

Ricerca e formazione tra didattica e pratiche professionali.

Alcune esperienze condotte dal CARVET di Verona

GIUSEPPE TACCONI¹

Il contributo presenta alcune delle linee di ricerca e di intervento del CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training) che intrecciano in vari modi ricerca, formazione dei formatori e pratiche lavorative. Se ne ricavano spunti per accompagnare lo sviluppo degli operatori e dei contesti della Formazione Professionale.

The following document presents a study made by CARVET exploring the relationship between research, training of trainers and working practices. It offers some useful cues to support the development of operators and contexts of Vocational Training.

Introduzione

Esplorare il rapporto tra ricerca, formazione e pratiche professionali rappresenta uno dei principali compiti che il centro di ricerca CARVET (*Center for Action Research in Vocational Education and Training*)² dell'Università di Verona ha assunto in questi anni, spesso proprio in collaborazione con la Federazione nazionale CNOS-FAP. Qui si cercherà di dar conto di alcune esperienze di ricerca e formazione realizzate, o ancora in corso di realizzazione, dal CARVET che, in Italia, è uno dei pochi centri di ricerca specificamente dedicati alla formazione professionale.

Innanzitutto è opportuno nominare alcuni dei presupposti di carattere epistemologico che vengono assunti come riferimento per queste attività del centro, ma sui quali non è possibile soffermarsi in questa sede:

- la rivalutazione del sapere pratico e della razionalità riflessiva (Schön, 1983; 1987; 1991; Schatzki, Knorr-Cetina, & Von Savigny, 2001; Maggi, 2011),
- la densità delle esperienze lavorative dei soggetti (Bruni, Gherardi, 2007; Zucchermaglio, 1996),

¹ CARVET – Università di Verona

² Il CARVET (cfr. <http://www.carvet.org/> ver. 20.05.2017) è un centro di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona che aggrega studiosi italiani e stranieri, di ambito pedagogico, psicologico e sociologico, e pratici, su temi legati alla formazione professionale.

- la consapevolezza che i contesti di azione sono caratterizzati da unicità, ambiguità, imprevedibilità, provvisorietà, conflitto di valori (cfr., ad esempio, Wenger, 1998),
- l’epistemologia della testimonianza (Lackey, & Sosa, 2006),
- l’importanza della narrazione come modello conoscitivo (Kaneklin, & Scaratti, 1998; Polkingorne, 1988),
- la rivalutazione della didattica come sapere pratico-progettuale (Damiano, 2006 e 2013; Pellerey, 1999).

A partire da questi presupposti, si possono delineare almeno le seguenti piste, per esplorare come il CARVET stia tentando di indagare il rapporto tra ricerca, formazione e pratica professionale: 1) la pratica formativa come azione di ricerca; 2) la pratica formativa come campo e oggetto di ricerca; 3) la valenza formativa della ricerca sulle pratiche formative e lavorative in genere; 4) l’esigenza di formare i formatori alla ricerca e attraverso la ricerca.

Nei seguenti paragrafi verranno illustrate le quattro piste e indicati, per ciascuna di esse, alcuni esempi tratti dai cantieri di ricerca e di formazione in cui sono stati o sono attualmente impegnati i membri del CARVET. In conclusione verranno formulate alcune possibili traiettorie di sviluppo per chi è chiamato a decidere le strategie di accompagnamento e di sviluppo del sistema della formazione professionale e delle varie figure professionali che in esso operano.

1. La pratica formativa come azione di ricerca

Ogni azione didattica può essere vista come azione di ricerca e ogni pratico – che si tratti di educatori, formatori o insegnanti – può essere visto come ricercatore. Cos’è infatti, ad esempio, la progettazione di un’azione formativa, se non un percorso di ricerca il cui oggetto sono proprio le mete desiderabili in termini di apprendimento (le competenze professionali), i bisogni, le esigenze formative, le condizioni di partenza dei soggetti (esperienze pregresse, rappresentazioni ecc.) e le azioni possibili per facilitare i soggetti in apprendimento nel raggiungimento di mete significative? Cos’è la valutazione di un intervento o di un progetto formativo, se non un percorso di ricerca il cui oggetto sono gli apprendimenti dei soggetti in formazione (le competenze sviluppate, le trasformazioni, i cambiamenti avvenuti) o l’impatto di un’azione formativa sul contesto?

La didattica, in quanto pratica, non è solo – o tanto – applicazione di conoscenze che abitano altrove, ma è anche produzione di un sapere specifico³ sui

³ A questo riguardo, Martyn Hammersley afferma che «...qualsiasi forma di pratica implica necessariamente l’esercizio di interpretazione e giudizio, ben lungi da una diretta e lineare “applicazione” dei risultati di ricerca» (2016, p. 13).

soggetti che apprendono, sulle pratiche che facilitano l'apprendimento, sugli stessi oggetti dell'apprendimento, siano questi saperi o abilità professionali.

In quell'esercizio ermeneutico che porta da un abbozzo di piano a una concreta azione formativa (o alla predisposizione di un concreto ambiente di apprendimento) sta l'idea di una pratica formativa intesa come azione di ricerca (Loro, 2016). E questo non si realizza individualmente, ma partecipando e interagendo con gli altri, all'interno di una comunità nella quale siano inclusi gli altri docenti o formatori ma anche gli studenti e i diversi soggetti in apprendimento.

Con l'espressione "pratica formativa come azione di ricerca" ci si riferisce però qui soprattutto a quella formazione che mette al centro l'esperienza dei partecipanti e crea le condizioni che consentono che il sapere che costituisce l'oggetto della formazione non sia qualcosa che viene trasferito dall'esterno, ma qualcosa che si genera e si condivide nell'aula, nel laboratorio o direttamente nel contesto di lavoro, nel rapporto con gli altri. È importante sottolineare la dimensione sociale e collettiva di questo processo.

Si tratta di una formazione – prevalentemente in servizio – intesa come accompagnamento alla messa in parola del sapere contenuto nell'esperienza e opera di tessitura, raccolta di testi e restituzione di quel "testo (tessuto) di testi" che può essere co-costruito nell'ambito di un percorso formativo. La co-autorialità (Scaratti, Stoppini, & Zucchermaglio, 2009) che questo tipo di formazione promuove – la percezione cioè che la propria storia è come un tassello che va a comporre un puzzle dotato di un valore aggiunto di significato –, agisce come una vera e propria forma di *empowerment* dei singoli e dei gruppi, perché restituisce a ciascuno, e al gruppo nel suo insieme, lo status di fonte di un sapere rilevante.

La formazione assume dunque valore euristico sia per quanto riguarda gli obiettivi, i metodi, gli apprendimenti effettivi, sia per quanto riguarda gli oggetti stessi della formazione. Consente cioè di conoscere meglio le esigenze formative dei partecipanti (pensiamo alla cosiddetta "analisi dei bisogni formativi"), gli obiettivi e i metodi (pensiamo alla progettazione), gli apprendimenti (pensiamo alla valutazione), ma anche gli stessi oggetti di apprendimento (soprattutto, come si osservava sopra, quando questi non sono calati dall'esterno e dall'alto ma sono co-costruiti dai partecipanti stessi al processo formativo).

Qui di seguito vengono riportati alcuni esempi, tratti da esperienze di ricerca o di formazione pregresse del CARVET, che illustrano alcuni aspetti di quanto affermato sopra:

- una recente rassegna sul tema della progettazione (Tacconi, 2014a), basata sull'analisi della letteratura, mostra come «...nell'evoluzione da modelli di progettazione ad alta densità razionale a modelli che fanno riferimento ad una razionalità più limitata o critica ed ermeneutica [...], il discorso sull'a-

- zione progettuale (la “teoria” del progettare) tende ad avvicinarsi sempre di più a come il progettare si dà nella pratica e cioè non tanto come fase puntuale all’interno di un processo lineare e rigidamente predeterminato, ma come azione creativa e ricorsiva, coestensiva a tutto il processo formativo, e come spazio intersoggettivo di ricerca, orientato a liberare un possibile – in termini di azione e di trasformazione personale e sociale – altrimenti destinato a rimanere invisibile e irrealizzabile» (Tacconi, 2014a, pp. 199-200);
- il modello operativo per l’azione progettuale nell’istruzione secondaria, illustrato in Tacconi, 2015a (pp. 239-259), nato in dialogo con i docenti stessi, nell’ambito di alcune attività formative, declina la progettazione didattica proprio come azione di ricerca ermeneutica;
 - un lavoro di qualche anno fa sul tema delle pratiche di valutazione nella Federazione CNOS-FAP (Nicoli, Tacconi, 2007) presenta la valutazione come azione di ricerca (cfr. *ibid.*, pp. 7-85);
 - il modello formativo, basato sulla raccolta e l’analisi di storie di vita e di pratica professionale, generato per la formazione dei formatori, sempre del CNOS-FAP (Tacconi, & Mejia Gomez, 2013b) evidenzia come l’oggetto della formazione possa essere co-costruito assieme ai partecipanti; ma evidenze a questo riguardo sono fornite anche dalla raccolta delle autobiografie professionali dei docenti dei percorsi abilitanti della formazione professionale in lingua italiana della Provincia di Bolzano (Mejia Gomez, & Tacconi, 2014) e dalla raccolta di testimonianze sui percorsi del divenire professionale di un gruppo di partecipanti a un master per dirigenti di CFP (Tacconi, & Mejia Gomez, 2014) realizzato all’Università di Verona nell’ambito di un progetto della Regione Veneto⁴.

In sintesi, quali caratteristiche assume il tipo di formazione descritto negli esempi sopra richiamati? Si tratta di una formazione che

- dà spazio alla soggettività, alla costruzione di un sapere in situazione, con altre persone, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale,
- si aggancia a processi organizzativi e a problemi reali che si incontrano nel fare,

⁴ Il progetto era il servizio di Assistenza Tecnica alla Direzione Regionale Formazione del Veneto per la realizzazione di “Interventi Formativi per i Formatori”, deliberato con DGR 3297 del 3 novembre 2009, successivamente integrata con la Dgr 3875 del 15 dicembre 2009, a valere sul POR FSE 2007-2013, Asse IV – Capitale umano, e aggiudicato, con il Decreto dirigenziale n. 1340/2010, a un raggruppamento di cui faceva parte anche l’Università di Verona. Le attività del progetto in capo all’Università di Verona (74 corsi per formatori/trici, realizzati tra il 2012 e il 2014 per complessive 2.579 ore di formazione e 1.021 partecipanti) sono state coordinate da Riccardo Sartori e Giuseppe Tacconi.

- aiuta i vari soggetti a riflettere, rileggere e ri-orientare i propri schemi, le proprie competenze, la propria esperienza lavorativa,
- punta su logiche di apprendimento locali, funzionali alla promozione dell'attitudine dei soggetti ad apprendere, a partire dalla riflessione sulle pratiche concrete della loro esperienza lavorativa, vissuta o osservata,
- si colloca all'interno di contesti organizzativi accoglienti e intelligenti che, a sua volta, contribuisce a costruire come tali.

2. La pratica formativa come campo e oggetto di ricerca

Nel paragrafo precedente si è cercato di illustrare l'azione formativa come azione che costruisce quella conoscenza (sui contesti, sui soggetti e le loro esigenze – bisogni e desideri – di apprendimento, sui metodi, sugli oggetti culturali ecc.) che è necessaria per agire. Si è così messa a fuoco una prima dimensione di ciò che potremmo chiamare il valore “euristico” della formazione, cioè il suo valore in ordine alla costruzione di conoscenza.

Si è potuto intravedere anche (soprattutto nel caso della formazione dei formatori) che la conoscenza che si costruisce nella formazione non riguarda solo i contesti (le organizzazioni), i soggetti e gli oggetti della formazione, ma la formazione stessa e i processi che in essa vengono messi in atto. Anche questo ha a che fare col valore euristico della formazione. C'è infatti un sapere – e anche una sapienza, una saggezza, una *métis* (astuzia) (cfr. Damiano, 2013, pp. 290-299) – dell'azione formativa che si sviluppa nell'azione formativa stessa e va a costituire la competenza professionale di un/a formatore/trice. In questo paragrafo si cercherà di analizzare il valore euristico della formazione e insieme il valore formativo e trasformativo della ricerca sulla formazione, cioè di quella costruzione di conoscenza sulla formazione che nasce a partire da un'attenta considerazione delle pratiche formative.

Certamente la pratica formativa può attingere orientamenti operativi dalla ricerca (*evidence-based*) “sulla” formazione e può orientare a basare i propri giudizi e le proprie decisioni sulle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica. *L'Evidence based education* (EBE), che sintetizza tali evidenze attraverso complesse meta-analisi, può assumere un valore trasformativo della pratica stessa, nel senso che, illustrando ad esempio quali possano essere i fattori che maggiormente incidono sulla probabilità che si dia apprendimento (ma anche in quali circostanze questi possono essere utilizzati, rispetto a chi e a cosa, come ecc.), la possono orientare e possono contribuire a migliorarne l'efficacia. Sottolineando però esclusivamente l'importanza del “trasferimento” alla pratica delle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica (prevalentemente di stampo sperimentale), è

difficile distaccarsi da un paradigma di tipo sostanzialmente applicazionista (e dunque riduzionista). I risultati dell'EBE sono importanti ma, perché possano essere davvero utili al miglioramento delle pratiche, non andrebbero assunti in modo semplicistico, come se si trattasse di ricette immediatamente applicabili, ma andrebbero sempre integrati con la sapienza professionale che i pratici sviluppano attraverso l'esperienza (cfr. Tacconi, 2015c).

Ci sono filoni di ricerca sulla formazione, i cui risultati magari sono meno facilmente sintetizzabili di quelli delle ricerche ispirate all'EBE, che assumono come oggetto di studio e di analisi non tanto l'efficacia (la correlazione tra metodo e risultati), quanto la pratica formativa stessa e cercano di mettere a fuoco le caratteristiche che essa assume (la conoscenza che in essa si genera, la sapienza professionale che essa suscita ecc.), che cosa succede quando concretamente avviene formazione, mantenendo sempre il senso della complessità delle dimensioni implicate nell'agire formativo. Questo filone di ricerca è meno a rischio di riduzionismo⁵.

La tesi che si intende qui sostenere è che proprio questo filone di ricerca, che va sotto il nome di "analisi delle pratiche formative" (Damiano, 2006), assuma un potenziale formativo e trasformativo particolarmente elevato, in ragione del coinvolgimento e del senso di *agency* che richiede (e nello stesso tempo attiva) nei partecipanti (Tacconi, Hunde, 2017; Mortari, 2009).

Alcuni esempi che possono sostenere questa tesi sono i seguenti:

- le ricerche sull'analisi delle pratiche formative condotte nella Federazione del CNOS-FAP (Tacconi, 2011a) e del CIOFS-FP (Tacconi, Mejia Gomez, 2010) o quelle sulle pratiche formative dei docenti della formazione professionale della Provincia Autonoma di Bolzano (Tacconi, 2009)⁶, dalle quali emerge una "teoria della formazione" radicata nelle esperienze di chi la formazione la fa;
- la ricerca sulle pratiche formative dal punto di vista di quegli allievi dei percorsi di IeFP (Istruzione e formazione professionale) che sono riusciti a superare la profezia negativa che era stata pronunciata su di loro (Tacconi, Mejia Gomez, 2013; Tacconi, 2015b). Questa ricerca, svolta sempre per conto della Federazione CNOS-FAP, offre un'interpretazione diversa, ma altrettanto arricchente e per certi aspetti complementare, delle pratiche agite nello stesso contesto in cui si erano svolte le ricerche precedenti; se là si indagava il punto di vista dei formatori, qui la prospettiva assunta è quella dalla parte del banco (di lavoro, oltre che di scuola);

⁵ Si tratta di ricerche qualitative, che generalmente si collocano piuttosto in basso nella piramide delle ricerche considerate rilevanti nelle meta-analisi o nelle *review* sistematiche della EBE, al vertice della quale stanno le ricerche sperimentali o quasi sperimentali o comunque basate sulla misurazione (cfr. Hammersley, 2016).

⁶ Sul versante delle pratiche dei formatori dell'Aif, cfr. Lipari, 2012 e 2014.

- il progetto sulle “storie di didattica” (<http://www.storiedididattica.it/>), che presenta, in forma di antologia di testi narrativi, il sapere didattico di un gruppo di docenti di vari ordini di scuola, appartenenti a un social network professionale (“La scuola che funziona”); è un esempio di formazione e ricerca narrativa in cui un gruppo di sollecitatori di storie ha guidato e organizzato la produzione di storie da parte di colleghi e colleghe, la loro raccolta e condivisione online (nell’antologia che ne risulta, le storie sono organizzate per categorie e sotto-categorie);
- la ricerca fatta sulle pratiche dei docenti dei percorsi abilitanti della Provincia Autonoma di Bolzano, attraverso le osservazioni in aula – anche con l’utilizzo di videoriprese – e i successivi feedback (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012) e la ricerca sui diari riflessivi di questi docenti, che sono stati tutti raccolti e in parte analizzati;
- anche il cantiere aperto dal CARVET per la ricerca più specifica sull’uso dei video nella formazione dei docenti (cfr. Gentile, Tacconi, 2016); esso offre la possibilità di analizzare in profondità il tipo di riflessività sulla pratica che l’utilizzo di videoriprese di azioni di insegnamento può consentire.

In sintesi si possono elencare le caratteristiche di queste ricerche che non sono tanto ricerche “sui formatori”, quanto ricerche sulla e nella formazione, portate avanti “con i formatori” e con altri soggetti implicati nei processi formativi:

- ricerche empiriche qualitative (cfr., ad esempio, Longhofer, Floersch, & Hoy, 2012), che indagano il fenomeno della formazione nel contesto in cui tale fenomeno si dà e sono rilevanti per l’oggetto e i risultati che presentano, significative per i partecipanti, valide e rigorose nel metodo;
- ricerche che attivano ricchi processi riflessivi in tutti i soggetti coinvolti;
- ricerche narrative, che danno voce alle storie e ai pensieri dei soggetti partecipanti;
- ricerche che richiedono un’alleanza tra ricercatori e pratici (e un *network* tra università e istituzioni formative);
- ricerche riconoscenti e valorizzanti (che generano un senso di *empowerment*, *agency*, co-autorialità);
- ricerche che producono una messa in parola del sapere pratico (situato, contestuale, generato dall’azione, narrativo ecc.) sulla formazione.

Che effetto possono avere queste strategie di ricerca sui formatori/trici che vi partecipano? Far partecipare i/le formatori/trici a questi percorsi di ricerca assume valore formativo (la formazione viene assunta come campo e oggetto di ricerca e la ricerca diventa strategia formativa), fa sentire i soggetti riconosciuti, infonde energia positiva nei contesti. Ancora una volta ricerca e formazione si intrecciano.

3. La rilevanza formativa della ricerca sulle pratiche lavorative

Non solo le pratiche formative sono state messe al centro di processi di ricerca (oltre ai lavori citati sopra, cfr. Lipari, 2012; 2014), ma anche altre pratiche lavorative. Pensiamo agli studi di taglio antropologico o micro-sociologico sulle pratiche lavorative e sui contesti nei quali tali pratiche si danno (cfr. Bruni, Gherardi, 2007, ma anche Sennet, 2008).

Nel tempo è cresciuta la consapevolezza che il lavoro, qualsiasi lavoro (quello dell'ingegnere, quello dell'architetto, quello delle professioni sanitarie, ma anche quello artigianale, artistico e manuale), è nello stesso tempo azione operativa e azione conoscitiva. Per questo possiamo parlare anche di un nuovo *landscape* della formazione (Pastore, 2012) nei contesti di lavoro, del superamento dell'esclusività del formato corso nei contesti formativi, del valore formativo delle pratiche stesse e di formati di azione didattica diversi da quello tipico dell'aula (il *coaching*, il *mentoring*, l'affiancamento, i vari dispositivi dell'*informal learning* ecc.), più intrecciati con le pratiche lavorative stesse, con i contesti professionali e il modo di organizzarli.

Esempi di intreccio tra ricerca e formazione condotti in questo senso sono i seguenti:

- l'antologia di racconti di lavoro (Mejia Gomez, Tacconi, 2013) e i video sul lavoro (*shorts on work*), raccolti con i relativi testi riflessivi⁷, che testimoniano di un coinvolgimento degli studenti di un corso di laurea dell'Università di Verona in percorsi di esplorazione quasi etnografica di pratiche lavorative;
- le storie di lavoro raccolte in Germania (presso la *Fachhochschule* di Benediktbeuern per futuri educatori e assistenti sociali) e in Colombia (nell'ambito del Master per manager di imprese sociali curato da membri del CARVET⁸).

Cosa emerge, dai progetti evocati, sull'intreccio tra ricerca, formazione e pratiche professionali?

- Guidare i soggetti (siano essi lavoratori o studenti) in percorsi di esplorazione delle pratiche lavorative e di costruzione di conoscenza su di esse assume valore formativo innanzitutto per coloro che partecipano a tale esplorazione;
- questi progetti assumono valore formativo anche per i soggetti che vengono coinvolti come testimoni e fonti;

⁷ Vedi i video inseriti nel sito del Carvet: <http://www.carvet.org/category/shorts-on-work/> (ver. 20.05.2017). Vedi anche il Syllabus del corso di "Didattica della formazione", a.a. 2016-17: <http://www.dfpp.univr.it/?ent=oi&aa=2016%2F2017&codiceCs=W21&codins=14031&cs=361&discr=&discrCd=> (ver. 20.05.2017).

⁸ Cfr. <http://www.univr.it/main?ent=offerta&aa=2015%2F2016&cs=507> (ver. 20.05.2017).

- queste attività consentono di riflettere sul lavoro e sui significati in esso implicati e, in particolare, di apprezzare, nei diversi campi, le caratteristiche del lavoro ben fatto (vedi le analogie con il *the good work project* di Gardner, 2010).

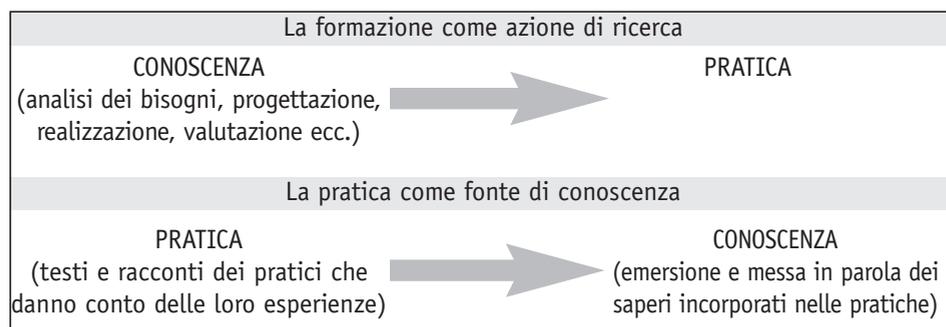
Le narrazioni di pratica (anche i video sono, in questo senso, narrazioni) non sono “la pratica”, ma rappresentazioni della pratica. Certo è che aiutano a riflettere sulla pratica, perché danno voce a ciò che si vede accadere (in questo senso, sono espressione di un pensiero che pensa le cose) e a ciò che accade in chi sta vedendo e che dunque inevitabilmente condiziona il suo sguardo (in questo caso, diventano espressione di un pensiero che pensa i pensieri e le emozioni). Per questo, oltre a essere ottime vie di accesso al sapere che matura dentro l’esperienza, le narrazioni diventano buoni strumenti per mettere in moto il pensare. Non solo i pratici che narrano ma anche coloro che ascoltano e raccolgono le narrazioni altrui hanno l’opportunità di attivare una riflessione sull’esperienza che produce nuovo sapere e nuove consapevolezze. E, se tutto questo avviene, si realizza formazione.

In sintesi, se l’esperienza lavorativa dei soggetti diventa campo di ricerca e fonte di sapere, allora si tratta di favorire processi che consentano di:

- riconoscere e inserirsi all’interno di comunità di pratiche esistenti (Wenger, 1998),
- riconoscere le pratiche, attraverso la riflessione sull’esperienza (Mortari, 2003; Moon, 2012),
- identificare e descrivere le pratiche promettenti,
- formalizzare il sapere contenuto nelle pratiche (Tacconi, 2011a),
- cogliere quegli elementi che possono aiutare nell’orientare e nel riprogettare l’agire professionale.

Nella Figura 1, viene rappresentato in forma riassuntiva quanto si è cercato di mettere a fuoco finora: l’intreccio tra la formazione, intesa come azione di ricerca, e la pratica (formativa o lavorativa che sia), intesa come fonte di conoscenza. Ne emerge un modello che assume la forma di un chiasmo.

Fig. 1 - L’intreccio tra formazione e ricerca



4. Formare alla ricerca, attraverso la ricerca

Nel primo paragrafo abbiamo visto che ogni formatore può essere considerato come un ricercatore. Lo è di fatto, tacitamente, perché l'azione formativa richiede la messa in campo di vere e proprie azioni di ricerca. Ma la ricerca stessa può essere assunta come dispositivo formativo e farlo significa trasformare quell'elemento da tacito in esplicito. Diventare ricercatori consapevoli consente infatti di apprendere sempre meglio e di più, dunque di formarsi.

Sopra è stata a più riprese sottolineata la valenza formativa della ricerca sulle pratiche. Qui va aggiunto che, quando si tratta di formare alla ricerca, il modo migliore per farlo è di formare attraverso la ricerca stessa, in modo tale che le persone possano imparare a rintracciare (ad esempio, attraverso i motori di ricerca), selezionare, conoscere, leggere, analizzare, utilizzare le ricerche, ma soprattutto a fare ricerca e a riflettere su questo fare. Per avvicinare alla ricerca diventa perciò essenziale integrare i soggetti in formazione in concreti processi di ricerca. Si tratta, più in generale, di formare a una sensibilità per la ricerca e a una mentalità da ricercatori che possano diventare l'atteggiamento principale con il quale affrontare ogni futura professione.

Qui il riferimento esemplificativo, soprattutto per i futuri formatori, può essere quello agli insegnamenti di "Metodologia della ricerca educativa", attivati in questi anni sia nel corso di laurea magistrale in "Formazione e sviluppo delle risorse umane" dell'Università di Verona⁹, sia nel corso di laurea magistrale in "Psicologia clinica e di comunità" dello Iusve di Mestre. L'assunto di partenza di questi corsi è infatti proprio il principio che si possa comprendere la ricerca solo attraverso la ricerca stessa, entrando nei "cantieri" dove la ricerca concretamente si fa e possibilmente facendo direttamente esperienza di ricerca su un tema rilevante.

Conclusione

Abbiamo visto – attraverso i rimandi a una serie di esempi di progetti realizzati o in corso di realizzazione presso il CARVET di Verona – che le pratiche formative o altre pratiche lavorative possono essere un campo interessante di ricerca, ma anche che tale ricerca assume valenza formativa per tutti i soggetti che sono in essa coinvolti.

⁹ Il syllabus dell'ultima edizione di questo corso è scaricabile al seguente sito: <http://www.dfpp.univr.it/?ent=oi&aa=2016%2F2017&codiceCs=W72&codins=4S001374&cs=492&discr=&discrCd=> (ver. 20.05.2017).

Del resto, gli stessi approcci che si utilizzano nel fare ricerca qualitativa – immersione nei contesti della pratica (*naturalistic inquiry*), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*, Elliott, 1999), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*), particolare cura del setting, ascolto attento e non giudicante (*approccio fenomenologico*, che richiede anche un accurato ascolto di sé e una continua vigilanza riflessiva), attenzione a generare un sapere utile ai pratici (*approccio pragmatico*), predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*, Clandinin, 2007), costruzione di pensieri incarnati, teorie locali e concettualizzazioni radicate nelle situazioni (*grounded theory*, Glaser, & Strauss, 1967) – si adattano bene anche a guidare processi formativi ricchi di senso e stimolanti.

Nel gruppo di ricerca del Carvet, ci siamo accorti negli anni che, sia che stessimo conducendo un progetto di ricerca didattica nel contesto della scuola o dell'IteFP, sia che stessimo portando avanti un progetto formativo con i formatori, ci trovavamo a compiere mosse molto simili tra loro. Ci siamo fin dall'inizio riconosciuti in una ricerca del tipo "analisi delle pratiche formative" (Damiano, 2006), che può essere vista come una sorta di accompagnamento offerto ai pratici a "mettere in parola" il sapere che essi stessi sviluppano nella loro esperienza (Mortari, 2003; 2010). Ci siamo resi conto che anche il nostro modo di fare formazione con i formatori andava sempre più configurandosi come facilitazione e accompagnamento a una tale opera di messa in parola.

Per concludere, è opportuno offrire alla discussione alcune traiettorie e piste di lavoro, emergenti dai cantieri di ricerca indicati e utili per la Federazione del CNOS-FAP ma anche per gli altri soggetti (enti di formazione, amministrazioni regionali ecc.) che assumono la responsabilità dello sviluppo e del miglioramento continuo della formazione professionale:

- supportare i docenti/formatori nel verificare ed eventualmente ripensare il ruolo del sapere pratico nei curricula della formazione professionale,
- ripensare i curricula dei percorsi di formazione dei formatori, agganciandoli a processi di ricerca (*learning by researching*),
- ripensare in particolare i tirocini formativi e le esperienze di contatto con il mondo del lavoro, offrendo supporti riflessivi a tali esperienze, connessioni con altre aree del curriculum, forme di accompagnamento, e ripensando il ruolo delle varie figure interne e esterne ecc.,
- accompagnare i/formatori/trici nella costruzione e condivisione di repertori di pratiche formative (l'archivio dei "beni didattici" della comunità di pratica) e professionali,
- guidare i pratici in processi di riflessione sull'esperienza professionale,
- aprire cantieri di ricerca focalizzata sulle pratiche formative, e lavorative in genere, a cui far partecipare i futuri formatori,

- integrare nei curricula di formazione dei formatori, ma anche nei curricula della formazione professionale, percorsi di *service-research* (ricerca utile, su temi/problemi individuati come rilevanti nei diversi contesti professionali),
- formare alla ricerca (e) attraverso la ricerca.

L'esperienza del CARVET, per quanto limitata, e la collaborazione che ormai da più di dieci anni si è attivata in questo senso tra il CARVET e la Federazione CNOS-FAP attestano che muoversi su queste direttrici è proficuo e possibile.

Riferimenti bibliografici

- BRUNI A., GHERARDI S., *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- CLANDININ D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.
- DUSTI P., GIRELLI C., TACCONI G., SITÀ C., Doing Research through Descriptions of Teachers, *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 29, 2011, pp.1847-1854.
- ELLIOTT C., *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*. Winnipeg, Manitoba (Canada), International Institute for Sustainable Development, 1999.
- GARDNER H. (ed.), *GoodWork: Theory and Practice*, 2010. http://www.goodworkproject.org/wp-content/uploads/2010/10/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf (ver. 15.03.2017).
- GENTILE M., TACCONI G., Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento* 14(3), 2016, pp.243-261.
- GLASER B.G., STRAUSS A.L., *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, NY, Aldine Publishing, 1967.
- HAMMERSLEY M., *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Tr. it., Milano, Raffaello Cortina [op. or.: 2013], 2016.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Framework for Analyzing Secondary Teacher Education Programs. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 13(2), 2014a, pp.248-65.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 136, 2014b, pp.496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363.
- HUNDE A.B., TACCONI G., Pulling and Pushing Forces for ICT Use in Initial Teacher Preparation for Secondary Schools. *US-China Education Review A*, 3(10), 2013, pp.707-21.
- KANEKLIN C., SCARATTI G., *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano, Cortina, 1998.
- LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2012.
- LIPARI D., *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*. Milano, FrancoAngeli, 2014.
- LONGHOFFER J., FLOERSCH J., HOY J., *Qualitative Methods for Practice Research*. Oxford, Oxford University Press, 2012.
- LORO D., *Interpretare l'educazione. Introduzione all'ermeneutica pedagogica*. Verona, Ed. Libreria Cortina, 2016.
- MAGGI B. (ed.), *Interpretare l'agire. Una sfida teorica*. Roma, Carocci, 2011.
- MOON J.A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma, Carocci, 2012.

- MEJIA GOMEZ G., TACCONI G., *Racconti di lavoro. Un'antologia di storie*. Roma, CNOS-FAP, 2013. http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/RACCONTI%20DI%20LAVORO%201.pdf (ver. 15.03.2016).
- MEJIA GOMEZ G., TACCONI G., *Diventare formatori. Elementi generativi del sapere professionale*. Roma, CNOS-FAP, 2014. http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/Elementi%20generativi%20del%20sapere%20professionale.pdf (ver. 15.03.2016).
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma, Carocci, 2003.
- MORTARI L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma, Carocci, 2009.
- MORTARI L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2011.
- MORTARI L., GIRELLI C., GUERRA E., MAZZONI V., PINO M., TACCONI G., *Alla paradigmatic analysis*. In L. MORTARI (ed.), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 214-60). Milano, Bruno Mondadori, 2013.
- MORTARI L., AGOSTI A., TACCONI G., MAZZONI V., MESSETTI G., *Putting practice into words: paths of educational research*. In C. DAY, C. LANEVE (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models* (pp. 187-204). Brescia, La Scuola, 2011.
- NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*. Roma, CNOS-FAP, 2007.
- PASTORE S., *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano, Guerini e associati, 2012.
- PELLERER M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma, LAS, 1999.
- POLKINGORNE D.E., *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, State University of New York Press, 1988.
- SARTORI R., TACCONI G., CAPUTO B., *Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers: an Italian experience*. *European Journal of Training and Development*, 39(1), 2015, pp. 22-42.
- SCARATTI G., STOPPINI L., ZUCCHERMAGLIO C., *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*. Roma, Carocci, 2009.
- SCHATZKI T.R., KNORR-CETINA K., VON SAVIGNY E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, Routledge, 2001.
- SCHÖN D.A., *The Reflexive Practitioner*. New York, Basic Books, 1983.
- SCHÖN D.A., *Educating the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN D.A., *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York, Teachers Press Columbia University, 1991.
- SENNET R., *The Craftsman*. New Haven & London, Yale University Press, 2008.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015a.
- TACCONI G., *Success Stories. A View of Initial Vocational Training through the Eyes of Former Students*. *Vocational training: research and realities*, 26(1), 2015b. DOI: 10.1515/vtrr-2015-0001 (ver. 15.01.2016).
- TACCONI G., *Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 2015c, pp.102-15.
- TACCONI G., *Progettazione*. In D. Lipari, & S. Pastore (eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 191-202). Roma, Palinsesto, 2014a.
- TACCONI G., *La didattica nella Formazione Professionale Iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività*. In D. NICOLI (ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino, 2014b.
- TACCONI G., *La lezione dei mentori. Il sapere sull'insegnamento nei ricordi di un gruppo di docenti*. *Iusveducation*, 1(2), 2013, pp.56-79.

- TACCONI G., From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training. In X. XU, G. MALIZIA, C. NANNI, C. SOCOL (eds.), *From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue* (pp. 168-84), Hangzhou: Zhejiang University Press, 2012.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- TACCONI G., Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 2011b, pp.123-29.
- TACCONI G., Storie di ordinaria passione. Un "sapere" ricco di apprendimento. *Etica per le professioni*, 12(1), 2011c, pp.50-9.
- TACCONI G., Scritture rancorose sulla scuola. *Quaderni di didattica della scrittura*, 15-16, 2011d, pp.41-53.
- TACCONI G., Tra rassegnazione ed ostinazione: logiche di intervento con i ragazzi dell'Istruzione e formazione professionale. *Rivista Lasalliana*, 78(2), 2011e, pp.229-42.
- TACCONI G., Pensare per insegnare. Come gli insegnanti pensano il proprio agire. *Rivista Lasalliana*, 78(1), 2011f, pp.65-86.
- TACCONI G., Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna CNOS*, 26(2), 2010, pp.167-83.
- TACCONI G., Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25(2), 2009, pp.101-32.
- TACCONI G., I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp). *ISRE*, 14(2), 2007, pp.80-111.
- TACCONI G., Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum. *Rassegna CNOS*, 23(2), 2007b, pp. 131-44.
- TACCONI G., HUNDE A.B., Participatory research on teaching practice as basis for teacher education and networking between universities and VET schools. In F. EICKER, G. HASELOFF, B. LENNARTZ (eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development* (pp. 167-174). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2017.
- TACCONI G., HUNDE A.B., Epitomizing Teacher Educators' Conception of Teaching from Student Teachers' Reflection. *Education*, 3(6), 2013, pp. 348-61.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Dalle storie di vita professionale alla condivisione del sapere*. Roma, CNOS-FAP, 2014. http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/CFP%20si%20rinnova%20-%20Dirigenti_-_storie.pdf (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP, 2013a. <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Success%20Stories.PDF> (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale, 2013b. In MEJIA GOMEZ G. (ed.), *Storie di pratica didattica nei CFP - 1*. Roma: CNOS-FAP http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf (ver. 15.03.2016).
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12(79), 2012, pp. 22-33.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*. Taranto: PrintMe, 2010.
- WENGER E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- ZUCCHERMAGLIO C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.