sviluppo tecnico professionale, mediante:

- conoscenze fondamentali e competenze inerenti la tipologia di servizio o l'attività svolta;
- conoscenza degli aspetti essenziali amministrativi e giuridici del settore di intervento;
- implementazione delle capacità di valutazione;
- implementazione delle competenze progettuali;

potenziamento delle possibilità di valutazione ed intervento nell' area dello sviluppo organizzativo:

- capacità di confrontarsi con altri soggetti della organizzazione (questo bisogno è avvertito primariamente, come si è visto, anche dai docenti stessi);
- conoscenza dei contenuti relativi alla così detta *mission* dell'organizzazione;
- capacità di lettura dei bisogni emergenti dall'organizzazione;
- capacità di lettura e comprensione dei bisogni dell'utenza;

in relazione ad un problema che si dimostra nodale e che coglie nel passaggio dal ruolo semplicemente professionale a quello di docenza la criticità e la problematica della questione della **credibilità**, della **legittimità**, ed a sostegno di chi segnala di non avere alle spalle una solida formazione che consenta un eloquio d'aula fluente e coerente con l'attività di docenza, si segnala il bisogno di:

- potenziamento delle abilità di **comunicazione**: chiesto quasi da tutti (qualcuno chiede anche direttamente di poter realizzare simulazioni per poter correggere le proprie modalità di presentazione dei contenuti¹⁴);
- modalità di soluzione di casi di timidezza per la comunicazione in pubblico;
- problemi di chiarezza espositiva: in molti casi, a comporre la cifra didattica della formazione nel settore dello spettacolo, esiste il vantaggio di “poter mostrare” ciò che si va spiegando, ma in molti docenti avvertono l'esigenza di imparare a “dire meglio”, a “trovare e a volte anche sapere la parola giusta, quella efficace, quella comprensibile”.

A tale proposito, va detto che molti intervistati affermano di essere molto contenti dell'iniziativa di *Formare ad Arte* promossa dall'Accademia, che li fa sentire oggetto di una

attenzione nuova, garantita soprattutto dalla premura di avvalersi della collaborazione esterna di una persona esperta (e quindi di docenti esterni) che sappia e possa visionare “certi meccanismi” e restituirli con uno sguardo d'insieme e maggiormente orientato alla formazione.

In generale, comunque, di fronte alla possibilità di “rimettersi in gioco” e “tornare in aula”, sedendo, contrariamente all'abitudine quotidiana, sui banchi della formazione continua, la risposta è stata di gradimento ed apprezzamento. Anche se tale atteggiamento si differenzia secondo diverse modalità:

- apprezzamento generico per l'iniziativa, di cui in senso lato si riconosce il valore; come chi afferma, per esempio: “*aggiornarsi è importante, fondamentale, ma rispetto al tempo che posso dedicare alla docenza, ritengo di avere un sufficiente grado di aggiornamento*”;
- apprezzamento personale, motivato dal coinvolgimento con la possibilità di sfruttare un'occasione di formazione;
- apprezzamento personale non seguito da reale interesse e coinvolgimento;
- apprezzamento personale e riconoscimento di oggettive difficoltà di accesso al servizio;
- sfiducia nelle attività di formazione *tout court*, ma curiosità segnalata rispetto a *Formare ad Arte*;
- scetticismo rispetto alla riqualificazione o all'aggiornamento professionale, in ragione di presunte visioni di completezza professionale raggiunte con “anzianità di ruolo”.

2.4 I DESIDERI DELLA FORMAZIONE

Oltre alle esigenze di formazione segnalate, si riportano richieste specifiche e non immediatamente congruenti con le finalità del progetto, ma che si ritiene sia utile segnalare, quale dato da raccogliere per l'eventuale progettazione di altri corsi di aggiornamento o di riqualificazione professionale.

In generale si può affermare che molti docenti gradirebbero, trasversalmente ai diversi settori di appartenenza, poter avere accesso a corsi di aggiornamento e rispetto alla lingua straniera (**inglese**) o di aggiornamento **informatico**.

Mission
Rappresenta una dichiarazione di intenti strategici istituzionalizzati che un'impresa o più genericamente un'organizzazione si propone di raggiungere e che richiede un'ampia condivisione.

¹⁴ Come dato utile alla valutazione di eventuali proseguimenti e sviluppi del progetto di formazione, va detto che le persone che più di tutte hanno manifestato tale esigenza e si sono dimostrate disponibili ad una mossa di umiltà che ancora caratterizza alcuni e che comunque contribuisce a disporre tutti a “mettersi in gioco”, non sono inclusi tra i partecipanti al corso.

Il modello formativo

3.1 PROPOSTA DI UN MODELLO FORMATIVO

L'analisi dei bisogni formativi è stata impostata come una vera e propria attività di ricerca in cui l'identificazione delle necessità è diventata, essa stessa, contenuto fondamentale del processo formativo.

Il processo di ricerca si è orientato alla definizione delle criticità rilevate direttamente dagli intervistati e si è spostato anche su quei versanti di indagine impliciti o emersi dal confronto e dalla sistematizzazione delle interviste raccolte.

In ragione delle riflessioni svolte in merito all'esigenza di maggiore appartenenza ad una comunità di pratiche, la condivisione collettiva permessa ed avviata da *Formare ad Arte* consente, quindi, di realizzare una continuità discorsiva della struttura con i propri elementi, con attenzione alla continuità di senso e di interazione, e nell'ottica dell'integrazione delle diverse dimensioni coinvolte nell'attività di formazione.

Il modello formativo si è proposto, quindi, di tener conto di:

- una **dimensione introspettiva**, che permetta all'individuo, attraverso pratiche atte a favorire il riesame e la riflessione sulla propria *incompiuta storia professionale*, di spingersi a transitare attraverso nuovi scenari, orizzonti di senso e possibilità;
- una **dimensione relazionale**, in grado di favorire rapporti più prossimali con il contesto di appartenenza, pur conservando quel grado di "opacità" o "segretezza" o specificità che possono garantire non solo la singolarità personale dei docenti, ma anche i loro "trucchi del mestiere".

Il progetto formativo si propone, quindi, di favorire la costruzione di spazi e tempi di incontro comune e reciproco tra professionisti portatori di esperienze, ruoli e storie distinte, per permettere un necessario riconoscimento, una continua re-interpretazione delle molteplicità delle componenti coinvolte in una organizzazione didattica. Pertanto il modello formativo proposto ha lo scopo di favorire il potenziamento delle seguenti dimensioni:

- necessità di **dare senso, valorizzare e rendere visibili**, nonché tesaurizzare le esperienze di lavoro dei professionisti che compongono il corpo-docenti;
- possibilità di **adattarsi** alle situazioni ed ai **cambiamenti** eventuali;
- proporre **problemi** e sperimentare **soluzioni**;
- **gestire** le problematiche emotive connesse all'attività ed al ruolo di docente, dalle dinamiche relazionali in ambito collegiale a quelle più profonde e latenti della relazione maestro-allievo;
- **offrire** strumenti e riferimenti teorici in grado di sostenere l'agire quotidiano garantendone la sicurezza.

La **qualità** della formazione, soprattutto in relazione alle attese dei soggetti deve e ha dovuto pertanto orientarsi verso:

- la nozione di **fabbisogno** formativo in quanto **processo dialettico** legato alle rappresentazioni, alle motivazioni e alle opportunità degli attori coinvolti nella formazione;
- le cosiddette **competenze**, variamente definite, che consentono ai soggetti adulti di inserirsi nelle dinamiche della società della conoscenza.

Giacchè tali approcci, specialmente quelli riferiti a sistemi teorici definibili in vario modo "fenomenologici", tendono ad avere come assunto, su una base critica più o meno esplicita, la dimensione sociale – e dunque "costruita" **intersoggettivamente** – dei fabbisogni formativi, si è ritenuto, in fase di progettazione del corso, di prevedere dei momenti di **ascolto e counselling**, ad inframmezzare i diversi moduli, in maniera da poter raccogliere informazioni relative sia al gradimento, sia all'andamento del corso. Questo sia in vista della auspicata conformità del corso ai bisogni dei docenti, sia in previsione di riconfigurazioni di nuove progettualità di formazione. Anche sulla base dei dati rilevati contestualmente a tali incontri, definiti di *monitoraggio*, si è previsto di poter ridisegnare il profilo della proposta del modello formativo, *in itinere*. Deve essere altresì e sempre chiaro ai partecipanti al corso che il corso stesso non si pone come forma di controllo o di messa a regime del proprio corpo docente, ma al contrario, esiste la forte preoccupazione di trasmettere oltre ad un senso di appartenenza, la primaria intenzione di valorizzare e tesaurizzare i saperi, le pratiche, le strategie e le storie dei diversi attori coinvolti nel progetto di formazione.

La possibilità di una formazione offerta mediante il ricorso a consulenti e docenti esterni sembra soddisfare le esigenze degli intervistati che segnalano, in diverso modo, ma con simile intensità, la percezione di un'appartenenza ad un mondo professionale che non sempre riesce a considerarsi secondo una vocazione di struttura artistica professionale, ma mantiene le prerogative, le peculiarità e le differenti porosità di un'impresa artigianale.

L'evoluzione del mercato, come segnalano i docenti che hanno modo di spendere la propria professionalità anche all'esterno della struttura di riferimento, però porta una maggiore attenzione verso l'aspetto imprenditoriale del teatro, facendo sentire profondamente la necessità di introdurre nuove competenze e nuovi strumenti ed è per questo motivo che gli intervistati affermano di gradire la proposta di una formazione realizzata con la collaborazione di più esperti e docenti, soprattutto se questi non abbiano un'esatta conoscenza dei meccanismi propri della produzione teatrale.

In questo senso, per esempio, pur se vissuta con un certo senso di intrusione, l'eventualità di un corso che veda al proprio interno la possibilità di realizzare un percorso di "*Time management e organizzazione del lavoro*", finalizzato a far acquisire consapevolezza sull'importanza della gestione ottimale del tempo, viene presentata da alcuni (pochi) come possibilità di sistematizzazione per "preparare una lista delle *cose da fare*", per individuare una matrice di priorità e le fasi di un processo lavorativo.

3.2 DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

Individuando le aree tematiche che costituiscono gli obiettivi del progetto di formazione di *Formare ad Arte*, si rintracciano alcune macro-aree che hanno costituito l'intelaiatura teorico-pratica su cui si è costruito l'impianto dei moduli didattici. Tali aree individuano questioni e problematicità a partire dalle quali si sono strutturati i contenuti specifici del corso di aggiornamento.

Fenomenologici
In un approccio fenomenologico, l'analisi procede partendo dalla cosa, dal dato di realtà, e descrive l'esperienza in termini di intenzionalità, coscienza, intersoggettività. Secondo tale prospettiva esiste una costante relazione fra soggettività ed oggettività. È il soggetto che conferisce senso alle cose, intenzionandole.

LE DUE DIMENSIONI
DEL MODELLO
FORMATIVO

FINALITÀ
TRASVERSALI
DEL PROGETTO

Quale formatore?

Come prima fase di analisi e di progettazione operativa, è stato utile soffermarsi su una riflessione circa il ruolo del formatore, interrogandosi su:

- le motivazioni e le attitudini o le passioni per la propria professione e la professione di docenti;
- la relazione educativa nell'insegnare ad apprendere;
- i modi attraverso cui la relazione educativa è percepita;
- i modi e le dimensioni attraverso cui varia il ruolo del formatore in ragione delle differenze tra lezione frontale e lezione partecipativa, oltre che attraverso la costruzione di saperi ed esperienze.

Le metodologie didattiche

Nel definire, all'interno del gruppo di ricerca e di erogazione del progetto, le modalità attraverso cui andare incontro ai fabbisogni formativi dei docenti coinvolti, si è optato, attraverso numerose riunioni di progettazione con i formatori contattati per la gestione dell'aula, di realizzare il corso alternando diverse modalità didattiche.

Tra queste si segnalano:

- la **lezione**, tesa a presentare con chiarezza i concetti principali e mostrare le differenti modalità espositive;
- le **esercitazioni** e i **casi**, attraverso la proposta di esercitazioni che prevedessero sia l'emergere di competenze nozionistiche, sia l'espressione di capacità di *problem solving*, nonché di analisi di autocasi, ed il confronto con gli altri corsisti;
- le **simulazioni**, ovvero attraverso *role playing*, vere e proprie esercitazioni dimostrative, o esercitazioni di analisi tese a riprodurre situazioni d'aula esemplificative o rappresentative, così da analizzarle, scomporle, studiarle;
- i **lavori di gruppo**.

La metodologia didattica, che si è posta alla base del progetto, nasce da una visione che ha messo al centro del proprio agire e della propria intenzione il docente, considerato come "allievo", realizzando tutte le attività proposte con l'obiettivo di favorire i più diversi processi di apprendimento di ciascuno.

L'approccio adottato durante il corso è di tipo **collaborativo**. Tale approccio ha previsto la creazione di un piccolo gruppo o in alcuni casi più piccoli gruppi di apprendimento nei quali i docenti hanno collaborato al raggiungimento di un obiettivo comune, che di volta in volta è stato rappresentato:

- dal confronto,
- dall'analisi delle strategie didattiche altrui,
- dalla scomposizione di una tipologia di lezione secondo schemi di organizzazione del tempo, dei contenuti, del livello e del progressivo grado di difficoltà ed approfondimento,
- dall'attenzione alle dimensioni comunicative, che vanno dal linguaggio e dalla chiarezza della trasmissione dei contenuti, alle modalità di comunicazione non verbale, colte attraverso i gesti, la postura, l'intonazione...

Tale approccio ha segnalato l'intento di valorizzare la condivisione delle conoscenze individuali all'interno dell'aula. La scelta metodologica è stata operata in ragione di attente riflessioni relative alla specifica appartenenza professionale degli "allievi" e soprattutto relativamente alla definizione di un chiaro obiettivo didattico, rappresentato non tanto dall'acquisizione di saperi, quanto dal cambiamento di atteggiamenti e/o dalla rielaborazione dei saperi stessi.

Tenendo presente che la condivisione delle conoscenze professionali/personali rappresenta un valore aggiunto irrinunciabile, il corso si è avvantaggiato oltre che della presenza di una *tutor* d'aula, di lezioni di raccordo, interpretate e gestite come occasione e spazio utile ad operare azioni di moderazione e facilitazione del processo di apprendimento e dello scambio con i docenti.

A guidare gli incontri con i formatori, e quindi a stabilire gli intenti del programma stesso di formazione è sempre stata alta l'attenzione posta dagli organizzatori (dalle organizzatrici, nella fattispecie) del progetto ai seguenti elementi:

- Enfasi sull'apprendimento come processo sociale.
- Costruzione attiva della conoscenza attraverso l'interazione e la discussione tra i partecipanti.
- *Feedback* motivante del gruppo.
- Condivisione delle competenze individuali a vantaggio del gruppo.
- Ruolo del *tutor* come facilitatore e moderatore del gruppo.

Durante il corso sono state inoltre proposte attività integrative allo studio dei materiali didattici (*slide*, articoli, testi bibliografici e cinematografici).

Il gruppo di lavoro come emergenza sistemica

La definizione d'aula del progetto *Formare ad Arte* ha, inoltre, stabilito tra le sue fasi di sviluppo un'impostazione didattica fondata sull'operatività del gruppo, attraverso modalità esperienziali e teoriche di espressione di modelli di *Leadership* e di *Groupship*.

Come regola di lavoro e di interazione si è rivolta, in concertazione con il corpo-formatori coinvolto, molta attenzione alle esperienze di analisi e di simulazione di casi in gruppo. Ciò ha permesso di dare visibilità a contenuti altrimenti estremamente fumosi se relegati alla sola teoria. Altra cosa è parlare della necessità di organizzare in modo efficace una lezione rispetto al tempo ed ai contenuti, altra cosa è vedere degli esempi ed esperirli in prima persona. Così, attraverso *role-playing*, il gruppo d'aula ha potuto sperimentare come un (altro) docente

- istituisce e ordina il lavoro del gruppo;
- prevede il rispetto delle procedure e di una sequenza di comportamenti predeterminati e di azioni definite;
- stabilisce i principi ed i criteri che orientano, informano e guidano l'attività del gruppo.

Così, in gruppo e preferendo modelli di *membership* e di *groupship* a quelli più consueti di *leadership*, sono stati colti ed analizzati i modi che strutturano, organizzano e articolano l'attività stessa del gruppo, attraverso:

- Analisi delle risorse e dei vincoli
- Discussione

Leadership

Con il termine *leadership* si intende la capacità di influenzare e motivare i membri di un gruppo verso il raggiungimento degli obiettivi propri del gruppo stesso

Role-playing

Attraverso tale metodologia, i partecipanti sono chiamati a dar vita ad una situazione ipotetica: devono cioè assumere un ruolo, che spesso rappresenta una nuova identità ed agire in modo conseguente

Membership

Indica la funzione di appartenenza al gruppo

Groupship

È l'attività del gruppo stesso, tesa a svolgere una funzione che garantisce e presidia sia la soddisfazione dei bisogni individuali sia di quelli del gruppo stesso

- Decisione
- Pianificazione dell'uso del tempo
- Uso degli strumenti di *problem solving* (analisi, diagnosi, soluzione, verifica).

Attraverso tale metodologia di lavoro in gruppo, i componenti sono chiamati a svolgere attività di :

- Confronto e scambio
- Ascolto
- Esposizione
- *Feedback*
- Cooperazione
- Collaborazione

3.3 DALLE CRITICITÀ AL PROGETTO. INDIVIDUAZIONE DEI TRAGUARDI FORMATIVI E DELLE PRIORITÀ DI INTERVENTO

In particolare, gli obiettivi formativi hanno individuato, declinandosi nelle aree tematiche di apprendimento degli adulti: comunicazione nella formazione, progettazione dell'intervento formativo, attuazione dell'intervento formativo, *Public speaking*, valutazione dei risultati della formazione, gestione dell'aula e del gruppo in apprendimento, metodologie didattiche attive; gli obiettivi formativi sono stati organizzati secondo moduli didattici, che hanno previsto, al loro interno, la seguente articolazione tematico-contenutistica:

L'apprendimento degli adulti

- La natura dell'apprendimento: risposte, strutture cognitive, automatismi
- I principi dell'apprendimento
- I contenuti dell'apprendimento
- Apprendimento induttivo/deduttivo
- Il rapporto tra formazione, cambiamento e resistenze
- Il "sapere" multidisciplinare della Formazione
- Le variabili da presidiare: dalle aspettative ai sensi, dalla motivazione alla retroazione
- Il modello esperienziale e gli stili personali di apprendimento

A fronte di tale area di riferimento, il modulo si è svolto secondo tale impostazione:

Obiettivi

- Riflettere sul ruolo di "docente-non docente", sulle modalità individuali di trasferimento del proprio sapere professionale.
- Confrontarsi su esperienze reali di formazione di adulti, in particolare nel mondo tecnico-artistico dello spettacolo dal vivo.
- Individuare le "conoscenze tacite" del proprio mestiere e codificare modalità di comunicazione e trasferimento del proprio sapere.
- Individuare archetipi e modelli diversi nella formazione degli adulti.
- Evidenziare e mettere a punto metodologie didattiche coerenti con gli obiettivi.
- Sperimentare metodologie di definizione di obiettivi formativi e di progettazione di interventi formativi

Contenuti

- I modelli di apprendimento degli adulti.
- Imparare per imitazione e per osmosi.
- L'esperienza nell'apprendimento.
- Le emozioni dell'apprendimento. La disciplina e lo stile di lavoro.
- Stimolare talento e passione.
- Differenze psicologiche nell'apprendimento.
- Metodologie e tecniche di apprendimento a confronto.

Metodologia didattica utilizzata

Durante gli incontri del modulo è stato dato ampio spazio alla raccolta e al confronto di esperienze tra i partecipanti, ricorrendo a metodologie didattiche attive al fine di consentire la massima partecipazione sia durante i momenti teorici che esperienziali. L'obiettivo esplicito è stato quello di favorire la riflessione e la rielaborazione delle proprie modalità di insegnamento/apprendimento attraverso l'esperienza e la condivisione di esperienze. L'attenta gestione delle dinamiche di gruppo è stata orientata a facilitare lo scambio di testimonianze significative e a creare un clima favorevole all'apprendimento. La metodologia ha inoltre previsto:

- Introduzione ai temi principali con supporti multimediali
- Proiezioni di brevi filmati
- Discussioni guidate
- Tecniche di *brainstorming*
- Analisi di auto-casi
- "Saper far sapere" "saper far fare": scrittura di storie di insegnamento/apprendimento

L'importanza della comunicazione nella formazione

- Saper parlare
- Sapere ascoltare
- Sapere domandare
- Sapere rispondere
- L'Ascolto Attivo
- Tipologia di domande ed utilizzo didattico
- Comunicazione verbale, non verbale, paraverbale
- Utilizzo della metafora e suoi significati e potenzialità
- Comunicazione dei passaggi induttivo/deduttivi da teoria a prassi e viceversa (traduzioni esperienziali e traduzioni concettuali)

Relativamente al modulo di valorizzazione della comunicazione in formazione, i contenuti sono stati organizzati tenendo conto dello sviluppo di temi come:

- Preparazione di una lezione
- Bilanciamento dei tempi e dei contenuti
- Informazioni sulla composizione dell'aula
- Come presentare gli argomenti ed i contenuti: approccio storico, approccio problematico, approccio induttivo, deduttivo...

Brainstorming

Letteralmente "tempesta del cervello", indica un metodo decisionale o di avvio di ricerca consistente in sessioni intensive di dibattito spontaneo allo scopo di stimolare proposte e a identificare eventuali soluzioni o prospettive

- Linguaggio e ritmo
- Comunicazione non verbale
- Utilizzo di supporti multimediali

L'attuazione dell'intervento formativo

- Apertura e contratto
- Le diverse configurazioni professionali del "fare formazione"
- Funzioni e attività del *Tutor*
- Indicazioni operative per l'erogazione dei contenuti
- La preparazione di una lezione
- Presidio dei contenuti e presidio dei processi
- Il formatore tra messaggi cognitivi e messaggi emotivi
- Il "potere" e gli "archetipi" del formatore

La progettazione dell'intervento formativo

- Dalla finalità formativa agli obiettivi specifici
- Le funzioni degli obiettivi didattici
- La formulazione degli obiettivi didattici
- Le caratteristiche degli obiettivi didattici
- Il tipo di orientamento metodologico del progetto
- Il Progetto di massima dell'intervento formativo
- Il Programma di dettaglio
- La progettazione dei contenuti
- L'organizzazione del piano di lezione
- I mezzi audio-visivi ed i supporti didattici : questo dato è stato richiesto con insistenza da molti
- Adattamento delle lezioni al contesto d'aula

Public speaking

- La gestione di una lezione
- Individuazione dei punti di forza e di debolezza
- Analisi del materiale registrato e restituzione

La valutazione dei risultati della formazione

- Il monitoraggio della qualità percepita
- La valutazione delle reazioni
- La valutazione dell'apprendimento
- La valutazione del cambiamento nei comportamenti

La gestione dell'aula e del gruppo in apprendimento

- Funzione del gruppo e bisogni individuali
- I fattori che determinano la dinamica di un gruppo
- *Membership e Leadership*
- I ruoli individuali in un gruppo
- Tipologie di "centratura" dei gruppi
- Modelli di lettura delle dinamiche di un gruppo
- I "tipi difficili" e le strategie di gestione
- Stadi di evoluzione di un gruppo in apprendimento
- Metodologie di osservazione dei gruppi
- Somministrazione di attività ludiche

A fronte di tale area di riferimento, il modulo si è svolto secondo tale impostazione:

Obiettivi

- Acquisire conoscenze e competenze per svolgere il ruolo di educatori
- Apprendere modalità e strategie per gestire un'aula, un gruppo in apprendimento, mantenendo l'opportuno equilibrio tra osservatore e partecipante
- Sviluppare le competenze e le sensibilità per valorizzare gli aspetti cognitivi, comportamentali, emotivi, ludici e valoriali coinvolti nella dinamica della conduzione d'aula
- Imparare a utilizzare gli interventi dei partecipanti ai fini dell'apprendimento
- Facilitare la creazione di un ambiente di intimità ed empatia utile per facilitare l'ascolto, la comprensione e l'apprendimento
- Fondare un solido contratto collaborativo
- Superare i momenti di conflitto e di tensione e trasformarli in risorse costruttive
- Creare metafore formative e giochi d'aula
- Fornire e rafforzare i metodi per migliorare l'apprendimento e la partecipazione attiva dei corsisti
- Valorizzare le risorse e le potenzialità, motivare allo sviluppo, al confronto e al cambiamento

Contenuti

- Il ruolo del conduttore
- Obiettivi del meta-gruppo
- Soggetti e oggetti dell'apprendimento
- Diritti, doveri e permessi d'aula
- Fondamenti e pragmatica della comunicazione
- Gli strumenti dell'apprendimento in aula: aforismi, metafore, fantasie e giochi d'aula
- Le emozioni e i conflitti
- La gestione dei ruoli di mediazione (*il Tutor*)
- Gruppo, codici affettivi e *leadership* nei piccoli gruppi in apprendimento
- La valigia del conduttore

Tutor

Il tutor è una figura professionale che assolve a una funzione di facilitazione, mediazione e attivazione dei processi di formazione. Può occuparsi degli aspetti organizzativi così come di quelli didattici. In tal caso ha la possibilità di monitorare il clima d'aula e i livelli di motivazione o malcontento o necessità dei corsisti. Il tutor rappresenta anche una figura di intermediario tra docenti e partecipanti ai corsi ed è responsabile del coordinamento dei diversi docenti coinvolti nel percorso formativo, in modo da garantirne la continuità e la coerenza con gli obiettivi stabiliti dal progetto formativo.

Learning

Letteralmente : apprendimento dall'azione. E' una modalità di impostazione di programmi formativi fondati su compiti e obiettivi organizzativi reali.

Metodologia

La metodologia utilizzata in aula è quella propria dell'*action learning*, della lezione partecipata, attraverso concetti teorici, contestualizzazioni, esercitazioni di gruppo e simulazioni.

Le metodologie didattiche attive

- Utilità e vantaggi per l'apprendimento
- Tipologie dei metodi didattici "attivi"
- Criteri di scelta dei metodi
- Il lavoro di gruppo
- Il metodo dei casi
- L'esercitazione analogica
- L'esercitazione auto-centrata
- *Focus group*
- Il *role-playing* e le simulazioni

Ulteriori metodologie d'aula e "oltre" l'aula

- Imparare facendo: *Action Learning* e *Training on the Job*
- Formazione per l'auto-sviluppo : *Empowerment* e *Self-Empowerment*

3.4 AREE TEMATICHE DI SVILUPPO. L'IMMAGINE DEL DOCENTE E LA SUA VALORIZZAZIONE

Ogni percorso di formazione rappresenta un fenomeno *transizionale*. La responsabilità di creazione e presidio di tale area transizionale ricade sulle spalle del formatore, così come il compito di "mantenere costantemente viva la funzione adulta della mente"; un vero apprendimento si ottiene solo come "introiezione dei contenuti mentali e delle emozioni connesse". La struttura di tale area, presidiata dalla fondamentale funzione della *tutorship* e dal *setting*, è bene sia caratterizzata da:

- un buon grado di motivazione all'apprendimento, curiosità;
- un certo grado di fiducia nella situazione formativa (nella struttura, nel docente...);
- un certo grado di "riconoscimento intersoggettuale" sia nel legame collegiale, sia in relazione ai docenti ed agli esperti coinvolti (co-progettazione, vd. Cap. 1);
- un certo grado di flessibilizzazione;
- rassicurazione sul fatto che non esista la minaccia della valutazione;
- possibilità dell'errore e della ridefinizione;
- possibilità della progettazione in itinere.

Il riferimento ad un modulo formativo che si dedichi ad affrontare le tematiche proprie dell'educazione degli adulti ha pertanto lo scopo di introdurre i partecipanti ad una riflessione non solo in merito a cosa significhi insegnare a studenti adulti, ma si pone altresì la finalità di permettere ai corsisti di interrogarsi su cosa significa apprendere in età adulta, accompagnandoli, quindi, a disporsi ad un percorso di formazione, predisponendo un terreno comune d'incontro tra la loro pratica quotidiana di formatori e la straordinaria situazione di apprendimento in cui si immergono a partire dal primo modulo di *Formare ad Arte*.

Si ritiene sia quanto mai interessante ed utile evidenziare i nodi tematici del progetto che hanno attivato processi di **meta-cognizione** in grado di risignificare l'esperienza vissuta in aula in ragione di un senso del proprio consueto agire educativo, e viceversa. In tal senso si darà, di seguito, conto dei diversi argomenti dei moduli e degli esiti prodotti, in termini di *cambiamento*.

In generale, qualora una situazione educativa comporti al suo interno l'elaborazione di un apprendimento, e quindi implichi il richiamo agli elementi del pensiero e dell'esperienza, non va dimenticato che l'accadere educativo implica necessariamente una relazione, e che in questa vi sia anche una sorta di dispositivo affettivo sempre in atto, che si svolge "*secondo una sua specifica, strutturale, logica interna*."¹⁵

Esplorare la relazione educativa, e quindi il ruolo del docente, permette di delineare e distinguere le fasi proprie di un processo formativo che si contraddistinguono come veri e propri fenomeni e "compiti affettivi" strutturali.

Perciò, riflettere e lavorare sulle tematiche proposte significa analizzare e cogliere esplicitamente le specifiche competenze del formatore, competenze che egli/lei modula di volta in volta, in ogni fase del processo di apprendimento e formazione.

In tal senso si coglieranno le dinamiche proprie della situazione educativa sia in termini teorici, ovvero declinati rispetto alla genericità di un processo di formazione, verso cui i docenti in aula sono stati indirizzati, accompagnandoli con riferimenti desunti dalle scienze dell'educazione, sia cogliendo gli aspetti meta-formativi che tali dimensioni hanno attivato nel gruppo – classe.

Tali fasi possono essere rappresentate da:

- **Iniziazione:** in tale fase si istituisce la nuova esperienza, che per i partecipanti è stata l'inizio del corso. In tale circostanza è normale che si verifichino fenomeni affettivi che ricalcano gli eventuali vissuti di difficoltà o resistenza, rispetto ad una più o meno radicale modificazione delle dinamiche abituali in cui il soggetto si sente più sicuro di sé, agendo in uno spazio noto, fluido, rassicurante, spesso autoregolato e protettivo. La sensazione di spaesamento si accompagna all'allontanamento dal familiare e consueto, producendo emozioni di disorientamento, inadeguatezza e chiusura.
- **Illusione/collusione:** successivamente allo spiazzamento iniziale, il soggetto viene portato dal formatore e dal gruppo ad una sorta di illusione gruppale che, consentendo una fase fusionale di adesione al contesto, permette che venga bonificato lo spazio ed il tempo della formazione perché vi avvenga con maggior agio il processo di apprendimento.
- **Modulazione:** in tale fase avviene l'apprendimento, che si definisce come apprendimento dall'esperienza ed implica una metodologia che organizzi intenzionalmente i processi di acquisizione di saperi.

¹⁵ Mottana P., 1993, *Formazione e affetti- Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma.

Setting

Il *setting* pedagogico può essere definito come il luogo simbolico o reale in cui l'interazione educativa permette all'uno di imparare dall'esperienza o dall'atteggiamento dell'altro rappresenta anche la situazione ed il contesto in cui si svolge l'evento formativo

Educazione degli adulti

(EDA). Il percorso di Educazione degli adulti ha costituito il *medium* per accedere ad un argomento teorico da un punto di vista esperienziale.

- **Separazione:** l'ultima fase del processo formativo contiene dinamiche affettive analoghe ai sentimenti che si provano quando un'esperienza si avvia alla conclusione. E' simile alla sensazione della "perdita" e ha le sue stesse caratteristiche. E' la fase in cui *"si è restituiti all'esterno del campo formativo, si è di nuovo sottratti al clima speciale della situazione formativa, alle regole del suo setting e alle dinamiche che in essa inevitabilmente si verificano. In sostanza l'area potenziale della formazione viene smantellata e si scioglie quel legame intriso anche di dipendenza e di fiducia che aveva consentito per un certo periodo di effettuare il serio gioco' della formazione."*¹⁶
- Ma a fronte del sentimento di distacco e nostalgia, che i partecipanti hanno manifestato, nella loro esperienza d'aula attraverso esternazioni come:
 - *"mi spiace che il corso sia durato così poco. Anche se all'inizio ero titubante, poi l'abitudine a venire in aula è diventata una piacevole occasione per mettermi alla prova"*
 - *"dopo tutto mi sembra di rimanere in sospensione. È vero che il percorso è concluso, ma mi sembra anche di aver appena iniziato a smuovere certe cose ed ora vorrei poter continuare"*
 - *"mi piacerebbe avere a disposizione dei testi che mi supportino anche dopo questo corso, per poter continuare a riflettere su temi che, anche se già da me noti, mi hanno stimolato a ripensare in altro modo quello che già sapevo..."*
 - *"mi auguro che l'esperienza vissuta con Formare ad Arte sia lievito e nutrimento per elaborazioni e pratiche future"*
- È proprio in questa fase che i partecipanti al corso diventano consapevoli della ricchezza e dell'importanza dell'esperienza di cui dimostrano, globalmente, di conservare con gratitudine l'esito di crescita e di maturazione.

A tali dimensioni si affiancano, da quanto emerge dalle interviste dei docenti, diversi modelli di mentori o formatori che è bene leggere e cogliere, soprattutto durante i momenti d'aula.

In un'ottica di potenziamento e valorizzazione del ruolo e dell'identità dei docenti coinvolti, il corso proposto ha affrontato, declinandosi attraverso i temi dei moduli, l'argomento che più di tutti era sotteso al progetto, ovvero l'aspetto **metodologico ed intenzionale** della professionalità docente.

Soprattutto in quest'ottica si inserisce la scelta di una metodologia di raccolta dei bisogni formativi su base autobiografica, al fine cioè di "dar voce" ai protagonisti stessi della formazione, centrando su di loro l'intera progettazione e di conseguenza i suoi metodi. Sin dall'inizio è sempre stato chiaro che l'intervento formativo non si sarebbe diretto ai contenuti delle singole e differenti materie di insegnamento dei docenti, ma si è sempre

¹⁶ P. Mottana, op. cit

dichiarato, a rischio di pedanteria, che lo scopo del progetto era stimolare nei partecipanti una riflessione circa la propria intenzionalità didattica, ovvero a proposito delle loro donazioni di senso al proprio agire formativo.

Tale intenzionalità non si è mai esaurita o limitata nella chiarezza degli scopi e degli obiettivi dei loro percorsi didattici, ma ciò che si è perseguito nel corso è stata una **continua sollecitazione a riconoscere, scoprire, tracciare ed ideare le proprie peculiari possibilità di prevedere percorsi metodologici, strategie e procedure, e, ancor più, un'organizzazione delle proprie attività e delle attività d'aula insieme a relative scelte di comportamento e di stimoli cognitivi e socio-affettivi idonei a realizzare, nelle direzioni desiderate, previste e proposte, gli effetti e lo sviluppo delle singole situazioni formative.**

L'efficacia di un insegnamento si gioca, infatti, in ampia misura, nella capacità del docente di gestire l'aula o la relazione col discente, attivandone, guidandone, accompagnandone e stimolandone le dinamiche.

Ciò significa saper vivere e far vivere in senso educativo il proprio agire.

Per ciò si ritiene che la possibilità di un costante *ascolto* e rapporto dialogico, nella prospettiva di una valorizzazione degli aspetti più clinici ed autobiografici della formazione, sia stato un elemento che ha favorito il buon esito del percorso di formazione.

L'invito ad una riflessione e ad un ripensamento che permettessero di:

- sentirsi in situazione,
- accorgersi di esser-ci in formazione,
- imparare a codificare i propri e gli altrui comportamenti intuitivi,
- inserire il proprio agire educativo all'interno di un sistema più ampio, che andasse dalla struttura accademica agli impianti teorici propri delle scienze dell'educazione o relativi ad altre prassi formative,
- confrontare le proprie pratiche e strategie didattiche con quelle di docenti di materie molto diverse dalla propria,
- confrontarsi con i formatori dei moduli ed osservarne gli stili e le metodologie

ha permesso ai partecipanti di fare della propria vicenda e del proprio percorso professionale una risorsa per la rivitalizzazione dell'apprendimento.

Il confronto con altri docenti ha prodotto vissuti e sensazioni di estrema positività e conforto. Dalle parole dei corsisti si segnala un'interessante ricorsività che riferisce espressioni come: *"una cosa importante che questo corso mi ha dato è la sensazione di non essere sola"*, *"ciò che questo corso mi ha regalato, al di là delle grandi possibilità di investigazione su di me e sulle mie possibilità come docente, è riassumibile in una frase: «non siamo soli...»"* *"non si è mai da soli, e capirlo ha vivificato il mio voler stare in questo ruolo"*.

Inoltre si segnala che i partecipanti hanno realizzato, sempre in termini di meta-formazione, interessanti riflessioni e analisi del contesto del progetto, che si ritiene importante portare all'attenzione e sottolineare.

La peculiare situazione di trovarsi da insegnanti a vestire i panni dei discenti ha necessariamente comportato nei partecipanti movimenti di risignificazione, destrutturazione e ricostruzione sia della propria immagine, sia dell'immagine dei docenti loro interlocutori.

**WORK
IN PROGRESS**

**EFFICACIA
METODOLOGICA
DI "VIVERE"
LA SITUAZIONE
DI FORMAZIONE**

**VISSUTI
DI CONDIVISIONE,
APPOGGIO, TUTELA**

Attraverso percezioni di scomodità e disagio nel ruolo di "studenti" (non va dimenticato, anche se a fronte di atteggiamenti per altro molto positivi e disponibili, che una sensazione implicita per i corsisti poteva essere quella di riprovare vissuti scolastici con dinamiche proprie della valutazione, dell'inadeguatezza, del giudizio, dell'ansia di prestazione e responsabilità rispetto a presunte attese o aspettative da parte della struttura-Accademia), i corsisti hanno investigato, come si fa normalmente a scuola, o in qualsiasi situazione di apprendimento, nelle azioni, negli stili, negli atteggiamenti e nelle parole dei loro formatori, "sbignandone l'attività", frugando tra le loro intenzioni e le loro espressioni, e soprattutto aspettandosi da loro una risposta ad una domanda implicita e fondamentale: "come si supera l'empasse del difficile rapporto tra teoria e prassi in un mestiere di docenza che ha per oggetto apprendimenti esperienziali e pratici?". A tale questione, pur se l'impressione di elusione problematizzante pare diffusa, pare che i formatori e gli organizzatori del progetto abbiano risposto proprio nella pratica, proprio "facendo formazione".

In sintesi, i partecipanti al corso hanno rivelato con soddisfazione che non sarebbe possibile "non fare dell'esperienza di formazione in generale e nello specifico dell'esperienza di *Formare ad Arte* un fatto esistenziale": scorgere l'"intenzionalità autentica" di chi ha progettato il corso e lo ha proposto ha rappresentato il valore di contemporaneità dell'esser-ci, in formazione.

Espressioni relative all'autenticità ed alla semplicità hanno tracciato il senso di una formazione vissuta come onesta: "da questo corso ho imparato a meglio definire il mio ruolo di docente anche osservando il comportamento dei docenti-formatori in aula. Mi è stato evidente che un docente è qualcuno che ha ottenuto un'esperienza e che in qualche modo la partecipa", afferma un corsista.

La partecipazione e la condivisione della propria esperienza, ovvero la co-costruzione, nell'ambito di lezioni di apprendimento partecipativo (*cooperative learning*), dell'accadere formativo hanno favorevolmente impressionato i corsisti che hanno trovato nelle esperienze d'aula, nei momenti di raccordo e discussione, **approcci e metodi lontani dalla sistematicità**, che hanno restituito la cifra di una **matrice pedagogica di "educazione alla libertà"**.

La possibilità di disporre di docenti-formatori in aula che si sono posti con atteggiamento problematizzante, con trasparenza e "freschezza non fasulla" in un'ottica di strutturazione metodologica costruita sul gruppo-classe ha permesso di considerarli come interlocutori, e di valutare quanto spazio vi sia per tale possibilità, nella propria pratica quotidiana.

In tal senso i formatori hanno costituito un **esempio**, permettendo ai corsisti di confrontarsi con modelli di magistralità, chi come:

- Docente **méntore**, colui, cioè che gestisce la dimensione del *transfert*, che agisce mediante relazione di fiducia. L'attività del mentore descrive una tipologia educativa di tipo eminentemente relazionale. Il mentore offre ed agevole la condivisione delle proprie competenze, conoscenze, abilità di comprensione ed esperienze connesse al mondo dello spettacolo.
- Docente **maestro**, colui che presidia il rispetto delle regole, suscitando empatia e affidamento.

- Docente **guida**, si pone con atteggiamenti che denota sicurezza di sé, capacità di *leadership*, gestendo dinamiche di attaccamento, collusione e dipendenza (e separazione)¹⁸.

I corsisti hanno poi particolarmente apprezzato i **momenti di raccordo** tra i diversi moduli, riconoscendone non la funzione di verifica o controllo, ma l'utilità nel cogliere con maggior chiarezza e consolidare con efficacia i contenuti e le riflessioni dei moduli conclusi, contribuendo a dare un necessario sguardo d'insieme e di condivisione al progetto stesso. A tal proposito si segnala che i materiali forniti in tali occasioni e le dispense per i lavori d'aula, oltre che incontrare un forte gradimento da parte dei corsisti, hanno rappresentato un utile riferimento chiarificatore e di sintesi del proprio pensiero e dell'elaborazione delle tematiche trattate dai formatori, che hanno risentito, in alcuni casi, di una frequenza di incontri non agevole per la sedimentazione e la conferma delle "novità".

¹⁸ Va ricordato anche il ruolo fondamentale della figura del *tutor*, che ricoprendo un ruolo di osservatore privilegiato dell'evento formativo, ha modo di giocare le proprie competenze sia di supporto che di mediazione. A tale proposito si legga l'interessante prospettiva segnalata dal commento di F. Breveglieri, tutor didattico del progetto *Formare ad Arte*.

L'esperienza di un Progetto Pilota

MODULO:
team building
per la formazione
e monitoraggio

MODULO:
principi fondamentali
dell'apprendimento in età
adulta - processo di
formazione
team building per la
formazione e monitoraggio

MODULO:
comunicazione didattica
team building per la
formazione e monitoraggio

MODULO:
gestione del gruppo in
apprendimento
team building per la
formazione e monitoraggio

4.1 PRODUZIONE ED EROGAZIONE

Il corso è stato organizzato secondo una ripartizione modulare che ha segmentato le differenti aree didattico-tematiche secondo uno schema esemplificabile come segue:

- Ogni modulo è stato introdotto e concluso da un momento denominato **Team building per la formazione e monitoraggio**, gestito da una docente esperta in processi di formazione ed apprendimento e dalla coordinatrice del progetto, con l'ausilio della *tutor* d'aula.
- Un modulo di introduzione ed approfondimento delle tematiche connesse ai **Principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta** con particolare riferimento al **Processo di formazione**.
- Un modulo di **comunicazione didattica**, atto ad introdurre ed affrontare le modalità, le problematiche e le strategie legate alla dimensione relazionale e di trasmissione di conoscenze.
- Un modulo dedicato alla **Gestione del gruppo in apprendimento**.

4.2 RISULTATI

Un processo di formazione-formatori, soprattutto nel caso specifico di professionisti inseriti nel mondo dello spettacolo, non si pone né si propone come un processo sistematico ed ordinato, ma piuttosto rappresenta, come nel caso del progetto-pilota *Formare ad Arte*, un processo sperimentale empirico e dinamico basato soprattutto sulla raccolta di informazioni, di aspettative, di bisogni, di storie di formazione e di vissuti dei protagonisti del progetto per muoversi, quindi, attraverso la ricerca graduale di soluzioni, attraverso la scoperta e l'elaborazione di criteri che valutino la formazione sulla base di una definizione di priorità che permetta soluzioni progettuali che si avvicinano, confrontandosi e ricombinandosi in un moto continuo.

Secondo tali delineate premesse, si è andato costituendo lo scenario di azione della formazione-intervento di *Formare ad Arte*, che si può definire in conclusione di lavori, come metodo formativo finalizzato alla progettazione di cambiamenti, o meglio a favorirne il nascere e ad accompagnarne lo sviluppo e l'assunzione critica.

Tali cambiamenti sono stati originati, soprattutto, dalla condivisione, agita sia da parte dei partecipanti, sia a cura e premura delle responsabili della progettazione metodologico-didattica dell'intero corso, che hanno di volta in volta, in ogni fase di sviluppo del percorso d'aula e della fase di selezione e accompagnamento del gruppo, comunicato con chiarezza tutti i presupposti, i contenuti, le modalità di svolgimento e le soluzioni nonché le strategie didattiche connesse al corso stesso.

Questo è avvenuto al fine di realizzare uno degli scopi principali del progetto, ovvero il

più ampio coinvolgimento dei partecipanti, al fine di evitare eventuali rischi di atteggiamenti che potevano essere vissuti come giudicanti, da parte dei partecipanti, o invasivi, ma soprattutto per restituire il senso dello spiccato ruolo di protagonismo che si voleva essi assumessero all'interno dell'intero progetto percependo, sempre in modo inequivocabile, che la formazione era "costruita intorno a loro", che non vi era alcuna intenzione o forma di controllo da parte della struttura di riferimento e che quanto andava costituendosi in termini di strutturazione dell'impianto progettuale rappresentava e rappresenta l'esito progressivo di un processo di co-costruzione.

In virtù di tali caratteristiche, lo strumento di progettazione di *Formare ad Arte* si connota come "morbido" in grado, cioè, di agire non solo sulla dimensione metodologica dell'aspetto didattico del "mestiere di formatore", ma soprattutto sulla dimensione culturale dell'Accademia stessa che si è "messa in gioco", predisponendosi ad un ascolto partecipato, mediato da un consulente esterno *super partes* e dandosi disponibile ad incontri di scambio e reciprocità con i corsisti che hanno certamente contribuito, oltre che al buon esito del progetto, ad un miglioramento del clima lavorativo, cui in alcuni casi era necessario uno smantellamento di assetti istituzionali, depositati nell'immaginario o negli schemi delle *routines* organizzative, come rigidi e difficoltosi.

Il principio-guida della condivisione e della chiarezza comunicativa ha consentito di realizzare un'azione formativa di progettazione comune i cui partecipanti sono stati attori ciascuno delle specifiche realtà professionali e micro-organizzative portatori sia di culture professionali e visioni eterogenee, ma soprattutto portatori di storie personali connotate da unicità e rilevanza, anche e soprattutto all'interno di un corso di formazione. Tali evidenze, poste alla base e come obiettivi da valorizzare con e nel percorso formativo, hanno generato apprendimento dinamico e crescente, alimentato proprio dal confronto di esperienze, dallo scardinamento della logica autoreferenziale, dalla possibilità di leggere il proprio contesto professionale con prospettive e approcci nuovi. Derivati non solo dall'esempio o dai riferimenti teorici degli esperti, ma soprattutto dai colleghi corsisti.

Nell'avvicinarsi di teoria ed esempio, oppure simulazione oppure, più genericamente, azione, il gruppo si è rivelato essere lo strumento migliore per il confronto e la modifica delle diverse categorie di pensiero e di azione, nonché per la condivisione di nuovi apprendimenti.

Nelle occasioni di raccordo tra i tre diversi moduli, sono state realizzate brevi esercitazioni in piccoli gruppi che hanno evidenziato non solo il grado di assunzione dei contenuti del modulo di volta in volta concluso, ma soprattutto il livello di meditazione realizzata da ciascuno sulle potenzialità che i singoli argomenti affrontati rivelano se declinati nella pratica quotidiana e più di ogni altra cosa, nella riflessione personale. Quest'ultima, soprattutto se stimolata a farsi comunicazione e condivisione, ha permesso maggiore consapevolezza nei corsisti che hanno confermato, in conclusione di corso, di aver rafforzato il proprio livello di consapevolezza e la rilevanza dei propri apprendimenti proprio in virtù dello scambio, e dell'invito alla verbalizzazione, offerti dagli incontri di monitoraggio condotti tra un modulo e l'altro.

Le dinamiche che si sono sviluppate, pur nei limiti di una frequenza di incontri che qualcuno vorrebbe fosse più fitta, si sono originate dai confronti sulle reciproche visioni, sviluppando un percorso che ha intrecciato una matrice collettiva con la forte attenzione al

soggetto. Si ritiene che tale rilevante dato sia l'esito dell'attenzione costante delle persone coinvolte nella progettazione formativa alle dimensioni proprie dell'apprendimento e della formazione che, da implicite e trasversali al progetto stesso, sono state sempre portate ad evidenza ed hanno costituito materia di scambio e condivisione. La rilevanza di una conduzione d'aula che sia in grado di ricondurre a misura e di "chiamar per nome" le esperienze vissute (complice il fatto che si è trattato di persone esperte in processi di apprendimento, e quindi riconosciute anche per il loro ruolo) ha permesso ai corsisti non solo di acquisire le cornici teoriche utili a definire la propria pratica quotidiana, ma ha consentito altresì di percepire che i così detti esperti hanno **partecipato** con condivisione al progetto, realizzando la condizione ideale per un progetto di apprendimento: in aula non si è solo parlato di formazione, ma si è stati in, si è fatta, si è vissuta la formazione.

4.3 QUALE APPRENDIMENTO? GLI OBIETTIVI RAGGIUNTI A PARTIRE DALLE FINALITÀ PROPOSTE

Dalle riflessioni finali dei partecipanti al corso, emerge come i nuclei tematici che più di altri hanno costituito materia di apprendimento, spesso, vissuto come trasversale alle situazioni di formazione stesse, siano obiettivi come:

- attenzione e rilevanza del momento di "analisi dei bisogni";
- cura e preparazione del momento della definizione degli obiettivi di un percorso di formazione;
- dalle parole dei docenti emerge con rilevanza peculiare l'attenzione alla dimensione della *situazione* e del *contesto*, che pare superare il modello esclusivo di prodotto o processo, ma pone anzi in luce la precauzione dei partecipanti nel voler "prestare attenzione" sia ad entrambe le fasi di realizzazione di un percorso formativo, sia al loro insieme;
- consapevolezza circa la pluralità dei contesti di apprendimento;
- riflessioni circa le diverse modalità di apprendimento, che possono essere veicolate da contenuti formali o informali, da metafore e linguaggi allusivi;
- ruolo attivo del soggetto che apprende;
- esercizio della riflessione sull'esperienza;
- gestione dell'errore;
- pluralità di metodi;
- ruolo discreto del formatore.

4.4 GRADIMENTO

Avendo avuto occasione di conservare una modalità dialogica di presenza e monitoraggio dell'andamento del corso, attraverso lo svolgimento dei colloqui iniziali e finali, mi è stato possibile osservare da una prospettiva privilegiata di scambio, conversazione e fiducia, i cambiamenti e le trasformazioni messe in atto dai partecipanti al percorso di formazione e sperimentati in termini di sensazioni, vissuti e criticità.

Si ritiene che questa possibilità, oltre che costituire per me una risorsa in termini di arricchimento degli elementi di cui disporre, con la coordinatrice e la tutor del progetto, per la progettazione *in itinere* e per la condivisione con i docenti esperti, nonché un fertile terreno di reciprocità con i corsisti, ha permesso loro di conservare una visione di insieme sull'intero percorso e sul progetto: e il coordinamento ed il monitoraggio della coor-

dinatrice didattica la presenza costante della tutor, hanno operato positivamente in termini di continuità e coerenza, nonché di "trasparenza e chiarezza", come dichiara con soddisfazione uno dei partecipanti che afferma, insieme ad altri, di aver particolarmente apprezzato la linearità ed il grado di partecipazione delle organizzatrici del corso, segnalando quanto tale stile abbia costituito un elemento di forte coesione e sensazione di condiviso accadimento delle finalità del progetto.

Si segnala tale dato proprio in ragione della sua specificità, pensando alla trasferibilità di un progetto di formazione come quello che qui si propone. L'attenzione dedicata alla progettazione ha avuto il pregio di godere di appassionate motivazioni operative e di ricerca, trasmesse ai partecipanti sempre secondo modalità di estrema chiarezza. Inoltre, è stata costante l'attenzione alla singolarità, alla professionalità ed alla disponibilità dei formatori coinvolti, nella convinzione di poter offrire loro uno spazio che permettesse non solo la formazione ma soprattutto lo scambio e la condivisione.

A titolo esemplificativo e per dare notizia delle modalità attraverso cui si ritiene che la progettazione del corso *Formare ad Arte* possa essere ritenuto un esempio di buona prassi e, pertanto, un modello di formazione da mutuare, si segnalano alcuni dati procedurali relativi alla programmazione stessa:

prima e dopo ognuna delle seguenti fasi:

- definizione dell'ambito di intervento;
- definizione degli strumenti per la raccolta dati e per l'analisi dei bisogni;
- campionamento dei destinatari;
- somministrazione del questionario;
- analisi dei risultati;
- realizzazione interviste in profondità per testimoni privilegiati;
- mappatura dei corsisti e selezione;
- contatti e accordi con i corsisti;
- definizione degli obiettivi formativi in base ai bisogni ed ai desiderata dei corsisti;
- progettazione e programmazione dell'intervento formativo;
- erogazione: presentazione dell'intero progetto, presentazione dei singoli moduli, fase di monitoraggio e raccordo tra i moduli, ai fini di consolidare i contenuti del modulo concluso, verificarne la comprensione ed il gradimento ed introdurre il modulo successivo, cogliendo, inoltre il clima d'aula ed eventuali disagi.

l'equipe di progettazione, composta dalla *Fondazione Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala* (capofila), e il *Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Milano-Bicocca*, (partner) ha realizzato *incontri di analisi, discussione, progettazione*, curando sempre, con una costanza che garantisca la presenza di tutti i suoi membri, anche gli incontri con i docenti esperti contattati per il corso.

L'accuratezza nella programmazione e la premura verso i partecipanti, nonché la predisposizione di un calendario che permettesse la frequenza più agevole possibile per i corsisti, ha fatto sì che i partecipanti potessero cogliere questo corso come un'occasione per guardare la formazione ed i propri percorsi didattici e professionali attraverso uno sguardo sospensivo (*epochizzante*, per usare una terminologia fenomenologica) che osserva la realtà per come essa appare, sottraendola all'ovvietà e guardandola come fosse la prima volta.

In tal modo è possibile considerare l'esperienza formativa come sempre nuova e sempre da inventare.

Inoltre lo sguardo fenomenologico, favorito dall'invito alla sosta ed alla riflessione **autobiografica**, ha condotto i partecipanti a cogliere ciò che normalmente è in penombra, ciò che è latente, tralasciato dalle consuete prospettive di quotidianità e direzioni del fare.

La disponibilità a rimettersi in formazione e riconsiderare soprattutto il proprio ruolo, predisponendosi a stare in "altra forma", risponde ad una intenzionalità rivitalizzante di assumere tali nuovi sguardi, in una apertura all'imprevedibile che, se da principio ha risposto alle necessità di:

- **"curiosare"** nel mondo della formazione, con l'atteggiamento interrogativo di chi si chiede se i così detti "addetti ai lavori" ed esperti dei processi di apprendimento abbiano qualcosa di "diverso" da dire;
- dare **cornici teoriche** ed attribuire legittimazione a pratiche intuitive;
- **accogliere** "finalmente" una **proposta di formazione** o riqualificazione professionale da parte della struttura di riferimento;
- **reagire ad un invito** avvertito come implicito, da parte della struttura di riferimento, a partecipare ad un percorso di "aggiornamento" nella prospettiva di una più o meno necessaria riqualificazione¹⁹;

successivamente è diventata **apertura all'imprevedibile**, ma non in termini contenutistici, quanto metodologici. Anzi, la dimensione di imprevedibilità ha assunto il carattere di principio metodologico, in quanto, per poter cogliere la realtà e la abituale quotidianità con spirito critico e sguardo rivitalizzante, i partecipanti hanno, gradualmente, assunto uno sguardo di sospensione del giudizio, mettendo tra parentesi le consuetudini mentali e l'ovvio di ogni giorno.

L'importanza di uno sguardo che possa cogliere la realtà formativa nel suo manifestarsi instabile e mutevole si è tradotta, primariamente per i partecipanti al corso, nell'assunzione della responsabilità di questo sguardo. Alcuni corsisti hanno infatti segnalato, per esempio, pur a fronte di maturati anni di ruolo, di trovarsi relativamente al corso ed alcune contestuali difficoltà connesse alla relazione con gli studenti, in una condizione di necessario ripensamento e individuazione di traiettorie di senso nuove.

Altri hanno manifestato di aver assunto una diversa visione del proprio ruolo grazie alle prospettive differenti da cui il corso ha analizzato la figura del docente: invitati a centrarsi su sé, a riflettere sul proprio ruolo in modalità decontestualizzata, i corsisti hanno potuto constatare con maggiore evidenza, e in alcuni casi con sorpresa, l'essenza etica del proprio mestiere di formatori.

La responsabilità relazionale ed il rispetto dell'altro che non rappresentano una "materia da plasmare", od un "contenitore da riempire", o qualcuno cui trasmettere semplicemente dei contenuti, bensì il portatore di propri valori, vissuti, significazioni, storie,

sono emersi come dato eminentemente antidogmatico, e come impulso e fondamento inesauribile di problematicità e intenzionalità educativa.

Il sentirsi a loro volta in formazione ha reso più pregnanti e più sostanziali i termini dell'esperienza educativa che non ha significato né ha implicato una mera trasmissione di valori e contenuti pre-costituiti, ma ha promosso un processo continuo (si potrebbe dire incessante, visto che dalle parole di alcuni corsisti ascoltati nei colloqui a fine corso emerge la volontà di continuare a riflettere su ciò che "questa esperienza ha mosso", su quel che "sembra si sia attivato e richieda ora altra fatica di rielaborazione", sollecitando in alcuni casi il reperimento di un'ulteriore bibliografia di riferimento per proseguire con le sollecitazioni utili emerse dal corso) di elaborazione, scoperta e riscoperta della coscienza intenzionalmente pedagogica di ciascuno, vissuta come impegno di responsabilità e come senso e direzione problematizzata della propria storia personale.

L'impressione felice che si è tratta dai colloqui finali con i partecipanti identifica nell'apertura progressiva e progressivamente più consapevole del proprio sguardo sul mestiere e sul ruolo di formatori una sorta di ulteriore apprendimento, trasversale, sotterraneo e intrinseco a quello dei contenuti connessi alle metodologie didattiche.

Una attività di formazione può essere giudicata in base al grado di apprendimento agito dai corsisti, a partire dalle proposte fatte, e dalle modalità reattive favorite, partendo dall'assioma per cui non esiste apprendimento senza cambiamento e non si potrebbe parlare di formazione se non accadesse una trasformazione dei saperi di partenza. Ma nella considerazione degli aspetti di una metabletica educativa non possono non intrecciarsi con l'analisi del cambiamento soggettivo, personale, in cui ciascuno sia soggetto percettore del cambiamento stesso. Così ciò che restituisce la cifra positiva del progetto di formazione *Formare ad Arte* è, tra le altre dimensioni esplorate, anche l'acquisizione di un cambiamento che si configura maggiormente nella disposizione soggettiva e negli atteggiamenti o nelle attitudini dei docenti coinvolti: si tratta dello **sguardo di senso**, accolto e sviluppato dai docenti, per cogliere l'essenza dell'evento formativo in cui sono stati coinvolti e che esprime e rivela la modalità di stupore che dichiarano di aver coltivato.

Anche in tal senso, l'esperienza formativa si può giudicare *riuscita* dal momento che permette di conservare i propri principi, metodi e contenuti nell'apertura fondamentale all'esterno e alla relazione con gli altri come possibilità inesauribile ed inalienabile, realizzando, per il soggetto, spazio per l'affermazione di sé e possibilità di apertura all'altro.

Metabletica educativa
J.H. Van Den Berg definisce la metabletica come "scienza del cambiamento". In particolare la metabletica educativa si interessa della percezione dei propri soggettivi cambiamenti

¹⁹ Non è certamente dato irrilevante il fatto che alcuni partecipanti, a fronte di una iniziale entusiastica e partecipe adesione al progetto di formazione, in seguito alla convocazione per l'effettiva partecipazione al corso si siano interrogati quasi con stupore di "esser stati selezionati" come corsisti, segnalando, con la sorpresa, una sorta di resistenza; come se l'esser stati scelti per un percorso di formazione denunciasse una loro supposta impreparazione.

Conclusioni

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Pare inevitabile, concludendo la presentazione di un progetto di cui si sia vissuta ogni fase, dalla più embrionale alla più concretamente progettuale, da quella esplorativa, osservativa, a quella partecipativa ed attuativa, sin nelle maglie delle complesse dinamiche della gestione d'aula, avviarsi ad una riflessione che comprenda un bilancio ed una valutazione dell'intero progetto.

Come prima considerazione, è certamente evidente il senso di grata e sentita soddisfazione per il lavoro svolto, per gli esiti raggiunti, per la forma di collaborazione realizzata ed espressa dal gruppo di lavoro del progetto e dal gruppo dei docenti coinvolti. Ne consegue, pertanto e personalmente, un debito di riconoscenza verso tutti coloro che hanno contribuito a rendere reale questo progetto, con professionalità, competenza, impegno e passione.

Sin dal suo avvio, il progetto *Formare ad Arte* ha rivelato, avvalendosi di metodologie proprie di un approccio formativo pedagogico volto alla pratica autobiografica, la sua principale attitudine. Il coinvolgimento di tutti gli 'attori' ha favorito non solo l'esplicitazione, non ovvia del "dire dei docenti" (contattati e avvicinati tramite questionari ed interviste narrative), ma ha permesso di realizzare una più ampia riflessione sulle esperienze di formazione, sulle abitudini, sui riti e spesso anche sui miti propri della formazione. Ciò ha fatto sì che i docenti che hanno partecipato al corso, così come gli organizzatori stessi, insieme ai responsabili didattici, svolgessero un'attività critica in merito all'attività di formazione. L'esperienza realizzata si può quindi definire come evento di scambio e condivisione attuato da *reflective practitioner*.

Ciascuno ha dovuto fare appello - e spesso richiamando alla memoria vissuti dimenticati - ad una sorta di **tacito repertorio di esperienza**, di avvenimenti, di vissuti, volti e relazioni che nella condivisione, nella negoziazione e nella rievocazione hanno assunto il contorno di vere e proprie strategie didattiche, che altrimenti avrebbero trovato difficilmente nomi e forme, ma che nella *con-versazione*, nello stare insieme in aula, attraverso modalità di lezioni teoriche od esperienze di matrice ludica (come le simulazioni o le esperienze di prove didattiche), hanno trovato l'opportunità di porsi come abilità, competenze, saperi.

Le esperienze didattiche dei singoli docenti, così come dei docenti coinvolti come formatori, hanno costituito materiale ed oggetto di riflessione: senza mai mettere in dubbio la professionalità sviluppata in anni di lavoro, il saper-fare di ciascuno è stato "messo in tavola" per diventare un sapere ragionato. Ciò è stato possibile solo grazie all'estrema disponibilità dei docenti, che hanno voluto attraversare con la riflessione e "rimettendosi in formazione"(e quindi in discussione) le proprie singole e singolari coscienze del mestiere, percorrendo la consapevolezza di essere tributari di un sapere specifico, ma

potenzialmente collettivo, che si tramanda attraverso una cultura che pesca nella tradizione e nella storia.

Il mestiere di insegnante di ciascuno è stato, quindi:

- **verbalizzato**, disegnando le cornici di riferimento delle diverse azioni didattiche;
- **rappresentato**, attraverso l'esplicitazione dei desideri di formazione, delle aspettative di miglioramento di ciascuno;
- **teorizzato e codificato**;
- **affinato**, attraverso la pratica riflessiva;
- **ricostruito e ricontestualizzato**, attraverso la messa in coerenza di saperi acquisiti insieme a nuovi spunti teorici e le proprie pratiche.

Il patrimonio di esperienze dei docenti ha trovato opportunità di importanti valorizzazioni, attraverso l'analisi delle pratiche di insegnamento, che per Alain Vergnioux contribuisce a:

- "migliorare la conoscenza di sé, affinare la padronanza dei metodi, delle tematiche e delle situazioni,
- migliorare la comprensione delle situazioni per saper leggere le pratiche future, saper anticipare i risultati di una azione, saper scegliere fra più possibilità"²⁰.

Il ruolo di docenti

La figura di docente che il progetto *Formare ad Arte* ha permesso di rivitalizzare, ridiscutere e risignificare risulta inserita in un contesto d'azione di un docente che progetta, sperimenta, riconosce, verifica, documenta, discute e confronta in contesto dialogico intersoggettivo e organizzativo.

Per riportare la pratica ad una sua teoria, il modello formativo che così si è disegnato è di tipo socio-costruttivista, ed è in tale contesto che si è reso evidente come in ogni pratica/azione didattica educativa agisce una **teoria**, anche se spesso questa è o rimane inconsapevole anche per gli stessi attori del processo.

Il terreno in cui il progetto si è svolto ha permesso quindi di realizzare un percorso di aggiornamento impostato spontaneamente ad un costruttivismo *contestuale* che ha posto particolare attenzione all'ambiente d'apprendimento inteso come costruzione della regia progettuale e riflessiva del docente e all'attività creativa e operativa dei soggetti d'apprendimento.

Il metodo seguito in ambito formativo ha percorso uno schema d'azione che, oscillando tra pratica e riflessione, tra attività di progettazione e sperimentazione e riflessione procedurale, tra attività didattica e pause meta-cognitive (svolte attraverso gli incontri di raccordo ed i colloqui individuali), ha stabilito proprio nella grande risorsa della pratica didattica, e quindi nel sapere e nell'esperienza dei docenti coinvolti, la risorsa e la fonte di una problematicità su cui si è aperto e si è svolto il pensiero riflessivo che ha animato *Formare ad Arte*.

La figura di docente che ne deriva è di un professionista che si pone come formatore impegnato in una autoformazione riflessiva, basata sul "fare".

Reflective practitioner
Un professionista riflessivo ritiene importante aggiornare la propria professione usando occasioni formali ed informali di aggiornamento, riflette criticamente ed apprende dalla propria esperienza di lavoro

²⁰ A. Vergnioux, Présentation, in Les Sciences de l'Education, n. 34, 4, 2001, pag. 37

La possibilità di “dire ciò che si fa” e sottoporlo a verifica e controllo, discussione, in una circolarità virtuosa tra fare-dire-riflettere ha permesso una ridefinizione del ruolo stesso del docente, che si trova a svolgere attività di tipo:

- **critico**, promuovendo la consapevolezza dell’azione educativa e dei suoi criteri, un’azione che risulta, quindi, orientata al contesto situazionale (e passibile di strategia autocorrettiva);
- **creativo**, comprendendo decisioni ed orientamenti originali e autonomi, attraverso nuove soluzioni didattiche, variazioni di metodi e strumenti;
- **empatico -dialogico**, fondato sul contatto relazionale, sia nello scambio con gli allievi, sia relativamente al contesto collegiale.

Educazione, formazione, sviluppo, istruzione, insegnamento, apprendimento... sono molti i termini utilizzati in questo testo, e relativamente ai contesti o ai processi formativi; i termini si differenziano a seconda dei diversi aspetti su cui ci si concentra. L’esperienza straordinaria della formazione si snoda tra le infinite possibilità e i numerosi vincoli delle relazioni umane. La figura del docente risente, insieme a quella del “discente”, dei medesimi condizionamenti a partire dal contesto e dall’accezione che, di volta in volta, rivestono i presupposti delle azioni educative.

All’interno di *Formare ad Arte* è rimasto non certo latente ma silente, ed in ogni caso trasversale e cogente, un problema o, meglio, la necessità di problematizzare il concetto stesso di docente.

Non per questioni di mero nominalismo. Ad uno sguardo esterno, il mondo dello spettacolo rivela ritualità e strutture formali interessanti da indagare e che attribuiscono alla personalità di un grande professionista l’appellativo di “maestro”.

Il “maestro”, cioè *magister* (ovvero portatore di un *magis*, di un “**di più**”) svolge una insostituibile funzione intellettuale: non è solo colui che, avendo accumulato maggior esperienza, può trasmetterla ed insegnarla.

Nell’attività della comunicazione dei saperi, il docente ha la possibilità di modificare il senso stesso di formazione e far diventare il processo educativo una vera e propria *Bildung*. Il concetto tedesco di *Bildung* indica un processo continuo di ‘prendere forma’, secondo un presupposto pedagogico in cui ha un rilievo prioritario l’esperienza del soggetto in formazione. La forte rilevanza del progetto *Formare ad Arte* consiste proprio nell’occasione vissuta tanto dai docenti, quanto da chi scrive e da chi ha partecipato alla realizzazione del corso, di osservare e cogliere il passaggio da concezioni di ruoli magistrali ad altri sensi dell’essere docenti.

Nel momento in cui un’esperienza ed un sapere vengono trasmessi, il docente ha l’occasione di rigenerare i saperi stessi, ricostruendoli. Così facendo retroagisce sistematicamente anche sulle premesse concettuali, sulle ipotesi, sui paradigmi che soggiacciono ai diversi modelli dei saperi. Per realizzare tale dinamica, il docente partecipa ad un percorso che non può che essere trasformativo, declinando il senso stesso della docenza in differenti e variabili forme.

Il docente è colui che esercita le dimensioni emozionali di:

- **attesa**: creando premesse per il desiderio di formazione, per la motivazione e la tensione verso l’apprendimento;

- **sorpresa**: favorendo il momento dell’incontro con il nuovo e agevolando la predisposizione a stupirsi per accoglierlo;
- **seduzione**: la dimensione seduttiva è strutturale alla relazione educativa, ed indica identificazione, adesione. Permette una sorta di sospensione della temporalità, con abbandono temporaneo, immersione totale nel sapere, immedesimazione;
- **distacco**: attraverso questa condizione di risveglio dallo stato di identificazione proprio dell’apprendimento seduttivo (che è sempre temporaneo, in quanto stimolatore di capacità critiche e non di ‘adeguazione’) il docente deve gestire l’autonomizzazione dello studente.

Una formazione fatta ad arte

Il progetto di ideazione e sperimentazione del modello formativo proposto ha imposto, necessariamente, una riflessione attenta sul valore d’uso della formazione stessa, sia in base ai suoi apporti “materiali”, ovvero alle conoscenze ed ai saperi, sia e soprattutto in relazione ad un valore “immateriale” dell’apprendimento, connotato di dotazioni marcatamente qualitative, di cui appaiono, tra l’altro non sempre prevedibili i risultati di apprendimento.

Gli esempi metodologici in cui i docenti sono stati coinvolti (perché non bisogna dimenticare che l’esperienza d’aula per i partecipanti ha costituito un’occasione soprattutto di confronto con altre strategie didattiche, o con strategie didattiche altre) hanno reso evidenti due diverse tipologie di percorsi per agevolare l’acquisizione delle conoscenze. Queste delineano percorsi e *dimensioni d’insegnamento* caratterizzati da:

- una **matrice espositiva** = ovvero impostata ad una presentazione dei contenuti. Attività più affine alla docenza *tout coeur*, che alla formazione;
- una **matrice inventiva** = procedura di immersione nel percorso didattico attraverso la scoperta.

Sperimentate le metodologie e acquisite le informazioni teoriche relative a tali dimensioni, spesso agite inconsapevolmente, i docenti hanno potuto provare “su di sé” come, in relazione a tali metodi didattici, le *dimensioni cognitivo-apprenditive* possono essere di tipo:

- **Riproduttivo** = attraverso la riproposizione di modelli, quindi mediante la replicazione di stili esecutivi ed operazionali (i docenti hanno dichiarato che si servivano dei formatori d’aula come esempio ed è stato per loro utile osservare le strategie didattiche degli altri).
- **Produttivo** = mediante il ricorso alla propria autonomia creativa.

Da una riflessione, condivisa in aula in occasione degli incontri di raccordo, su tali esperienze e nodi tematici, le narrazioni finali dei partecipanti hanno di necessità ridefinito il ruolo del docente, ma anche il ruolo stesso della formazione, sottolineando come questa non possa non provocare riflessioni circa i propri *processi* e soprattutto relativamente alla propria natura *trasformativa*.

In un panorama professionale connotato da variabilità, complessità e cambiamento, è quanto mai prioritario, negli intenti e nell’operato dei docenti coinvolti, che la formazione non si proponga soltanto di rispondere alle “*vincolanti necessità della produzione*”;

l'attività didattica di *Formare ad Arte* ha invece, lo scopo – fortemente connotato da un punto di vista etico - di formare gli studenti e gli allievi alla dimensione dell'eventualità e della responsabilità, puntando quindi, oltre che sulle *conoscenze*, soprattutto sulle *competenze* e sui valori del **soggetto**.

Emanuela Mancino

Docente e Ricercatrice

Università degli Studi di Milano - Bicocca

L'ATTIVITÀ DI TUTORSHIP: RIFLESSIONI E CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Scrivo questa relazione al termine di un'esperienza molto ricca e stimolante.

Un'esperienza vissuta in tutte le fasi, delle quali soltanto quella relativa all'erogazione è risultata essere la parte in cui la presenza della *tutorship* si è resa visibile, tangibile soprattutto agli allievi, i destinatari principali delle competenze professionali che fanno capo a tale ruolo.

Il *tutor*, per definizione, è la figura specificamente deputata al supporto dell'allievo nel suo percorso di apprendimento. Se ne "pre-occupa", ne monitora l'apprendimento, rileva e gestisce eventuali problematiche, incentiva e favorisce l'erogazione didattica rivestendo un costante ruolo di 'cerniera' tra tutti gli attori del processo formativo (allievi, docenti, committenza). Anche nell'ambito di questo corso di formazione, pertanto, si è reso necessario fare riferimento a tale figura professionale, capace di leggere e gestire le dinamiche di gruppo, così come di operare un attento monitoraggio dell'erogazione didattica, al fine di perseguire e garantire ai corsisti un livello di eccellenza del processo di apprendimento.

Il mio coinvolgimento professionale si è articolato nell'ambito delle varie fasi del progetto di formazione – progetto pilota *Formare ad Arte*: un progetto avente peculiarità precise e obiettivi stimolanti, che sicuramente hanno implicato la riflessione e la ricerca di un modo diverso di approcciarsi al gruppo di allievi, ai collaboratori e al progetto stesso nella sua globalità.

Cosa ha significato, quindi, l'attività di *tutorship* nell'ambito del corso *Formare ad Arte*? Innanzitutto, ha comportato la necessità di prendere atto della necessità di individuare ciò che si potrebbe definire una *prossimica applicata*, vale a dire una distanza ideale, emotiva e gestionale fra me e il gruppo di allievi; ciò ha richiesto un notevole sforzo di diversificazione e ridefinizione dei parametri solitamente considerati nella valutazione e nella gestione delle dinamiche d'aula, quali ad esempio, la necessità di mantenere un certo distacco, specialmente nei confronti degli allievi e la costante attenzione al manifestarsi dei vari stili di apprendimento, incoraggiandoli senza forzarli, etc.

Il gruppo in formazione, infatti, non era costituito solamente da adulti con i propri vissuti e le proprie esperienze, con i propri condizionamenti e le proprie aperture, ma era costituito da persone che conoscevo bene professionalmente o che comunque facevano parte di un contesto a me altrettanto noto che li aveva sempre, o quasi, visti in qualche modo protagonisti, se non dal punto di vista didattico, almeno e *in primis* dal punto di vista artistico; con la maggior parte di loro, infatti, avevo già avuto interazioni e collaborazioni professionali, anche molto intense e prolungate nel tempo.

Questo aspetto da un lato mi ha facilitato nel prevedere alcune situazioni e quindi nella gestione generale delle dinamiche relazionali, consentendomi di osservare ed arricchire l'analisi del contesto con le peculiarità proprie del "fare formazione" in un ambito così particolare, come quello artistico - teatrale.

Dall'altro lato, tale esperienza pregressa mi ha al contempo costretta ad operare in prima persona una precisa ricollocazione e ridefinizione di ruolo, sia mio che loro, passando da un'*usuale* relazione "tutor – insegnante" ad una più insolita e sicuramente inedita

relazione “tutor – allievo”, in cui gli allievi erano coloro che solitamente interagivano con me in qualità di docenti.

Il mio approccio è stato pertanto quello di operare una sorta di ‘spogliazione’ e ‘rivestizione’ semantica nei confronti delle persone che caratterizzavano il gruppo di allievi.

Attraverso un attento monitoraggio del gruppo di apprendimento, ho potuto rilevare un continuo e significativo confronto tra ciò che vorrei definire un *dichiarato epidermico* e ciò che ho rilevato come *un vissuto sommerso ed emerso* con straordinaria, a tratti inaspettata, intensità.

Con il primo termine mi riferisco in modo particolare ai “bisogni” di rassicurazione e conferma, rilevati da esternazioni *tipiche* quali richieste, dubbi, osservazioni, da parte di chi si apprestava a vivere un percorso implicante un re – inserimento in un contesto di ‘apprendimento’. Il gruppo in formazione, infatti, assume quasi sempre un atteggiamento caratteristico in fase iniziale: quello che lo porta a trincerarsi dietro una marea di problematizzazioni aprioristiche e richieste di rassicurazioni sulla struttura del corso, al fine di contenere quella, che in realtà, è una normale ansia generalizzata nei confronti del percorso che ci si appresta ad affrontare. Un’ansia che, in mancanza di adeguate restituzioni, risulta e viene percepita come l’unico elemento in comune tra i partecipanti che, pertanto, costruiscono inizialmente l’identità del gruppo sulla volontà di controllare tutto il processo che si apprestano ad affrontare.

Con il termine ‘vissuto sommerso ed emerso’, invece, mi riferisco all’insieme dei ricchi bagagli che gli allievi hanno acquisito nel corso della loro vita professionale e/o artistica. Il senso del bello, la necessità di lavorare duramente per conseguire un risultato, i mille aneddoti relativi alle varie esperienze con il mondo del teatro e dei suoi artisti. Bagagli fino a quel momento ostentati, oppure parzialmente celati, se non addirittura inespresi, che rappresentano quel valore aggiunto che permette a queste persone di possedere una professionalità eccellente in campo artistico e al contempo richiede di essere espresso con attenzioni specifiche quando si è chiamati a trasferirlo in campo didattico.

Questo valore aggiunto ha costituito il *leit – motiv* caratterizzante del corso traducendosi in un fattore molto importante di cui tenere conto nella rielaborazione delle resistenze iniziali e nella restituzione di risposte adeguate alle varie esigenze (chiarificazione dei contenuti, richiamo alla coerenza degli argomenti trattati con gli obiettivi del corso, necessità di eventuali supporti motivazionali).

Un fattore fondamentale che mi ha permesso di attribuire un ampio valore alla motivazione dei partecipanti è stato, sicuramente, l’aver riscontrato un grande atto di fiducia che i nostri “allievi – docenti - non docenti” hanno manifestato, nel (ri)entrare in formazione. Ovvero, di mettersi nelle mani di qualcuno, comunque e nonostante le ‘solidità’ di ruolo e professionalità acquisiti, di avere riconosciuto e/o essere stati condotti a riconoscere, che non di lacune da riempire si trattava, ma di accettare e ‘sfruttare’ appieno un momento di formazione pensato e costruito *ad hoc*.

Non è infatti così naturale la capacità di scardinare una rapporto pluriennale, consolidato e rassicurante, per accettare di relazionarsi nei confronti dell’organizzazione, ma anche e soprattutto, con i colleghi provenienti da altri settori, in qualità di allievo, seppur per un

lasso di tempo limitato. Per questo motivo, l’accettazione da parte dei partecipanti di contribuire a generare uno ‘scambio’ che implicasse una condivisione dei metodi, una rimesa in discussione dei loro approcci all’insegnamento, una ricerca di un legame con la propria quotidianità, ha implicato una disponibilità e uno sforzo non scontati.

Viste le caratteristiche suddette, quindi, come si è potuta operare una valutazione adeguata del gruppo in apprendimento?

Dal momento che gli obiettivi del corso erano di stampo più *trasversale*, arrivando ad identificarsi in una serie di ‘spunti’ di riflessione per consentire ai partecipanti una (forse prima) verbalizzazione dei vissuti e delle conoscenze tacite, il riconoscimento del ruolo e del valore della propria professionalità, risultava difficile, se non impossibile, operare una *valutazione* in senso canonico vale a dire attraverso prove, questionari e percentuali di frequenza.

La valutazione, pertanto, più che con un’attestazione e certificazione di un risultato didattico ha, in questa sede, coinciso con il sapere rilevare la progressione, più o meno palese, della disponibilità al cambiamento, l’accettazione e l’utilizzo di tali ‘momenti formativi’, ovvero, del riuscire a percepire che una piccolissima parte di cambiamento si fosse innescata.

Mi preme specificare che non si è ritenuto opportuno fare del conteggio presenze/assenze un parametro fondamentale della motivazione dei partecipanti; le assenze, in questo caso, hanno costituito un importante ed inedito parametro di valutazione del *clima d’aula* e dei piccoli, ma progressivi ‘cambiamenti’ che la frequenza al corso innescava in ciascun partecipante. Mi sono trovata spesso ad osservare un gruppo classe quasi sempre diverso, composto da uno sparuto gruppo, pressoché costante, e da altri colleghi sempre ‘nuovi’. Questo si è tradotto nella necessità di presentarsi più volte (al formatore, ai compagni, e – oserei – inconsciamente a se stessi) non solo all’inizio di ogni modulo, ma anche nel corso dello svolgimento dello stesso. Tutto ciò ha costituito un preziosissimo esercizio di verbalizzazione del vissuto e di elaborazione della conoscenza di sé, che ha portato i “docenti – non docenti – allievi” a raccontarsi e a riascoltarsi, ogni volta, in maniera impercettibilmente ma, significativamente, diversa offrendo, inconsapevolmente, ulteriori ed interessanti spunti di verifica del buon andamento del corso.

Importantissima, inoltre, l’integrazione degli strumenti di valutazione attuata tramite la gestione dell’aula, e specialmente, attraverso lo scambio delle osservazioni e dei punti vista con i docenti (i formatori dei formatori), che mi ha permesso di individuare con maggiore tempestività i punti salienti su cui concentrare la mia attenzione; ad esempio, la necessità di rimarcare in modo più approfondito gli obiettivi di un modulo, oppure integrare i contenuti, intensificandoli con una maggior approfondimento su un aspetto rilevato in aula o, comunque, cogliere gli aspetti da proporre eventualmente come spunto e/o approfondimento nel corso dei vari momenti di raccordo e monitoraggio, nell’ambito del modulo didattico “*Team building* per la formazione”.

A questo proposito, è stato interessante rilevare le concordanze e/o le discrepanze tra quanto veniva raccolto in termini di *feedback* e restituzione, direttamente o attraverso l’osservazione dell’aula, nel corso dell’attività di *tutorship* e quanto invece veniva ‘dichiarato’ durante le ore di *Team building*: anche il fatto di potere utilizzare questi momenti sia come confronto collettivo che come strumento di analisi mi ha consentito

di rivedere le eventuali resistenze come indizi di qualcosa che sicuramente si stava ‘muovendo’.

E tutto questo ha costituito un’ulteriore conferma: obiettivo raggiunto!

• • •

Nell’ambito di questa relazione, ho scelto di parlare prevalentemente in prima persona. Questo al fine di non ricadere in una descrizione dettagliata, dai toni, apparentemente, freddi ed emotivamente asettici.

Mi piace leggere queste considerazioni come un emblema dell’eterno dilemma che caratterizza principalmente l’approccio e la gestione dell’attività formativa. Un continuo oscillare tra freddezza calcolata e sentita compartecipazione, tra apertura alle problematizzazioni e centellinata filtrazione degli stimoli e della disponibilità al soddisfacimento delle ‘famigerate ‘richieste’.

Questo oscillamento è stato particolarmente pregnante durante la gestione del corso la cui sostanziale novità, dal punto di vista delle caratteristiche dell’approccio professionale, era invece costituita dal fatto che il campo di intervento fosse inesplorato, per tutti. Ciò ha implicato la necessità di rivedere diversi parametri a cui ero abituata: è stato molto affascinante sorprendersi ad osservare un gruppo di insegnanti ‘artistici’ che si ponevano, per la prima volta, in una situazione di ‘al di qua della cattedra’²¹. E’ stato emozionante vedere scaturire, ogni volta, delle considerazioni o delle rielaborazioni assolutamente inaspettate da parte di persone che, una volta avvicinate e stimolate adeguatamente, sono risultate essere delle vere e proprie miniere di sensibilità e curiosità, arrivando a verbalizzare e rendere conoscibili aspetti mai sondati e problematiche inesprese relative all’attività di docente – non docente.

Ho sperito, mai così intensamente, il famoso *sensu di efficacia* e i suoi benefici, anche insperati: un’efficacia data da una contestualizzazione adeguata, da un’accurata preparazione, da una capacità di rimodellamento continuo, sempre finalizzato ad ‘aprire’ i nostri “docenti – non docenti – allievi”, dal lasciar scaturire tutto il vissuto e le emozioni accumulate nel corso della loro esperienza.

La restituzione che ho cercato di dare loro è stata fatta, nel corso di varie fasi, con una consapevolezza: la riflessione sui miei vissuti, così magistralmente stimolata dalle splendide restituzioni semantiche dei vari docenti che ho avuto il piacere di ‘supportare’, mi ha permesso di arrivare, per quanto possibile, a costruire una sorta di ‘immedesimazione comprensiva’, al fine di leggere certi atteggiamenti o reazioni in maniera adeguata.

La sensazione finale rimane quindi quella di avere finalmente toccato il vivo, il famoso ‘magma’ insondabile dell’essere insegnanti Dello spettacolo e Nello spettacolo. Sicuramente anch’io ho imparato molte cose, ho potuto ridefinire le mie stesse sensazioni, in

altre parole, rielaborare e scambiare le impressioni con gli altri collaboratori facendo tesoro di certe conclusioni tratte, favorendomi nelle restituzioni effettuate al gruppo. Vivere la formazione nella formazione, insomma. Un’esperienza tanto osannata sui libri universitari, ma che nella realtà non trova così facilmente modo di attuarsi.

Come verrà rielaborato questo ‘tocco’, come sarà custodito, come lo troveremo riversato e nei prossimi impegni ‘didattici’? Magari il riscontro non sarà così tangibile nell’immediato, ma sicuramente qualche segno è stato lasciato.

La luce che abbiamo intravisto tra le fessure della comprovata esperienza e della inconsapevole potenzialità è troppo preziosa per lasciarla spegnere. Auspicio pertanto che gli allievi non perdano gli stimoli che si è cercato di dare loro.

Spero si riesca quanto meno a perpetrare questo corso con una sorta di *follow – up* periodico, che permetta di continuare a seguire in qualche modo gli effetti dell’impatto di questa esperienza, anche sul lungo periodo.

E di arricchirsi ancora un po’, tutti.

*“Ho scritto il tuo nome sulla sabbia.
Se il segno si cancella, il gesto resterà”.*
Da una poesia di Achille Abramo Saporiti

Federica Breveglieri
Tutor Didattico
Accademia Teatro alla Scala

²¹ Specialmente quando in un contesto artistico teatrale la cattedra non esiste: essa viene di solito utilizzata, e quindi intesa, come un mero tavolone per appoggiare i cappotti o, al massimo, nei corsi più ‘tecnologici’, il video proiettore o il pc.

Bibliografia tematica

Educazione degli adulti

- A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Torino, Paravia
AA.VV., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volk-sbildung
D. Demetrio, *Manuale di Educazione degli adulti*, Bari, Laterza
Demetrio, D., *Saggi sull'età adulta*, Milano, Unicopli, 1986
E. Morgagni, *Età adulta: il sapere come necessità*, Milano, Guerini e Associati 1993
Dominicé, P., (1992), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, Ed. l'Harmattan
Federighi, P. (1988), *Consumi educativi nell'età adulta*, Genova, Sea
D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Nis, Roma, 1990.
D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991.
G. Alessandrini, *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli, 1994.
A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci editore, Roma, 2002
D. Demetrio (a cura), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano, 1995
Adultità, rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi, Guerini e Associati, Milano

Comunicazione e didattica

- G.P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985,
F. Frabboni
GOLFETTO G. *Comunicazione e comportamenti comunicativi* Milano EGEEA 1996
LANEVE C., *Il campo della didattica*, in *Studium Educationis*, Lineamenti di didattica, n. 4, 1998
SANTELLI BECCEGATO L., *La didattica: un sapere che viene da lontano*, in *Studium Educationis*, Lineamenti di didattica, n. 4, 1998
Andrich Miato S. e Miato L. (in corso di stampa), *La didattica inclusiva: la via italiana all'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento.
Bandura A., (2000), *Autoefficacia*, Erickson, Trento.
Brown A.L.(1987), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*, in F.E. Weinert e R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, New York, pp. 65-119, Lawrence Erlbaum
Carr R. (1990), *Open learning: An imprecise term*, "ICDE Bulletin", vol. 22.
Comoglio M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LaS, Roma
Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
Nacamulli Raoul C.D: (a cura), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, ed. Boldizoni Daniele, Milano, Apogeo, 2004

Didattica

- M.Mazzotta: *Come organizzare la lezione - Schemi modello di lezione collettiva e di comportamento docente*, Giunti e Lisciani, 1987
P.Bertolini/G.Balduzzi: *Manuale del docente - Impariamo ad insegnare*, Bologna, 1990

Studi e ricerche sulla formazione degli adulti e life-long learning

- D. Demetrio, *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano, 1986.
S. Meghnagi, *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1986.
C. Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna, 1986.
F. Pinto Minerva, (a cura di), *Progetto sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari, 1988.
D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Nis, Roma, 1990.
M. Brusciagliani, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, 1991.
M. Lichtner, *Soggetti percorsi società complessa, per una teoria dell'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
G. Bocca, *Educazione permanente, Vita e pensiero*, Milano, 1993.
E. Morgagni, L. Pepa, *Età adulta: il sapere come necessità*, Milano, Guerini, 1993.
P. Orefice, C. Scaglioso (a cura di), *Educazione di comunità*, ed. Petrucci, Città di Castello, 1993.
G. Alessandrini, *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli, 1994.
Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.
V. Gallina (a cura di), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Roma, Armando editore 1996.
V. Gallina, Maurizio Lichtner (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
F. Florenzano, *L'educazione degli adulti in Europa*, EdUP, Roma, 1997.
L'educazione Permanente degli Adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale, in *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier, 1999.
M. Brusciagliani, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano, 2000.
Mottana, P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993
De Augustinis, M., *La comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1993
Volpi, C. (a cura di), *La comunicazione oggi - apprendimento e sue strategie*, Tecnodid, Napoli 1984
C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2002
E. Spataro e I. Tramontana (a cura di), *Ipotesi di buone pratiche nella formazione dei formatori*, Milano, Franco Angeli, 2001.
M. Vadicchino, *Manuale per gli operatori della formazione*, Reggio Calabria, Iiriti, 2002.
R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002
- ### Metodo autobiografico
- P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1992.
D. Fabbri, *La memoria della regina*, Milano, Angeli, 1990.
D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.
D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991.
R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Le vite normali*, Milano, Unicopli, 1991.
D. Demetrio, *Il metodo autobiografico in educazione degli adulti*, in "Scuola e città", n.9, 1991.
D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità*, Milano, Angeli, 1991.
D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità*, ed. Angeli, Milano 1992.
M. Olagnero, C. Saraceno., *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La nuova Italia Scientifica, Roma, 1993.
C. Carbonaro, Facchini (a cura di), *Biografie e costruzioni dell'identità*, Franco Angeli, Milano 1993.
D. Demetrio, *Biografie in divenire: una ricerca sulle rappresentazioni della propria formazione*

in età adulta, Scuola e città, n.3, 1994.
 AA.VV., *Adulti non solo a scuola*, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, 1994.
 Formenti L., *La ricognizione biografica come metodo di ricerca in educazione*, Animazione Sociale, nn. 6/7, 1994.
 Demetrio D. (a cura), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano, 1995.
 Alheit P., Bergamini S., *Storie di vita*, Milano, Guerini, 1996.
 Knowles S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Cortina Milano 1996.
 AA. VV., *Il metodo autobiografico*, in "Adulità", n. 4 (1996).
 Favaro G., Papa N., *La storia di Naima. Un percorso di formazione attraverso la biografia di una donna immigrata*, Centro COME, Milano, 1996.
 Demetrio D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, ed. Guerini e Associati, Milano 1997.
 Giusti M., *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, ed. La Nuova Italia, Firenze 1998.
 Anzaldi E., Bolzoni A., Demetrio D., Ghedini A., Rossetti S. (a cura di), *Un manifesto dell'educatore autobiografo*, in "Animazione sociale", n. 3 (1999).
 Giusti M., *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, ed. La Nuova Italia, Firenze 1999.
 Gallina V., *Un approccio per l'educazione degli adulti: l'educazione non formale*, in CADMO, aprile 2001.

Riviste

Riviste che si occupano di adulità

Adulità, rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi, 1996, Guerini e Associati, Milano.
 Esercitazioni, casi e questionari : come insegnare agli adulti conoscenze e capacità / Maurizio Castagna. - Milano : Franco Angeli, 2001
 Formazione e comunicazione / a cura di Claudio Desinan. - Milano : Franco Angeli, 2002. - 246
 Eddy Knasel, John Meed, Anna Rossetti, *Apprendere sempre : l'apprendimento continuo nel corso della vita*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
 a cura di M. Baratelli, confronto [et al.] *F.A.Re. : formazione con gli adulti : esperienze*, Milano: Franco Angeli, 2002
 Gian Piero Quaglino, *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1986

Riferimenti bibliografici per la formazione dei formatori

Alessandrini, G. e Tiriticco, M. (a cura di), *Progettare per Formare*, Maggioli Editore, 1990.
 Alosco, S., *La formazione degli insegnanti: formazione iniziale e formazione in servizio in Italia e in altri Paesi della CEE*, Edas, Messina, 1991.
 Auriemma, S. e Tiriticco, M., *L'aggiornamento dei docenti*, Collana "I Quaderni", Tecnodid, Napoli, 1993.
 AA.VV., *La formazione iniziale degli insegnanti. Aspetti metodologici e operativi*, Clueb, Bologna, 1983.
 Bergnach, L. e De Marchi, B., *L'insegnante una risorsa dimenticata. Ricerca sugli insegnanti della scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, 1998.
 Bertin, G. M., "I contributi del Dipartimento di scienze dell'educazione", in *Scuola e Città*, n. 5, 1981.
 Bertoldi, F., "Il ruolo dell'insegnante", *Il Tempo della Scuola*, n. 4, apr. 1991.
 Bertolini, P., "La formazione magistrale nell'Italia degli anni '80", in *Scuola e Città*, n. 10, 1980.
 Bertolini, P. e Balduzzi, G. (a cura di), *Manuale del docente: impariamo ad insegnare*, Bologna, Zanichelli, 1990.
 Bissi, R., "Aggiornamento: un diritto-dovere del docente", *Il Tempo della Scuola*, n. 4, apr. 1991.
 Blackburn, V. e Moisan, C., *La formazione continua degli insegnanti nei 12 stati membri della Comunità Europea*, Giunti e Lisciani Editori, 1988.

Blandino, G. e Granieri, B., *La disponibilità ad apprendere: dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina, Milano, 1995.
 Bottani, N., *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna, 1986.
 Cambi, F. e Frauenfelder, E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.
 Cambi, F. e Orefice, P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori Editore, Napoli, 1996.
 Canevaro, A., "Ricerca educativa e formazione in servizio", *L'Educatore*, n. 23, giu. 1995.
 Caputo, A. M. e Fierli, M., "La ricerca IRIS: iniziative per l'introduzione dell'informatica nella scuola", in *Ricerca educativa*, n. 3-4, 1990.
 Cerri Musso, R., *La formazione del docente tra ricerca e autoformazione*, Bozzi Editore, Genova, 1980.
 Cerri, R., Gennari, M., "Microteaching e formazione degli insegnanti", in *Scuola e Città*, n. 2, 1984.
 Cives, G., *Aggiornamento permanente dei docenti*, La Nuova Italia Editrice, 1977.
 Corda Costa, Maria, *La Formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988.
 Corda Costa, M., "Sperimentazione e innovazione", in *Scuola e Città*, n. 9, 1983.
 Damiano, E. e Scurati, C. (a cura di), *L'aggiornamento dei docenti. Problemi ed esperienze*, Editrice La Scuola, Brescia, 1980.
 Danieli, S. (a cura di), *Manuale di formazione e aggiornamento degli insegnanti*, Volume primo, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1990.
 De Landsheere, G. et al., *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Editore, Roma, 1978 (la rist. 1990).
 De Vita, M. e Fierli, M., "Il ruolo e la formazione dei formatori nel Piano Nazionale Informatica", in *Formazione e Innovazione*, n. 3, 1992.
 Di Fonzo, D. e Liporace, P., "Aggiornamento a scuola", in *Ricerche pedagogiche*, Mursia, n. 98, 1991.
 Dupuis, M., *I docenti e la loro formazione: per investire nella scuola, per scommettere sull'educazione*, DIESSE, Milano, 1990.
 Elliott, J., Giordan, A., Scurati, C., *La Ricerca-azione*, Bollati Boringhieri Editore, Torino, 1983.
 Erdas, E., "Competenza e professionalità degli insegnanti", in *Scuola e Città*, n. 9, 1983.
 Esposito, A. e Impara, P., *La formazione professionale in prospettiva europea*, Armando Editore, Federighi, P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori Editore, Napoli, 1996.
 Ferraris, M., "Information Technology in the Italian School System: some Problems and Perspectives", in *European Conference about Information Technology in Education: a Critical Insight*, November 3-6, 1992.
 Fierli, M., "L'informatica nella scuola italiana", in *Ricerca Educativa*, n. 3-4, 1990.
 Fiorentini, C. e Mugnai, C. (a cura di), *La formazione degli insegnanti alle soglie del Duemila*, Provincia di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione, Quaderni del centro di documentazione, Le Monnier, Firenze, 1993.
 Flores D'Arcais, G., "Riforma della scuola: tra ambiguità e progetti inattuabili", *Pedagogia e Vita*, n. 2, 1995: 98-105.
 Gatti, R., "La formazione in servizio: partecipazione e opinioni degli insegnanti", in *Scuola e Città*, n° 4, 1990.
 Gennari, M., *Semantica della città e educazione*, Marsilio Editore, 1995.
 Giovannini, M. L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, IRRSAE/Emilia Romagna, Cappelli Editore, 1988.
 Guasti, L. (a cura di), *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Editrice La Scuola, Brescia, 1986.
 Kaye, A., "Apprendimento collaborativo basato sul computer", in *TD Tecnologie didattiche*, n. 4, 1994.
 Knowles, M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1993.

Libro bianco della Commissione Europea, Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva, 1996.

Luzzatto, G., “L’aggiornamento degli insegnanti: istituzioni, realtà in atto, problemi aperti”, in *Scuola e Città*, n°10, 1983.

Luzzatto, G., *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma, 1999.

Mantovani, S., “Svantaggio socio-culturale e intervento educativo: quale, come, dove?”, in *Età evolutiva*, n. 11, 1982.

Maragliano, R., “Se in aula l’elettronica fa paura è meglio addomesticarla a casa”, in *Telèma*, n. 14, 1998.

Maragliano, R., “Ripensare la formazione dentro la multimedialità”, in *TD Tecnologie didattiche*, n. 13, 1998.

Massa, R. (a cura di), *La formazione dei formatori*, Quaderni IRRSAE/Lombardia, n. 6, mar. 1984.

Mialaret, G., *La formazione degli insegnanti*, trad. it., Armando, Roma, 1979.

Midoro, V., “La priorità numero uno”, in *TD Tecnologie didattiche*, n. 13, 1998.

Monasta, A. (a cura di), *La ricerca nelle Scienze della Formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996.

Monasta, A. (a cura di), *Mestiere: Progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.

Morgan, J., “L’esperienza in Gran Bretagna sta dando risultati, eccellenti”, in *Telema*, n. 12, 1998.

Orefice, P., *Il lavoro intellettuale in educazione. L’operatore della formazione tra l’intellettuale separato e l’intellettuale partecipativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

Orefice, P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Pedemonte, E., “Ecco il modello americano senza classi, agile, unitario”, in *Telema*, n. 12, 1998.

Persico, D., Manca, S., Sarti, L., “T3: un progetto internazionale per la formazione degli insegnanti”, in *TD Tecnologie didattiche*, n. 10, 1996.

Quaglino, G. P. e Carozzi, G. P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano, 1996.

Reguzzoni, M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti in servizio. Rapporto di Ray Bolam*, Marietti, Casale Monferrato, 1982.

M. Castagna, *La lezione nella formazione degli adulti*, Collana, Aif – Associazione Italiana, Franco Angeli

M. Castagna, *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Aif – Associazione Italiana Formatori, Franco Angeli

U. S. Departement of Education, *Mentoring: an approach to Technology Education for teachers executive overview*, Educational Resourcer Information Center (ERIC), 1993, ED 364 187.

J. Dewey, *Fonti di una scienza dell’educazione*, tr. It., La Nuova Italia, Firenze, 1967

C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, La scuola, Brescia, 1998

M.S. Knowels, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

L. Colaianni, *Il contesto costitutivo dell’azione*, in *Animazione Sociale*, n. 4

Appendice

Traccia del questionario - intervista

1. Ricorda, all’interno del Suo percorso professionale, come e quando ha iniziato ad insegnare? Potrebbe raccontarlo?
2. Ci sono dei momenti in cui Le capita di sentirsi soddisfatto/a del proprio ruolo di insegnante? Ne racconterebbe uno?
3. Potrebbe illustrare, invece, un episodio di insoddisfazione?
4. Quali sono state le occasioni in cui si è accorto/a che il Suo metodo di insegnamento “funzionava bene”?
5. Ripercorrendo il Suo percorso professionale, cosa ritiene che sia cambiato maggiormente?
6. E cosa permane, invece?
7. Come ha imparato quello che sa fare? (È possibile barrare più opzioni ed eventualmente aggiungere dei commenti)
 - attraverso la pratica
 - grazie ad un buon maestro
 - sbagliando
 - lavorando con i miei studenti
 - ascoltando i consigli di...
 - altro
8. Ci sono state delle figure principali che l’hanno portata a svolgere l’attività di docente?
9. Se dovesse definire le principali caratteristiche che un buon insegnante del suo specifico settore disciplinare deve possedere, quali indicherebbe? (È possibile barrare più opzioni ed eventualmente aggiungere dei commenti)
 - capacità di comunicazione
 - professionalità
 - chiarezza espositiva

- severità
- disponibilità
- rigore
- capacità di gestione dei gruppi
- capacità di mediazione
- abilità nella trasmissione di metodi
- saper organizzare contenuti stimolanti, creando possibilità di sfide e sorprese (sapendo entusiasmare e suscitare curiosità)
- risoluzione rapida dei problemi
- abilità nel facilitare l'apprendimento offrendo agli allievi differenti strategie di metodo di studio
- capacità di apprezzare, valorizzare e stimare
- disponibilità e capacità di ascolto
- altro (specificare eventuali competenze tecniche del proprio settore)

10. Tra le capacità elencate, quali giudica siano acquisibili tramite un percorso formativo e quali no? (È possibile barrare più opzioni ed eventualmente aggiungere dei commenti)

<i>Capacità</i>	<i>Acquisibili</i>	<i>Non Acquisibili</i>	<i>Note</i>
capacità di comunicazione			
professionalità			
chiarezza espositiva			
severità			
disponibilità			
rigore			
capacità di gestione dei gruppi			
capacità di mediazione			
abilità nella trasmissione di metodi			
saper organizzare contenuti stimolanti, creando possibilità di sfide e sorprese (sapendo entusiasmare e suscitare curiosità)			
risoluzione rapida dei problemi			
abilità nel facilitare l'apprendimento offrendo agli allievi differenti strategie di metodo di studio			
capacità di apprezzare, valorizzare e stimare			
disponibilità e capacità di ascolto			

11. Se dovesse proporre dei suggerimenti rispetto alle seguenti tematiche, cosa segnalerebbe?

- Gestione delle dinamiche relazionali rispetto al **gruppo-classe**
- Relazione con la figura del **tutor d'aula**
- Relazione con la **struttura organizzativa** del corso (coordinatore, collegio docenti, etc.)

12. Può segnalare una o più competenze che Le piacerebbe sviluppare e/o approfondire?

13. In che modo pensa che l'Accademia potrebbe aiutarLa?

14. Le interesserebbe seguire un corso di aggiornamento? Se sì, quali argomenti Le interesserebbe maggiormente approfondire?

15. Eventualmente, quale sarebbe la Sua disponibilità in giorni e orari?

16. Vuole aggiungere qualcosa?

Redazione

L'attività di ricerca e la stesura del testo sono state condotte da Emanuela Mancino.

La redazione editoriale è stata curata da Emanuela Mancino,
Valeria Miglio e Nadia Nigris.

L'ideazione della copertina è a cura di Emanuela Mancino.

Progetto grafico

G&R Associati