



IN PRATICA.

2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale

Giuseppe TACCONI

Anno 2011

©2011 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

SOMMARIO

1. INTRODUZIONE	5
2. IL PERCORSO DELLA RICERCA	15
3. I RISULTATI DELLA RICERCA	37
4. CONCLUSIONE	207
5. BIBLIOGRAFIA	215
INDICE	219

1. Introduzione

“In pratica” abbiamo voluto esplorare come si configura l’azione didattica dei docenti che operano nei Centri di Formazione Professionale (CFP) nell’area dei cosiddetti assi culturali, interpellando direttamente circa un centinaio di formatori e formatrici¹. Ma il titolo indica anche che ci si è voluti “tuffare” nelle pratiche formative, immergere in un’analisi delle stesse che ne consentisse una specifica messa a fuoco, capace di farne emergere tratti essenziali.

La parte del progetto relativa alle pratiche didattiche dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica è già stata presentata in un primo volume (Tacconi, 2011). In questo lavoro darò conto della parte della ricerca che ha coinvolto i docenti dell’area dei linguaggi e di quella storico-sociale.

Due note sul presente volume. Questo capitolo introduttivo illustra il quadro della ricerca: il perimetro, gli obiettivi conoscitivi del progetto, l’epistemologia che ha fatto da riferimento costante, l’approccio metodologico scelto e la valenza formativa che il progetto di ricerca ha assunto per le decine di formatori e formatrici che hanno partecipato. Il secondo capitolo narra con maggiore dettaglio il percorso compiuto e le varie fasi in cui si è articolato questo progetto di ricerca. Il terzo capitolo, quello centrale, dà conto dei principali risultati emersi. Il quarto capitolo, quello conclusivo, propone alcune riflessioni di sintesi e indica alcune questioni cruciali su cui può essere utile continuare a pensare.

Esprimo fin d’ora particolare gratitudine a tutti i formatori e le formatrici che hanno partecipato al progetto e che, regalando frammenti della loro esperienza e intrecciando le loro narrazioni, hanno reso possibile questo lavoro.

1. L’OGGETTO E GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

È vero che il sapere degli insegnanti è innanzitutto quello disciplinare, che è loro richiesto di coltivare, e che dunque la loro preparazione sui contenuti è decisiva, ma, facendo quello che fa, il docente inventa, costruisce un sapere che è certa-

¹ Il progetto, intitolato inizialmente *Didattica dell’italiano e della matematica nell’Istruzione e formazione professionale*, è stato affidato dalla sede nazionale della Federazione CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale) al Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell’Università degli Studi di Verona ed è stato condotto, dal 2008 al 2010, principalmente da chi scrive con la supervisione di Luigina Mortari a cui va la mia riconoscenza.

mente, ancora una volta, un sapere sui contenuti stessi, che si approfondiscono e vengono in qualche modo riscoperti e ricreati nel momento in cui vengono insegnati, ma è anche un sapere su quella complessa azione che è l'insegnamento. Proprio a questo sapere vorremmo dare parola con la ricerca che viene qui presentata e che ha coinvolto i docenti delle aree culturali (asse dei linguaggi e asse storico-sociale) dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (da qui in poi, IFP)² nei Centri di Formazione Professionale (da qui in poi, CFP) salesiani³ in varie regioni italiane.

Considerata la particolare tipologia di utenza⁴, è possibile affermare che le pratiche dei docenti dell'IFP sono legate a risultati rilevanti, in termini di riduzione dei tassi di dispersione scolastica e di apertura di sbocchi occupazionali (cfr. Isfol, 2011), ma anche in termini di apprendimento⁵, soprattutto se consideriamo tutto

² **I percorsi triennali di Istruzione e formazione professionale (IFP)**, destinati prevalentemente a giovani 14-17enni, sono stati attivati in via sperimentale dopo la Legge 53/2003 e il successivo Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003. In seguito, nonostante i vari cambiamenti legislativi che hanno interessato il sistema italiano di istruzione e formazione, questi percorsi hanno continuato ad esistere. La fase sperimentale si è conclusa solo con l'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010, che ha sancito il carattere ordinamentale di questi percorsi. Essi rappresentano un canale alternativo a quello scolastico, valido per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione professionale, che mira sia alla formazione culturale generale sia allo sviluppo di competenze professionali e porta al conseguimento di una qualifica professionale, rilasciata dalle regioni e riconosciuta a livello nazionale. Prevedono dunque sia insegnamenti di area culturale (organizzati secondo i quattro assi culturali definiti dal regolamento per il nuovo obbligo di istruzione fino ai 16 anni) sia insegnamenti di area tecnico-professionale (organizzati secondo gli standard formativi relativi alle competenze tecnico-professionali per 21 figure professionali in uscita dai percorsi triennali) ed esperienze di stage in azienda. I percorsi possono essere gestiti da agenzie formative accreditate presso le regioni (come i CFP del CNOS-FAP) e/o da istituzioni scolastiche (generalmente Istituti professionali statali) e sono gratuiti per l'utenza, in quanto vengono finanziati da fondi nazionali, erogati dal Ministero del Lavoro e dal Ministero dell'Istruzione, e da fondi regionali. Per inquadrare meglio le caratteristiche principali del contesto dell'IFP e della sua recente evoluzione, posso rimandare ad uno "Speciale" della rivista "Tuttoscuola" (n. 505/2010), intitolato appunto "Tuttoformazione", in cui è inserito anche un mio contributo sull'articolazione del sistema (cfr. Tacconi, 2010a).

³ I Centri di Formazione Professionale (CFP) salesiani sono rappresentati dalla Federazione nazionale CNOS-FAP, un'Associazione senza fini di lucro, costituita il 9 dicembre 1977, che coordina tutte le realtà italiane gestite dalla congregazione salesiana, che sono impegnate a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo dell'orientamento, della formazione e dell'aggiornamento professionale, ispirandosi allo stile educativo di San Giovanni Bosco. Tutti i CFP salesiani sono strutture formative accreditate presso le varie regioni per realizzare interventi di formazione professionale.

⁴ Anche se non vogliamo indulgere ad una visione "assistenziale" della formazione professionale, è il caso di sottolineare che questi percorsi intercettano una fascia di giovani considerati scolasticamente "deboli" e a rischio di abbandono scolastico. Il numero di iscritti, per quanto l'offerta non sia omogenea in tutte le regioni (e sia stranamente più debole proprio laddove la dispersione scolastica risulta più alta), è in continua crescita. Nell'anno scolastico e formativo 2009/10, gli allievi dei percorsi triennali di IFP erano quasi 166 mila, due terzi dei quali iscritti presso le agenzie formative e solo un terzo presso le scuole (Isfol, 2011, p.7). La percentuale di alunni stranieri è notevolmente maggiore che negli altri ordini di scuola.

⁵ Nei test cognitivi delle indagini OCSE-PISA (*Program for International Student Assessment*), gli allievi quindicenni dei percorsi di IFP conseguono generalmente risultati più bassi rispetto agli allievi di altre tipologie di scuola, per quanto molto vicini ai risultati degli allievi degli Istituti profes-

questo alla luce di tre aspetti. Primo, agli strumenti di rilevazione utilizzati nelle ricerche estensive sui risultati di apprendimento sfuggono inevitabilmente molti degli apprendimenti legati al “saper fare” che sono tipici della formazione professionale⁶. Secondo, sulla base delle analisi dei dati delle stesse ricerche estensive, si può affermare che il nostro sistema di istruzione e formazione rimane fortemente iniquo e porta ad una forte concentrazione in certi tipi di istituzioni scolastiche e formative di ragazzi con un basso status socio-economico-culturale e livelli bassi di preparazione, con conseguente diminuzione delle possibilità di reciproco arricchimento che un contesto maggiormente eterogeneo potrebbe offrire (cfr. Losito, 2008; Gentile, Borrione, 2010). Terzo, in molte regioni italiane, i percorsi di IFP sono caratterizzati da strutturale precarietà a livello di organizzazione e di finanziamento e sono prevalentemente visti come un canale formativo depotenziato, destinato a coloro che, nei confronti della scuola, hanno sviluppato una sorta di rifiuto⁷.

Non è questo il luogo in cui approfondire la questione dei risultati degli allievi dei percorsi di IFP e sono consapevole che tra insegnamento e apprendimento non si dà un rapporto di causazione diretta (cfr. Damiano, 2006, pp. 44-75) e che quindi non è possibile inferire indicazioni sulla qualità dell’insegnamento semplicemente a partire da un’analisi dei risultati degli allievi in termini di apprendimento. Mi interessa solamente accennare al fatto che gli apprendimenti degli allievi che frequentano i CFP (e talvolta la ri-motivazione all’apprendimento, che fa loro intravedere come possibile una continuazione del percorso formativo) sono spesso poco visibili e, specularmente, altrettanto poco appariscenti risultano le pratiche dei docenti che operano in quel contesto. Il fatto che a livello sociale i CFP siano spesso considerati una specie di “discarica scolastica”, verso cui indirizzare coloro che in altri tipi di scuola non raggiungono determinati livelli di competenza, lascerebbe presupporre, soprattutto nei docenti di area teorica, una tendenza ad accontentarsi, a pretendere poco, a ridurre le attese, ad allinearsi verso il basso. Invece, quello che spesso abbiamo constatato entrando nei CFP – e che riteniamo di poter documentare con questa ricerca – è un lavoro di qualità di docenti che si ostinano ad indicare mete e traguardi elevati, ma che si accorgono anche che queste mete vanno

sionali, nonostante una consistente differenza nel monte ore a disposizione delle aree disciplinari interessate. Nell’ultima rilevazione, quella del 2009, anche se errori standard piuttosto elevati non consentono di differenziare in maniera dettagliata i risultati nelle diverse regioni per tipologia di scuola, emerge che in Piemonte e Sicilia, il rendimento medio degli allievi dell’IFP è superiore a quello degli allievi degli Istituti professionali. Buoni risultati si ottengono anche nelle Province autonome di Bolzano e Trento e in Valle D’Aosta (Invalsi, 2011).

⁶ Gli strumenti di rilevazione che scegliamo di utilizzare fanno inevitabilmente emergere certi dati e non altri e, come segnalava già qualche anno fa uno studioso tedesco (Neuweg, 2002), c’è il rischio che, sulla base della rilevazione del loro “saper dire”, ad alcuni allievi si riconosca un “saper fare” che in realtà non possiedono e ad altri non si riconosca quel “saper fare” che invece hanno imparato a padroneggiare adeguatamente.

⁷ Se consideriamo questi elementi, possiamo affermare che i rendimenti rilevati dall’indagine PISA riguardo agli allievi dell’IFP, nonostante il forte divario che generalmente li differenzia da quelli relativi ad altre tipologie di scuola superiore, hanno del prodigioso.

perseguite per vie differenti rispetto a quelle che, in molti casi, vengono seguite in altri percorsi di istruzione superiore. Insomma, l'idea che ci siamo fatti è che l'incontro con una tipologia di utenza particolarmente sfidante riesca a stimolare nei docenti lo sviluppo di competenze professionali particolarmente elevate. Che la pratica porti a sviluppare un sapere specifico è però qualcosa che possiamo affermare di tutti i docenti, in ogni ambito scolastico. La ricerca pedagogica se ne è accorta da tempo, tanto che l'"analisi delle pratiche educative" risulta essere attualmente un effervescente cantiere in Italia⁸ e un filone consolidato in ambito internazionale, soprattutto in area francese e anglosassone⁹. Sono invece pochissimi gli studi che si sono occupati delle pratiche dei docenti dell'IFP e in particolare non esiste ancora una ricerca empirica consistente sulle pratiche dei formatori che operano nel contesto della formazione professionale iniziale¹⁰.

L'intento di questa ricerca è dunque di individuare alcuni elementi di quel sapere sulla formazione che è rinvenibile nelle pratiche di formatori e formatrici¹¹, alle prese con una particolare tipologia di utenza e con specifici ambiti disciplinari (in questo volume, in particolare, l'asse dei linguaggi e quello storico-sociale) nel sistema dell'IFP regionale.

I docenti stessi – anche quelli con grande esperienza – spesso faticano a mettere in parole questo sapere acquisito attraverso l'esperienza e incorporato in quello che fanno. Eppure si tratta di un sapere vivo e prezioso, spesso molto più ricco di quello astrattamente teorico.

Si tratta allora di ridurre, anche in questo ambito, il solco esistente tra prassi e teoria didattica. Se è vero che proprio attraverso l'insegnamento e la formazione cresce la conoscenza sull'insegnamento e la formazione, allora è proprio alle pratiche didattiche che la ricerca deve rivolgersi per rinnovare la conoscenza didattica. E qui diventa davvero illuminante una frase di Walter Benjamin: «ciò che importa è forse meno un rinnovamento dell'insegnamento, della didattica, da parte della ri-

⁸ Il filone di ricerca pedagogica che va sotto il nome di "analisi delle pratiche" è molto sviluppato (per uno sguardo articolato sul panorama nazionale e internazionale di questo tipo di ricerca, cfr. Damiano, 2006; Laneve, 2005; 2010) e riguarda prevalentemente l'ambito scolastico (su questo, cfr. anche la ricerca presentata in Mortari, 2010b, a cui ha collaborato anche chi scrive).

⁹ Per quanto riguarda l'area francese, basti ricordare qui i lavori di Marguerite Altet (compendiati in Altet, 2003), che è stata tra i fondatori del Réseau Open (*Observation des pratiques enseignantes*) francese. Per quanto riguarda l'area anglosassone, si può citare il lavoro dell'Isatt (*International Study Association on Teachers and Teaching*). Tra i lavori più significativi in ambito anglofono, mi piace segnalare i seguenti: Day, 2004; Bain, 2004; Jackson, 2009, che sono stati per me di ispirazione non solo in questa ricerca.

¹⁰ Per quanto riguarda l'ambito della formazione professionale, posso citare alcuni miei lavori di questi anni: Tacconi 2007a; 2007b; 2009. Un insieme di quattro ricerche, ispirate ad un approccio analogo a quello seguito in questa ricerca, è stato poi realizzato da chi scrive e da Gustavo Mejia Gomez nel contesto dei CFP del CIOFS-FP presenti nella Regione Puglia (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010).

¹¹ Chiedo scusa se d'ora in avanti, in questo lavoro, per indicare i formatori e le formatrici o gli allievi e le allieve, utilizzerò prevalentemente i termini maschili. Lo faccio solo per esigenze di brevità.

cerca, che quello della ricerca da parte della didattica» (1973, pp. 138-139, cit. in Armellini, 2008, p. 19).

Un'ulteriore precisazione va fatta per circoscrivere il campo. Non si tratta di una ricerca interna alle discipline e alle loro epistemologie, anche se inevitabilmente con queste correlata, ma di una ricerca pedagogico-didattica sulle pratiche dei docenti delle varie discipline¹².

Scopo della ricerca è innanzitutto offrire una descrizione, la mappa di un territorio, che sia il più vicina possibile alla natura del fenomeno, alla sua “autodescrizione”, a come il fenomeno stesso si descriverebbe se ne avesse la possibilità. Il senso di questo lavoro non è dunque tanto quello di *prescrivere* quanto quello di *descrivere* le pratiche didattiche così come si è avuto modo di osservarle e di sentirle raccontare¹³. Si intende analizzare come i formatori e le formatrici intervistati agiscono nei fatti, non come *bisognerebbe che* agissero. Ne consegue che il compito che ci assumiamo non è quello di regolamentare o irreggimentare la didattica dell'italiano nell'IFP, ma solo quello di capire quali sono le pratiche didattiche che i formatori e le formatrici ci dicono aver constatato essere efficaci nella loro esperienza e di darne una rappresentazione quanto più possibile adeguata e per questo utile per i pratici. Questo non significa che dalla rappresentazione complessiva non emergano indicazioni e principi o logiche di azione che possano ispirare l'agire e arrivare a delineare non solo un repertorio di attività, ma anche una sorta di “teoria dell'azione didattica” nell'IFP. Solo che si tratterà di una teoria “umile”, che non ha pretese di assoluta generalizzabilità, ma si presenta come specifica forma di conoscenza, e qui il discorso introduttivo richiede di precisare la cornice epistemologica.

2. L'EPISTEMOLOGIA DI RIFERIMENTO

Le premesse epistemologiche di questa ricerca sono già state esplicitate da Luigina Mortari nel saggio apparso come introduzione del primo lavoro previsto dal progetto (Mortari, 2011; cfr. anche Mortari, 2007) e vengono riprese anche nel prossimo capitolo, come elementi ispiratori delle concrete scelte operate nel corso della ricerca. Per questo, qui di seguito, mi limiterò ad offrire qualche ulteriore spunto che aiuti a precisare la cornice all'interno della quale ho inteso muovermi.

La legittimazione epistemologica di una ricerca empirica di tipo qualitativo sulle pratiche formative non consiste nella pretesa di afferrare “oggettivamente” la pratica “effettiva” e di valutarla alla luce di una teoria predefinita, ma nell'apertura

¹² Sulla distinzione tra “conoscenza didattica” e “conoscenza disciplinare”, cfr. Damiano, 1996, in particolare le pp. 3-55.

¹³ Un sincero ringraziamento va a tutti/e i/le formatori/trici che ci hanno dedicato un po' del loro tempo per raccontarci del loro lavoro.

con cui il ricercatore si accosta alla testimonianza dei pratici, prevalentemente nel contesto naturale in cui essi operano: attraverso la loro testimonianza, infatti, i pratici riferiscono qualcosa della loro esperienza, così come l'hanno vissuta. Sono loro – e non il ricercatore – i garanti dell'attendibilità e della validità di ciò di cui hanno fatto esperienza. La ricerca qualitativa in campo formativo mira dunque ad una comprensione approfondita e "originaria" della pratica formativa, in cui – almeno tendenzialmente – nessun elemento estraneo o teoria venga a frapporsi tra i pratici e la loro esperienza. La riflessione a cui orienta il metodo fenomenologico, che, come vedremo nel prossimo paragrafo, si inserisce pienamente in questa cornice epistemologica, serve appunto a mettere tra parentesi l'attività colonizzatrice della mente, carica di costrutti teorici, perché la pratica possa essere esplicitata attraverso la pratica stessa.

Esiste tuttavia la possibilità di una comprensione della pratica che non si riduca alla trasmissione testimoniale della pratica vissuta. C'è quello che potremmo chiamare uno spazio, insieme fenomenologico ed ermeneutico, di comprensibilità della pratica, che è il fondamento di una sua comunicabilità più generale, che, pur radicandosi nella e avendo inizio dalla dimensione della testimonianza (cfr. Lackey, Sosa, 2006), non si risolve completamente in essa e si apre ad una comprensibilità più generale. Questo spazio intermedio non va confuso con la spiegazione teorica, ma è il frutto di un sapere vivo ed esperienziale, che ha il compito di comunicare e trasmettere l'esperienza personale piuttosto che sottoporla al giudizio della razionalità critica. Ne nasce una nuova forma di razionalità, che rifugge dalla razionalità teorica completamente dispiegata, senza temere di rendere comprensibile a livello testimoniale l'esperienza pratica.

Anche una ricerca che intenda collocarsi all'interno di un paradigma naturalistico (cfr. Mortari, 2007) mira dunque ad una certa generalizzabilità dei risultati, aspira ad una validità che vada oltre il più o meno ristretto gruppo dei testimoni-partecipanti. Questa generalizzabilità però non si basa, come nella ricerca empirica di tipo quantitativo, sulla rappresentatività del campione e dunque sulla possibilità di estendere all'universo della popolazione interessata le conclusioni a cui si giunge indagando sul campione, ma sulla significatività dei testimoni che, sulla base della domanda di ricerca, vengono via via interpellati¹⁴ e sulla qualità e il rigore dell'analisi che viene condotta sui dati progressivamente raccolti.

Ciò che consente di passare dalla descrizione o dal racconto delle specifiche pratiche narrate dal gruppo di formatori e formatrici che hanno partecipato alla ricerca (gruppo consistente, ma non rappresentativo) ad una considerazione approfondita della pratica formativa più in generale e, in un certo senso, alla costruzione

¹⁴ Se, nella ricerca quantitativa, il passo decisivo per la generalizzabilità dei risultati è costituito dalla scelta del campione, che deve rispondere a criteri di rappresentatività e dunque avvenire prima della raccolta dei dati, nella ricerca qualitativa, il passo decisivo per una certa generalizzabilità dei risultati avviene solo in fase di analisi dei materiali raccolti e dunque durante e dopo la raccolta stessa.

di una teoria (è questo ciò a cui, in fondo, deve mirare ogni ricerca), è l'idea che nei casi singoli sia contenuto sia il particolare che il generale (cfr. Beck, Scholz, 1997). Nel processo della ricerca, la pratica stessa – la materia viva da cui nascono le storie – si svela e viene tematizzata nelle modalità del suo svelarsi. E qui fenomenologia ed ermeneutica non si contrappongono, anzi si integrano a vicenda, e producono un sapere che può aspirare almeno ad una certa esemplarità, che è anch'essa una forma di generalizzabilità e di comunicabilità più ampia del solo racconto.

Il processo della ricerca, inoltre, intrecciando le singole storie e attivando a più riprese una sorta di narrazione collettiva, consente di giungere alla rappresentazione di una rete di storie, che può assumere validità anche per gli altri pratici che, leggendo tali storie e sentendole risuonare con la propria esperienza, ne riconoscono il carattere esemplare. Spesso, nel processo di questa ricerca, è capitato che gli esempi raccolti dal racconto di alcuni formatori, una volta presentati ad altri, facessero riferimento a qualcosa con cui questi ultimi avevano familiarità, che essi stessi ri-conoscevano, perché in fondo già conoscevano, ma non sapevano esprimere o non avevano ancora tematizzato in modo esplicito¹⁵. I testi permettono infatti una certa generalizzazione – e dunque l'identificazione da parte di chi legge – senza per questo perdere la singolarità della vicenda narrata. Se quello che è successo a molti dei partecipanti, succederà anche ai lettori di questo libro, penso che si possa dichiarare soddisfatto il principale criterio di validità di una ricerca empirica qualitativa di taglio fenomenologico. I risultati di questa ricerca si potranno allora considerare davvero convincenti, se sapranno consentire ai pratici-lettori di entrare maggiormente in contatto con le loro proprie esperienze e di generare così ulteriore conoscenza riguardo ad esse.

3. L'APPROCCIO METODOLOGICO

Il principale approccio metodologico congruente con la cornice epistemologica sopra delineata è, come si accennava, quello di tipo fenomenologico, che si combina però, come vedremo, con altri approcci. Come in ogni ricerca qualitativa, quando si parla di metodo non ci si riferisce ad un procedimento predefinito e rigido, da seguire passo passo, una formula da imporre sul materiale, ma a linee indicative, che si sviluppano a partire dal materiale stesso e vanno di volta in volta a

¹⁵ Attingendo ad un altro contesto e prendendo a prestito alcune riflessioni che Baricco fa a commento di un famoso testo di Benjamin sul narrare, potremmo dire che, nella prospettiva che abbiamo cercato di tratteggiare, il ricercatore, come lo scrittore, è «un semplice terminale di voci» e il fare ricerca, come lo scrivere, è «il gesto artigianale che dà permanenza e fisicità al liquido scorrere delle storie. È poco più che il letto di un fiume colossale. Una scienza degli argini» (Benjamin, 2011, p. 10). Questa citazione, a mio parere, illustra bene il modo delicato di costruire conoscenza proprio di questo tipo di ricerca, che non vuole imporsi sulle storie, ma assecondarne il fluire consentendo loro di acquisire una forma riconoscibile.

configurare percorsi differenti. Per questo la vera e propria presentazione del metodo qui seguito si avrà solo nel prossimo paragrafo, che descrive le varie fasi della ricerca effettuata. Qui di seguito mi limito a tracciare per sommi capi l'impianto metodologico delle due macro-fasi in cui ogni ricerca si articola: la raccolta e l'analisi dei dati, anche se è opportuno precisare che non si tratta di due fasi separate ma di due operazioni che, in buona parte, procedono simultaneamente.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, i riferimenti principali sono stati l'intervista narrativa focalizzata (Mortari, 2007) e l'intervista di gruppo, appositamente sviluppata come adattamento della tecnica del Focus Group (cfr. Albanesi, 2004), che comporta una preliminare riflessione individuale ed una successiva raccolta dei racconti condivisi in gruppo. I materiali così generati consistono dunque nella trascrizione di testi narrativi, centrati sul racconto di episodi di pratica professionale¹⁶. Integrativamente sono stati raccolti anche altri materiali: note di campo sulle osservazioni etnografiche di alcune lezioni in aula, materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento, testi e materiali messi a disposizione dalla sede nazionale del CNOS-FAP. Questi materiali non sono stati fatti oggetto di un'analisi sistematica, ma sono stati preziosi come sfondo su cui collocare i racconti dei partecipanti e dunque hanno contribuito ad una migliore comprensione delle pratiche stesse.

L'analisi del materiale raccolto è stata effettuata, come si vedrà, già nel corso della raccolta, inizialmente secondo il meticcimento di *grounded theory* e metodo fenomenologico proposto da Luigina Mortari (2007, pp. 193-202); in seguito, ci si è riferiti anche agli strumenti della *narrative inquiry* (cfr. Clandinin, 2007).

La *grounded theory* è un metodo sviluppato da Barney Glaser e Anselm L. Strauss (1967; cfr. anche Strübing, 2008) per consentire nelle scienze sociali la costruzione di teorie radicate nei dati. Si tratta di un teorizzare che non ha paura di incorporare ed integrare i dati che provengono dall'esperienza. Il suo utilizzo risulta proficuo anche nella ricerca educativa, in cui l'ancoraggio profondo con l'esperienza vissuta rende le conoscenze generate per questa via particolarmente utili per i pratici.

La fenomenologia, che si rifà al pensiero di Edmund Husserl (1859-1938), soprattutto nella sua declinazione metodologica, si è dimostrata feconda non solo per la riflessione teoretica, ma anche per la ricerca empirica in ambito sociale (cfr. Schütz, Luckmann, 1973) ed educativo (cfr. Bertolini, 2001; Mortari, 2010b) e può dunque essere considerata un approccio adatto ad investigare anche le pratiche formative. Anche la fenomenologia, infatti, come la *grounded theory*, invita a cominciare dal basso, *von unten*, come direbbe Husserl, e, in forza di una radicale apertura al dato, guida ad un lavoro di descrizione e di analisi delle esperienze, che aiuta a coglierne gradualmente alcune specificità essenziali.

¹⁶ Complessivamente, per la ricerca con i docenti di area linguistica e storico-sociale, sono state raccolte circa 400 cartelle di materiali trascritti. Tutti i materiali sono disponibili presso la sede del CNOS-FAP nazionale.

La *narrative inquiry* insegna ad attribuire un rilevante valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici e ne sollecita la produzione in forma narrativa; guida inoltre nell'individuazione di temi e categorie che emergono dalle storie stesse (Clandinin, Murphy, 2007).

Grounded theory, fenomenologia e *narrative inquiry* condividono una forte sottolineatura della componente riflessiva del processo di ricerca. Per la *grounded theory* è essenziale accompagnare il processo con annotazioni sulle quali dar forma a pensieri, intuizioni, riflessioni, per fare in modo che siano i dati a parlare e non teorie precostituite. Anche per la *narrative inquiry* la riflessione è essenziale perché siano le storie a parlare. L'approccio fenomenologico consiste proprio nel procedere in modo tale che il proprio sguardo, sempre carico di teorie, rappresentazioni e pensieri interpretanti, si lasci continuamente provocare dal materiale di ricerca e dal dialogo con i soggetti che partecipano alla ricerca. Si tratta spesso di ingaggiare una vera e propria lotta con i propri pensieri, per non perdere di vista le cose stesse, il fenomeno indagato, e limitarsi a ripetere quello che già si sa o che i saperi accreditati affermano. È così che possono essere sviluppate prospettive innovative sul fenomeno indagato.

Grounded theory, approccio fenomenologico e *narrative inquiry* sono dunque compatibili, se si chiarisce, come abbiamo tentato di fare sopra parlando di generalizzabilità e comunicabilità dei risultati di questo tipo di ricerca, il senso dell'operazione di costruzione di una teoria. Descrizione o narrazione e concettualizzazione non vanno contrapposte, ma viste come momenti di uno stesso processo di progressiva messa in parola della pratica, che può essere chiamato anche costruzione di una teoria dell'azione, che chiede di essere mostrata più che dimostrata. Si tratta perciò di una teoria che non è data una volta per tutte, ma si costruisce dinamicamente, nel processo fenomenologico ed ermeneutico di lettura e interpretazione delle narrazioni dei formatori, ed è messa alla prova dalla significatività e dalla rilevanza che assume per i pratici stessi.

4. LA VALENZA FORMATIVA DELLA RICERCA

Il tipo di ricerca che viene qui presentato conduce ad un intreccio di narrazioni e di azioni che assumono una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza, sia in ordine al miglioramento delle pratiche. L'accostamento tra la narrazione che ciascun docente fa di sé, quella che altri docenti fanno della propria esperienza e quella che il ricercatore propone apre ad una visione più profonda della pratica e nello stesso tempo pone le premesse per un'azione trasformativa della pratica stessa.

Narrando la pratica e ascoltando le narrazioni degli altri i formatori attivano una specifica riflessività sull'esperienza che non può che incidere sulla qualità dell'esperienza stessa (cfr. Mortari, 2009). La riflessività risulta essere infatti perfor-

mativa e agisce sulle pratiche: aiuta a sviluppare consapevolezza, abitua ad un'attenzione micrologica, amplia il campo visivo, orienta a concentrarsi sul concreto, a mettere a fuoco i dettagli, ad accorgersi di ciò che succede, a cogliere le tante dimensioni che sono implicate nell'azione didattica.

Inoltre, nel corso del processo, abbiamo spesso sperimentato che l'atteggiamento di ascolto dei ricercatori rendeva i pratici-interlocutori capaci di attribuire valore conoscitivo alle pratiche narrate, di riconoscersi co-autori di quella conoscenza, con un percepibile effetto di *empowerment* personale e comunitario.

Ritengo infine che anche per chi non ha partecipato alla ricerca, la lettura di questo lavoro possa essere proficua, non solo perché rende accessibile un ricco repertorio di pratiche a cui è possibile attingere continuamente, per ricavarne risorse da calare poi nel proprio contesto di azione, ma anche perché aiuta a pensare. Del resto, il ricercatore, come il narratore di cui parla Benjamin, «...prende ciò che narra dall'esperienza – dalla propria o da quella che gli è stata riferita –; e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia» (Benjamin 2011, p. 19). Se il sapere che si genera in questo tipo di ricerca esce dai racconti che ne fanno i pratici e torna a confluire in altri racconti di pratica, perché viene assunto ed integrato nell'esperienza di chi legge, può alimentare ulteriormente il pensiero e l'azione e restare qualcosa di vivo.

2. Il percorso della ricerca

Il percorso di una ricerca empirica qualitativa, come il tragitto di un'escursione in montagna, su sentieri poco o per nulla segnati dalle mappe, può essere analizzato solo dopo che si è concluso. Qui di seguito si tratta allora di dar conto retrospettivamente delle scelte operate tra le tante che si presentavano come possibili ad ogni bivio. Nel racconto, anche i sentieri interrotti smettono di essere vicoli ciechi e diventano momenti di quell'esplorazione, che ha fatto trovare una via per giungere alla meta, senza far mai venire meno il gusto dell'andare. Attraverso il racconto il viandante può diventare maggiormente consapevole del cammino.

La ricerca che viene qui presentata, come già accennavamo sopra, si inserisce all'interno di un progetto più ampio, di durata biennale, intitolato "Didattica dell'italiano e della matematica nell'IFP" e commissionato nel 2008 dalla Federazione nazionale CNOS-FAP al Centro di Ricerca Educativa e Didattica (Cred) del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università di Verona. Questo volume fa seguito ad un primo volume, già pubblicato, dedicato alle pratiche dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica (Tacconi, 2011), e intende dar conto della parte del progetto che ha coinvolto i docenti dell'area dei linguaggi e di quella storico-sociale. È inevitabile che questo capitolo, che ricostruisce il percorso della ricerca, sia una rielaborazione di quello apparso nel volume precedente (cfr. *ibid.*, pp. 13-25). Ovviamente sono stati inseriti gli elementi specifici e le opportune integrazioni.

1. I PARTECIPANTI

Nel corso di un anno e mezzo, dal mese di maggio 2008 al mese di ottobre 2009, sono stati coinvolti in questa parte del progetto quarantadue formatori e formatrici degli assi dei linguaggi e storico-sociale, appartenenti a venti Centri di formazione professionale (CFP), prevalentemente della Federazione CNOS-FAP (solo tre formatori/trici appartengono ad un CFP della Federazione CIOFS-FP¹⁷), sparsi

¹ Il CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane) è un ente analogo al CNOS-FAP, che fa riferimento alla Congregazione delle suore salesiane (Figlie di Maria Ausiliatrice, FMA). Si sono voluti includere nella presente ricerca anche i dati relativi ad un piccolo gruppo di formatori di un CFP del CIOFS-FP di Padova, che erano stati raccolti secondo la stessa metodologia, nell'ambito di una ricerca analoga, ma che non erano ancora stati adeguatamente utilizzati.

in otto regioni italiane: Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Umbria, Veneto e Sicilia.

12 formatori (6) e formatrici (6) dei CFP salesiani di Verona, Mestre, Padova e Milano (nove di italiano e storia, due di inglese e una di tecniche di comunicazione), operanti prevalentemente nei settori meccanico, elettromeccanico e grafico dei percorsi della formazione professionale iniziale, e 1 formatore (italiano, storia, cultura etica e religiosa) di Catania – 13 in tutto – sono stati intervistati individualmente. 42 sono stati invece i formatori e le formatrici complessivamente coinvolti in 4 interviste di gruppo o Focus Group (d’ora in poi, FG). 10 formatori/trici hanno partecipato a più momenti di raccolta, intervista e/o uno o più FG², in una prospettiva che prevede la ricorsività nella raccolta dei dati.

Tutti i formatori e le formatrici coinvolti condividono, con l’appartenenza a realtà salesiane³, anche una certa cultura della formazione, pur provenendo da diversi contesti regionali. La quasi totalità dei formatori intervistati individualmente ha maturato diversi anni (da 5 a 30) di esperienza nell’Istruzione e formazione professionale (IFP) regionale. Tra i partecipanti ai FG invece, erano presenti anche formatori/trici con meno anni di esperienza.

I formatori e le formatrici⁴ intervistati hanno a che fare con ambiti disciplinari differenti per statuto epistemologico, che vanno dall’insegnamento dell’italiano⁵, con la sua tipica articolazione interna di lingua italiana e letteratura⁶, all’insegnamento della lingua inglese, ad insegnamenti come storia, diritto, economia, tecniche di comunicazione, cultura etica e religiosa. Non tutti insegnano tutto questo, ma le discipline insegnate⁷ sono spesso combinate tra loro in modo diverso da

² Cinque formatori/trici hanno partecipato a due momenti di raccolta; altri cinque hanno partecipato a tre o quattro momenti di raccolta successivi.

³ Solo una partecipante ad uno dei FG appartiene però in quanto religiosa al mondo salesiano: è una suora delle Figlie di Maria Ausiliatrice. In tutti gli altri casi, si tratta di personale laico dipendente.

⁴ Chiedo scusa se spesso, in questo lavoro, per esigenze di brevità, per indicare i formatori e le formatrici utilizzerò il termine maschile.

⁵ Le denominazioni stesse di questa materia sono differenti nelle diverse regioni, si va dalle tradizionali denominazioni, “italiano” e “storia”, a “lingua italiana”, “linguaggi”, a “cultura, comunicazione e cittadinanza”. In ogni caso, in questo ambito, l’aspetto dell’insegnamento della lingua è privilegiato su quello della letteratura.

⁶ Per quanto nell’IFP si insista maggiormente sull’aspetto della lingua, non è assente, come vedremo sotto, un’attenzione alla letteratura.

⁷ La ricerca è centrata su *come* i formatori insegnano più che su *che cosa* insegnano, per quanto sia chiaro che i due aspetti non sono tra loro separabili. Per quanto riguarda i curricoli dei percorsi formativi (il *che cosa* si insegna), basti accennare al fatto che essi vengono definiti a livello regionale, quindi variano da regione a regione. Gli accordi raggiunti in sede di Conferenza Stato-Regioni, in seguito alla legge 53/03, avevano definito gli esiti formativi dei percorsi di IFP in termini di “Standard formativi minimi” relativi alle competenze di base (che riguardavano le seguenti aree: dei linguaggi, scientifica, tecnologica e storico-socio-economica) e alle competenze tecnico/professionali e trasversali (accordo del 5 ottobre 2006). Gli insegnamenti di italiano e di matematica sono stati definiti all’interno degli Standard formativi minimi relativi alle competenze di base, nell’Accordo del 15 gennaio 2004 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 29 del 5 febbraio 2004). Più tardi, il “Regolamento

come avviene nella scuola. Si tratta di aree diverse ma non prive di collegamenti. Coprono i cosiddetti assi dei linguaggi e storico-sociale. Tra tutti coloro che hanno partecipato alla ricerca, i docenti di italiano sono in numero decisamente prevalente (32 su 42).

Per quanto riguarda la formazione iniziale, la maggior parte dei docenti di italiano è in possesso di una Laurea in Lettere o in Pedagogia (sei hanno una Laurea diversa, tre in Filosofia e tre in Scienze dell'Educazione, e solo tre non hanno un titolo di Laurea e sono in possesso di un Diploma di maturità classica o magistrale). Gli insegnanti di inglese (5 in totale) sono in possesso di una Laurea in Lingue. Sono pochissimi coloro che sono in possesso dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola superiore.

I partecipanti alla fase delle interviste individuali sono stati prevalentemente scelti, su segnalazione dei direttori dei rispettivi quattro CFP da cui la ricerca è partita, tra i docenti con più anni di servizio, che i colleghi considerano particolarmente esperti nel campo della formazione professionale. Ai FG hanno invece partecipato docenti provenienti anche da altri CFP e da altre regioni, che, su base elettiva, prendevano parte a degli incontri (estivi e autunnali) formativi e informativi, organizzati annualmente dalla sede nazionale del CNOS-FAP per i docenti di area culturale dei CFP salesiani sparsi in tutta Italia.

2. IL GRUPPO DI RICERCA

La ricerca è stata condotta prevalentemente da chi scrive, con la supervisione costante di Luigina Mortari, coordinatrice del Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) di Verona. Alla riflessione iniziale sull'impostazione da dare alla ricerca e a diversi momenti della fase di raccolta dati hanno partecipato anche altri colleghi, che verranno di volta in volta nominati.

L'analisi è stata condotta principalmente da chi scrive e validata con l'aiuto dei partecipanti stessi. L'epistemologia di riferimento e l'approccio scelto, infatti, por-

per il nuovo obbligo di istruzione”, emanato nell'agosto del 2007 dal MPI, in seguito alla legge 296/06, ha definito i saperi e le competenze chiave per la cittadinanza che è necessario maturare per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, riferendoli a quattro assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale. Dato che i percorsi di IFP sono stati riconosciuti validi ai fini dell'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione (scelta confermata dalla legge 133/2008 e dall'accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010), diverse Regioni hanno dovuto rivedere i curricoli dei percorsi di IFP per adeguarli ai nuovi traguardi indicati. Per quanto la normativa di riferimento – anche per i CFP della Federazione CNOS-FAP – sia quella definita a livello regionale, per avere un quadro essenziale dei percorsi previsti per i vari assi culturali, compresi quello dei linguaggi e quello storico-sociale, si possono consultare i “Traguardi Formativi Comuni relativi al Triennio di Qualifica Professionale e al Quarto anno di Diploma Professionale”, che vengono presentati nel documento “Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale” della Federazione CNOS-FAP (cfr. Nicoli, 2008). In ogni caso, si tratta di indicazioni essenziali che generalmente lasciano notevoli spazi alla discrezionalità del formatore.

tano a considerare i partecipanti parte integrante del gruppo di ricerca. Il fatto che né chi scrive né chi ha collaborato alla fase di raccolta dei dati della ricerca si occupi operativamente di didattica nel campo dell'IFP, dato che siamo tutti impegnati nella ricerca educativa e/o nella formazione dei formatori, ha reso particolarmente essenziale, per la qualità del lavoro di ricerca stesso, la costruzione di quella solida e proficua alleanza tra ricercatori e pratici (cfr. Damiano, 2006) che è comunque il presupposto di qualsiasi ricerca educativa che intenda essere anche effettivamente utile ai pratici.

3. LE FASI DELLA RICERCA

Nella sua prima fase, la ricerca si è concentrata su quattro CFP salesiani, quelli di Mestre, Milano, Verona e Padova, i primi tre appartenenti al CNOS-FAP, l'ultimo al CIOFS-FP⁸. Successivamente, la ricerca si è allargata ad indagare l'esperienza di formatori e formatrici provenienti da CFP salesiani sparsi in altre regioni d'Italia, che si riunivano per partecipare ad uno degli incontri formativi e di raccordo che la sede nazionale del CNOS-FAP organizza periodicamente (generalmente all'inizio dell'estate e in autunno) per i docenti di una specifica area o settore disciplinare, in questo caso l'area dei linguaggi e quella storico-sociale.

I ricercatori⁹ hanno dapprima contattato personalmente i direttori dei Centri coinvolti, spiegando loro il taglio della ricerca, i criteri di scelta dei partecipanti e concordando con loro le modalità di gestione di un primo incontro con il gruppo dei docenti che i direttori stessi avrebbero indicato come rispondenti alle caratteristiche proposte dal gruppo di ricerca (formatori considerati, per la loro esperienza, punti di riferimento da parte dei loro colleghi). Il colloquio preliminare con i direttori è servito anche a raccogliere elementi utili di conoscenza dei contesti locali.

Gli incontri con il gruppo dei docenti coinvolti hanno consentito innanzitutto di esplicitare il senso del lavoro e il tipo di coinvolgimento che sarebbe stato richiesto e poi di concordare un calendario per la realizzazione delle visite in aula, per l'osservazione etnografica, e successivamente per le interviste. Dopo questi incontri, sono iniziate le fasi di raccolta e di analisi dei dati che sono procedute almeno in parte simultaneamente e parallelamente¹⁰ e che di seguito verranno descritte.

⁸ Va precisato che qui si presenta una parte della ricerca, quella che ha coinvolto i docenti di italiano e storia. Il lavoro però è proceduto parallelamente anche con i docenti di matematica e scienze. Di questa parte, si è già dato conto in un'altra pubblicazione (cfr. Tacconi, 2011).

⁹ Alla fase iniziale della ricerca – soprattutto la raccolta delle interviste – hanno partecipato, oltre a chi scrive, anche il Prof. Alberto Agosti e il dott. Claudio Girelli, sempre dell'Università di Verona, che si ringraziano per il competente e generoso apporto.

¹⁰ Alcune fasi (quelle di raccolta dei dati) sono successive l'una all'altra, altre (l'analisi, il diario) sono simultanee e trasversali a tutto il processo.

3.1. L'osservazione etnografica

L'osservazione etnografica è stata condotta, nei mesi di aprile e maggio 2008, dai ricercatori che hanno partecipato alla fase di raccolta dati, durante alcune ore di docenza tenute dai docenti che sarebbero poi stati intervistati individualmente, nei quattro CFP da cui la ricerca ha preso le mosse. Per le visite, si è rivelato molto importante realizzare un colloquio previo con i singoli docenti, per precisare loro il senso di tale attività di osservazione e ridurre così l'“ansia da valutazione” che la presenza di un osservatore esterno in classe inevitabilmente comporta. Altrettanto utile è stato curare in aula una brevissima presentazione di questa azione alla classe, che consentisse agli allievi di comprendere il motivo per cui eravamo lì e il fatto che per noi era importante osservare i loro docenti per imparare da loro qualcosa su come si insegna. Generalmente, dopo pochi minuti, la presenza di un osservatore esterno seduto in fondo all'aula veniva dimenticata e, a detta dei docenti, i ragazzi assumevano un comportamento molto simile a quello che assumono normalmente in classe.

I ricercatori che hanno partecipato come osservatori a tali lezioni hanno steso delle note di campo, ma l'esigenza di fondo di questa azione non era quella di raccogliere dati, attraverso un impiego “puro” dei metodi etnografici (cfr. Ronzon, 2008), ma quella di costruire uno sfondo che consentisse poi di leggere le pratiche narrate dai formatori. Avendo infatti prevalentemente esperienza di scuola, volevamo avvicinarci al lavoro quotidiano dei formatori di CFP non privi di una certa sensibilità alla specificità del contesto e raccogliere alcuni elementi per rappresentarci le azioni che poi ai docenti sarebbe stato chiesto di narrare. L'utilizzo di questa tecnica ha avuto un positivo effetto a livello di processo (andando poi ad incidere sul clima complessivo in cui si sono svolte le interviste) ed ha consentito ai ricercatori di calarsi nel vivo delle situazioni didattiche, ma non è servita per raccogliere dati concretamente utilizzabili nella ricerca.

La visita in aula va vista perciò come fase di preparazione alla realizzazione delle interviste. Dal punto di vista metodologico, un riferimento importante è stata l'osservazione ravvicinata di cui parla Max Van Manen (1990), orientata ad entrare nel mondo vitale delle persone a cui poi avremmo chiesto di raccontare aneddoti. Contrariamente alle tecniche di ricerca, basate sull'osservazione, che si rifanno ad approcci di tipo sperimentale o comportamentista, l'osservazione ravvicinata, come la intende Van Manen, «...tenta di rompere la distanza spesso creata dai metodi di osservazione. Piuttosto che osservare i soggetti attraverso una finestra ad una sola via o ricorrendo a schemi di osservazione e a *checklist*, che simbolicamente funzionano in un modo non molto diverso da come funzionano gli specchi ad una sola via, il ricercatore in scienze umane tenta di entrare nel mondo vitale delle persone le cui esperienze sono assunte come materiale rilevante per il suo progetto di ricerca» (ibid., pp. 68-69). Per Van Manen, il ricercatore coinvolto nell'osservazione ravvicinata di situazioni, alla ricerca del loro significato vissuto, è un «raccoglitore di aneddoti» (ibid., p. 69). L'osservazione si pone così a servizio della raccolta di

aneddotti perché aiuta a sviluppare «...un acuto senso del punto cruciale o della rilevanza (*point o cogency*) che l'aneddoto porta dentro di sé» (p. 69). Se sfuggisse questo punto cruciale, gli aneddoti sarebbero solamente come sabbia smossa nella mano, che si disperde appena dopo essere stata raccolta.

3.2. Le interviste individuali: raccolta e prima analisi

La prima vera e propria tecnica di raccolta dati impiegata nella ricerca è stata l'intervista narrativa focalizzata (cfr. Mortari, 2007). Le 13 interviste realizzate inizialmente, nei vari CFP dai quali ha preso avvio la ricerca, a formatori dell'area dei linguaggi e di quella storico-sociale, sono state condotte seguendo una traccia indicativa ed hanno avuto ciascuna una durata media di circa un'ora. Più che una griglia di domande, come intervistatori, abbiamo ritenuto opportuno concentrarci su una serie di fuochi, lasciando libero corso alla narrazione da parte dei docenti intervistati. Più di ogni altra cosa, infatti, ci interessava far emergere storie. L'attenzione è stata dunque prevalentemente rivolta a far generare descrizioni dense e accurate (cfr. Van Manen, 1990) e racconti di pratica¹¹. Del resto, come abbiamo visto sopra, la pratica difficilmente può essere detta, se non in forma di racconto.

Traccia di riferimento (indicativa) per le interviste

Dati

- Quanti anni hai? Da quanti anni insegni? In quale area disciplinare? In quale Settore? Hai insegnato anche in altri tipi di scuola?

Domande sul fare:

- Che cosa fai quando insegni? Potresti fare degli esempi?
- "Fammi capire come fai questo...".
- Quali sono i nuclei di sapere che ritieni essenziali nella tua disciplina?
- Che cosa ti riesce meglio insegnare? Potresti raccontare un esempio?
- Che cosa ti riesce meglio insegnando? Potresti raccontare un esempio?
- Quali unità trovi più difficili? Potresti descriverne una?
- Quali strategie trovi ti siano più utili?

Domanda sui processi generativi della competenza pratica:

- Dove hai imparato a fare quello che fai?

Feedback sull'intervista:

- Come ti sei sentito/a in questa intervista?

Le interviste nascevano esplicitamente con l'intento di "dar voce" ai formatori (Elbaz-Luwisch, 2005), di attribuire loro lo statuto di fonti del sapere sull'insegnamento, a partire dal presupposto che, nella didattica, il sapere davvero rilevante è quello dell'azione (cfr. Damiano, 2006, pp. 86-124) e che, per accedere a tale sa-

¹¹ Si può distinguere tra descrizione e narrazione o racconto. La descrizione è più puntuale e si riferisce ad una specifica tecnica o routine ("generalmente, faccio così..."); la narrazione o il racconto rappresentano una descrizione distesa nel tempo che fa riconoscere i tratti di un episodio o vicenda ("Quella volta, è successo che..."). Al di là di questa distinzione, ci interessava raccogliere descrizioni e racconti *di* pratica e non tanto pensieri generali *sulla* pratica.

pere, è indispensabile nutrire fiducia nelle storie di cui sono depositari gli attori (cfr. Grassilli, Fabbri, 2003; Lackey, Sosa, 2006). Particolare cura è stata perciò dedicata a creare le premesse (il *setting*) perché i docenti potessero raccontare delle storie, un clima in cui le persone potessero sentirsi se stesse, vedersi come portatrici di una conoscenza davvero rilevante per i ricercatori (autenticamente interessati ad apprendere da loro e privi di intenti valutativi) e raccontare le proprie esperienze. Con tutti i partecipanti si è riusciti a costruire una relazione davvero fiduciosa e cordiale¹².

Ci siamo ripetutamente chiesti se una ricerca che si proponeva di analizzare le pratiche a partire dai racconti di pratica potesse davvero consentirci di andare oltre i pensieri dei docenti “sulla” pratica e di accedere ad alcuni elementi di pratica effettiva. Ammesso che esista un qualche metodo per accedere alla pratica “effettiva” (e, attraverso le osservazioni etnografiche, ci eravamo già resi conto che anche queste producevano “solo” racconti, le nostre versioni della pratica osservata), abbiamo ritenuto che fosse utile adottare qualche accorgimento, per evitare di raccogliere solamente pensieri generali sulla formazione professionale iniziale. Ci è sembrato che, sollecitando i docenti ad esemplificare, a raccontare con ricchezza di particolari aneddoti ed episodi realmente accaduti, i racconti avrebbero potuto avvicinarsi maggiormente alla pratica e restituirne con maggiore densità alcuni elementi, pur attraverso la prospettiva soggettiva del pratico narrante.

I docenti hanno risposto brillantemente alle nostre sollecitazioni. I loro racconti sono ricchi di particolari, tanto da consentirci spesso di “vedere” il colore della pratica, di sentirne l’odore e il sapore¹³. Ci sono resoconti di pratiche ricorrenti o *routine* (del tipo: “generalmente faccio così...”), ma più spesso veri e propri racconti (del tipo: “quella volta è capitato che...”). Spesso abbiamo notato che, nel raccontare gli episodi, i docenti avvertivano l’esigenza di riportare frammenti dell’interazione verbale che essi intrattengono continuamente con i loro allievi (come si potrà notare, è infatti molto frequente il ricorso da parte loro al discorso diretto), restituendo così qualcosa di quella conversazione che si identifica col processo stesso di insegnamento-apprendimento. Per quanto lo scarto tra qualsiasi racconto e la pratica rimanga incolmabile, possiamo dire che i racconti dei nostri formatori ci avvicinano in modo intensivo alla pratica stessa, perché ce ne fanno cogliere aspetti che vanno ben oltre la superficie e, oltre all’azione, danno spesso voce agli stati d’animo, ai pensieri incorporati nell’azione (che non sono i “pensieri generali”

¹² Come afferma E. Wenger: «...bisogna chiedere alle persone cosa fanno nel loro lavoro [...]. La comunità di lavoro dice: “Questo è un posto dove si impara”. Ma dovrai ottenere abbastanza fiducia perché le persone comincino a parlare dei propri problemi in maniera reale, e non nel modo in cui sarebbe meglio presentarli al cospetto dei propri manager (gli stessi che, a fine anno, dovranno valutare le loro prestazioni)» (Wenger, 2006, p. 314).

¹³ Possiamo notare fin d’ora una certa relazione tra il loro approccio “sensibile” alla pratica didattica e il loro approccio altrettanto “sensibile” al racconto della pratica.

sulla formazione a cui accennavamo sopra¹⁴) e agli atteggiamenti di fondo che animano il loro agire.

I testi delle interviste sono stati audio-registrati in formato digitale e poi accuratamente trascritti¹⁵. Le trascrizioni sono state inserite in una matrice che ne facilitasse l'analisi. Qui di seguito riportiamo la matrice utilizzata con un esempio di testo¹⁶.

IntMe1 (codice intervista)

Data: 15-05-08, ora: 14.00; luogo: ufficio del direttore; età: 41; anni di insegnamento: 12; discipline insegnate: Italiano; CFP di appartenenza: CFP San Marco, Mestre; durata dell'intervista: 1h 17'.
--

Nr. progr.	Parlanti	Unità di testo	Etichette descrittive	Etichette categoriali
9.	A.	Com'è l'avvio della lezione?		
10.	D.	di solito, se non è la prima lezione dell'unità formativa, del percorso, c'è qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, o comunque che hanno portato di proprio, oltre al materiale		
11.	A.	fatto a casa?		
12.	D.	fatto in proprio, sì,		
13.	A.	Mi potresti fare un esempio?		
14.	D.	Sì		
15.	A.	Dai delle consegne?		
16.	D.	Sì, ci sono delle consegne tipo che si ripetono; è un metodo strutturato, abbastanza ripetitivo, quindi, variando un argomento.... c'è una specie di schema...		
17.	A.			

¹⁴ I pensieri generali sono del tipo: “penso che si debba...”, “bisognerebbe che...”; i pensieri incorporati nell'azione sono del tipo: “è successo questo...; ho pensato... e allora ho deciso di fare così...”. Nell'azione “pensare” e “sentire”, “provare dentro” sono spesso intrecciati. Nei racconti dei nostri formatori, i pensieri incorporati compaiono più frequentemente che i pensieri generali. E anche questi compaiono spesso agganciati ad esempi, come ragioni che muovono l'agire.

¹⁵ Nella trascrizione dei testi, abbiamo adottato delle convenzioni che riportiamo qui di seguito:

- ...: i puntini di sospensione, senza parentesi, segnalano pause o momenti di attesa nel discorso;
- il testo tra lineette (- testo -) indica un inciso;
- le virgolette alte (“...”) indicano un discorso diretto nel testo oppure la particolare enfasi data ad una certa espressione nel parlato;
- il testo normale tra parentesi tonde indica un'aggiunta redazionale, resa necessaria da esigenze di comprensibilità;
- il testo in corsivo tra parentesi tonde (*testo*) riporta notazioni del ricercatore su elementi non verbali della comunicazione.

¹⁶ La matrice utilizzata per l'analisi è ricavata da Mortari, 2010a.

18.	D.	...sì, di solito, quanto viene loro richiesto è una schematizzazione base, vuol dire una mappa concettuale, detta in parole molto difficili, ma, comunque, uno schema di qualcosa che è stato elaborato in classe e delle domande che servono per focalizzare gli argomenti principali; quindi lo schema dovrebbe più servire per immaginarsi in testa, cioè per organizzare in testa delle informazioni; le domande invece, per affrontare un po', tra virgolette, "criticamente" l'argomento; dovrebbero esserci queste due finalità differenti in due esercizi di lavoro personale		
19.	A.	Ah		
20.	D.	e da questo si parte la lezione, però, in un primo momento, che è anche quello di riscaldamento, in cui io, come hai visto lunedì scorso, passo per i banchi e mi avvicino a loro anche fisicamente		
21.	A.uno per uno anche, ho visto durante la visita		
22.	D.	Sì, sì, mi avvicino, guardo, controllo, guardo il loro elaborato, cerco anche di leggere effettivamente quello che fanno, perché mi accorgo che per loro è molto importante avere questo riscontro		
23.	A.	questa attenzione...		
24.	D.	questa attenzione da parte del docente che è legata a quello che effettivamente fanno, un riscontro alla loro fatica, insomma		
25.	A.	E quando fai questo primo passaggio veloce, entri nel merito di quello che hanno scritto?		
26.	D.	Cerco di entrare		
27.	A.	cerchi di entrare		
28.	D.	Allora, secondo le situazioni, sia della classe, sia dei tempi di struttura della lezione, sia degli allievi singoli, ci sono allievi che sicuramente hanno più bisogno di attenzione, poi cerco anche di distribuire questa attenzione, perché bisogna calcolare che, mentre io faccio questo percorso qui, il giro dei banchi, metà della classe è in attesa, per cui devo calibrare anche...		
29.	A.	...i tempi		
30.	D.	...i tempi; non a tutte le classi lascio gli stessi spazi, tanto è vero che, l'altra volta, hai visto in classe, l'ho fatto anche perché un po'..., ma non lo faccio sempre; mentre io passavo per i banchi, che può essere un momento un po' delicato perché la classe può saltare per i banchi		
31.	A.	...creare disordine...		

32.	D.	io, come postura anche, sono vicino all'allievo, non davanti a tutta la classe, affiancato all'allievo: guardo il quaderno dell'allievo e volto le spalle alla classe – situazione un po' delicata –. L'altra volta, in classe, ho fatto fare un esercizio mentre io passavo, non so se hai notato; all'inizio dell'ora, io avevo dato delle domande che non avevo dato per casa		
33.	A.	...in maniera che fossero impegnati		
34.	D.	impegnati, per cui, mentre io passavo e guardavo i lavori che avevano fatto, la schematizzazione ecc.; su quello schema senza utilizzare il libro, solo utilizzando lo schema, ho dato le domande, per verificare anche, per aver modo di fare un'autovalutazione di come avevano fatto gli schemi, perché, nel momento in cui si accorge che una domanda non riesce perché nel proprio schema non ci sono gli agganci, capisce anche la finalità dello schema; quello è uno degli aspetti principali: io lì poi posso pescare per una verifica; e questa è la prima fase, diciamo, quella dell'approccio personale; ho visto che le prime volte creano un poco di imbarazzo, perché si invade lo spazio personale – e non sono abituati a vedere il docente affiancare, girare per la classe, mettersi in mezzo ai banchi, anche perché in certe classi si deve per forza passare in mezzo ai banchi, stare vicino spalla a spalla, invadere lo spazio personale –; in qualche classe, quando non lo faccio, anche perché poi diventa ripetitivo, mi chiedono come mai, oppure si accorgono; e questo è il primo momento dei cinquanta minuti, diciamo, il primo quarto d'ora, il primo momento della lezione.		

Il processo di analisi dei dati delle interviste ha comportato continue letture e riletture dei testi. Inizialmente, ho proceduto intervista per intervista, cercando di individuare ed evidenziare le unità di testo significative rispetto all'oggetto della ricerca, di attribuire loro delle etichette descrittive, di far lentamente emergere le principali categorie, in quel processo di progressiva concettualizzazione che è l'analisi *grounded oriented*. Non sono partito da un sistema di categorie predefinito, con cui andare a “pescare” nei dati, ma ho cercato di far emergere temi e categorie dai testi stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato. In tutto questo processo non c'è nulla di automatico. I passaggi sono stati ripetuti varie volte ed essenziali sono stati i momenti di confronto con chi supervisionava il processo di ricerca e, come verrà illustrato più avanti, con i partecipanti stessi. Qui di seguito riporto l'esempio di prima con l'indicazione delle etichette descrittive e delle categorie.

IntMe1

Data: 15-05-08, ora: 14.00; luogo: ufficio del direttore; età: 41; anni di insegnamento: 12; discipline insegnate: Italiano; CFP di appartenenza: CFP San Marco, Mestre; durata dell'intervista: 1h 17'.

Nr. progr.	Parlanti	Unità di testo	Etichette descrittive	Etichette categoriali
9.	A.	Com'è l'avvio della lezione?		
10.	D.	di solito, se non è la prima lezione dell'unità formativa, del percorso, c'è qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, o comunque che hanno portato di proprio, oltre al materiale (IntMe1/10)		
11.	A.	fatto a casa?		
12.	D.	fatto in proprio, sì,		
13.	A.	Mi potresti fare un esempio?		
14.	D.	Sì		
15.	A.	Dai delle consegne?		
16.	D.	Sì, ci sono delle consegne tipo che si ripetono; è un metodo strutturato, abbastanza ripetitivo, quindi, variando un argomento... (IntMe1/16)	assegno delle consegne tipo, ripetitive	
17.	A.	c'è una specie di schema...		
18.	D.	...sì, di solito quanto viene loro richiesto è una schematizzazione base, vuol dire una mappa concettuale, detta in parole molto difficili, ma, comunque, uno schema di qualcosa che è stato elaborato in classe e delle domande che servono per focalizzare gli argomenti principali; quindi lo schema dovrebbe più servire per immaginarsi in testa, cioè per organizzare in testa delle informazioni; le domande invece, per affrontare un po', tra virgolette, "criticamente" l'argomento; dovrebbero esserci questi due obiettivi differenti in due esercizi di lavoro personale (IntMe1/18)	Assegno l'elaborazione di uno schema per organizzare le informazioni Assegno delle domande riflessive a cui rispondere	Assegnare compiti per casa: far fare schemi Assegnare compiti per casa: domande per riflettere
19.	A.	Ah		
20.	D.	e da questo si parte la lezione, però, in un primo momento, che è anche quello di riscaldamento, in cui io, come hai visto lunedì scorso, passo per i banchi e mi avvicino a loro anche fisicamente (IntMe1/20)	Passo per i banchi e li affianco	Avvicinarsi ai singoli per controllare gli elaborati
21.	A.	...uno per uno anche, ho visto durante la visita		
22.	D.	Sì, sì, mi avvicino, guardo, controllo, guardo il loro elaborato, cerco anche di leggere effettivamente quello che fanno, perché mi accorgo che per loro è molto importante avere questo riscontro (IntMe1/22)	Controllo quello che fanno per dare loro un riscontro	Avvicinarsi ai singoli per controllare gli elaborati
23.	A.	questa attenzione...		
24.	D.	questa attenzione da parte del docente che è legata a quello che effettivamente fanno, un riscontro alla loro fatica, insomma (IntMe1/24)		Dare un riscontro su quanto fatto
25.	A.	E quando fai questo primo passaggio veloce, entri nel merito di quello che hanno scritto?		

26.	D.	Cerco di entrare		
27.	A.	cerchi di entrare		
28.	D.	Allora, secondo le situazioni, sia della classe, sia dei tempi di struttura della lezione, sia degli allievi singoli, ci sono allievi che sicuramente hanno più bisogno di attenzione, poi cerco anche di distribuire questa attenzione, perché bisogna calcolare che, mentre io faccio questo percorso qui, il giro dei banchi, metà della classe è in attesa, per cui devo calibrare anche...	Distribuisco l'attenzione agli allievi che ne hanno più bisogno e alla classe	Distribuire l'attenzione tra singoli e classe
29.	A.	...i tempi		
30.	D.	...i tempi; non a tutte le classi lascio gli stessi spazi, tanto è vero che, l'altra volta, hai visto in classe, l'ho fatto anche perché un po'..., ma non lo faccio sempre; mentre io passavo per i banchi, che può essere un momento un po' delicato perché la classe può saltare per i banchi...		
31.	A.	...creare disordine...		
32.	D.	...sì, io, come postura anche, sono vicino all'allievo, non davanti a tutta la classe, affiancato all'allievo: guardo il quaderno dell'allievo e volto le spalle alla classe – situazione un po' delicata -. L'altra volta, in classe, ho fatto fare un esercizio mentre io passavo, non so se hai notato; all'inizio dell'ora, io avevo dato delle domande che non avevo dato per casa (IntMe1/32)	Affianco l'allievo Agli altri faccio fare un esercizio supplementare	Affiancare i singoli Tenere occupato il resto della classe con ulteriori consegne
33.	A.	...in maniera che fossero impegnati		
34.	D.	...impegnati, per cui, mentre io passavo e guardavo i lavori che avevano fatto, la schematizzazione ecc.; su quello schema senza utilizzare il libro, solo utilizzando lo schema, ho dato le domande, per verificare anche, per aver modo di fare un'autovalutazione di come avevano fatto gli schemi, perché, nel momento in cui si accorge che una domanda non riesce perché nel proprio schema non ci sono gli agganci, capisce anche la finalità dello schema; quello è uno degli aspetti principali: io lì poi posso pescare per una verifica; e questa è la prima fase, diciamo, quella dell'approccio personale; ho visto che le prime volte creano un poco di imbarazzo, perché si invade lo spazio personale – e non sono abituati a vedere il docente affiancare, girare per la classe, mettersi in mezzo ai banchi, anche perché in certe classi si deve per forza passare in mezzo ai banchi, stare vicino spalla a spalla, invadere lo spazio personale –; in qualche classe, quando non lo faccio, anche perché poi diventa ripetitivo, mi chiedono come mai, oppure si accorgono; e questo è il primo momento dei cinquanta minuti, diciamo, il primo quarto d'ora, il primo momento della lezione (IntMe1/34)	L'imbarazzo iniziale viene gradualmente superato	Rendere rituale l'approccio personale nel controllo dei compiti

Nella discussione che ha accompagnato questa prima fase di analisi, ci siamo accorti che, se dall'analisi emergevano piano piano temi ricorrenti, questo procedimento rischiava di spezzettare eccessivamente la pratica e di non restituirne la specificità di azione complessa, in cui tutta una serie di elementi concorrono a formare l'azione didattica. Separare le varie componenti faceva correre il rischio di "vivisezionare" la pratica, rendendone scarsamente significativa la restituzione¹⁷. Abbiamo allora deciso di focalizzare l'attenzione su unità descrittive o narrative, i cosiddetti "racconti" di pratica, trasformando parti delle interviste in piccole storie (che nascevano unendo tra loro i brani che nel testo originale erano intervallati dall'interazione dell'intervistato con l'intervistatore). In riferimento alla parte di intervista riportata sopra, ad esempio, l'unità descrittiva (in questo caso, infatti, non si tratta tanto di una storia in senso stretto, ma della descrizione di una *routine*) si configurava come segue¹⁸:

[...] se non è la prima lezione di un'unità formativa, c'è quasi sempre qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, oltre al materiale (IntMe1/10)¹⁹. Di solito, ciò che viene loro richiesto è una schematizzazione di base, una mappa concettuale [...] o comunque lo schema di qualcosa che è stato elaborato in classe, e le risposte a delle domande, che servono per focalizzare l'attenzione sugli argomenti principali; lo schema dovrebbe servire [...] per organizzare in testa le informazioni; le domande invece orientano ad affrontare un po' [...] "criticamente" l'argomento [...] (IntMe1/18). In un primo momento, che è anche quello del riscaldamento, [...] passo per i banchi e mi avvicino a loro, anche fisicamente (IntMe1/20), [...] controllo, guardo il loro elaborato, cerco anche di leggere effettivamente quello che hanno fatto, perché mi accorgo che per loro è molto importante avere un riscontro (IntMe1/22), un'attenzione, da parte del docente, legata a quello che effettivamente hanno fatto, un riscontro alla loro fatica, insomma (IntMe1/24). (Cerco di farlo) in modo diverso, a seconda, sia della situazione della classe, sia dei tempi in cui è strutturata la lezione, sia della situazione dei singoli allievi; ci sono infatti allievi che sicuramente hanno più bisogno di attenzione; cerco anche di distribuire questa attenzione, perché bisogna calcolare che, mentre io faccio [...] il giro dei banchi, il resto della classe è in attesa, per cui devo anche calibrare bene... (IntMe1/28) ...i tempi; non a tutte le classi lascio gli stessi spazi [...]. Quello in cui io passo tra i banchi può essere un momento piuttosto delicato [...] (IntMe1/30); come postura, sto vicino all'allievo, non davanti a tutta la classe, ma affiancato all'allievo; guardo il quaderno dell'allievo e volto le spalle alla classe; è una situazione un po' delicata. L'altra volta, in classe, ho fatto fare un eser-

¹⁷ Nel brano riportato sopra come esempio, i singoli elementi (assegnare compiti per casa, avvicinarsi ai singoli, dare un riscontro su quanto fatto ecc.) sarebbero poco parlanti se isolati. L'originalità e la specificità della pratica (comunicare attenzione, attraverso il controllo dei compiti, inclinarsi sull'allievo, mettersi spalla a spalla, unire lo sguardo al suo nel guardare il compito, valorizzare ecc.) emerge dalla combinazione di queste componenti, che solo la forma narrativa restituisce. I singoli elementi sono intrecciati con gli altri ed è proprio l'intreccio che dà senso al tutto.

¹⁸ Come si può vedere, il testo del brano è leggermente differente da quello originale, anche se ne rispetta fedelmente il senso. I puntini tra parentesi quadre indicano che in quel punto è stata tolta una parte di testo (parole o frasi) perché ripetitiva o pleonastica o giudicata non rilevante rispetto al senso e all'affermazione centrale del testo. A più riprese, come vedremo più avanti (cfr. punto 3.6.), sono tornato sui testi per renderli anche gradevolmente leggibili. Qui riporto il "prodotto" finale di quell'operazione lunga e processuale che è la cura formale dei testi.

¹⁹ Come si vede, il codice consente di collocare il frammento nel testo complessivo al quale appartiene.

cizio, mentre passavo tra i banchi [...]; all'inizio dell'ora, ho dato delle domande che non avevo dato per casa (IntMe1/32) (in modo che fossero) impegnati, mentre io passavo e guardavo i lavori che avevano fatto, la schematizzazione ecc.; [...] ho dato le domande a cui rispondere senza utilizzare il libro, ma solo lo schema, per [...] dare loro la possibilità di fare un'autovalutazione di come avevano fatto gli schemi, perché, nel momento in cui ci si accorge che ad una domanda non si riesce (a rispondere), perché nel proprio schema non ci sono gli agganci, si capisce anche la finalità dello schema. [...] È la prima fase della lezione, quella dell'approccio personale. Ho visto che le prime volte la cosa crea un po' di imbarazzo, perché si invade lo spazio personale e non sono abituati a vedere il docente affiancare, girare per la classe, mettersi in mezzo ai banchi, anche perché, in certe classi, si deve per forza passare in mezzo ai banchi, stare vicino spalla a spalla, invadere lo spazio personale degli allievi. In qualche classe, quando non lo faccio [...], mi chiedono come mai, comunque si accorgono. Questo è il primo momento dei cinquanta minuti, il primo quarto d'ora, la prima parte della lezione (IntMe1/34).

Le descrizioni dense o le storie vissute riuscivano, insomma, meglio di singoli estratti, a rendere la pratica vissuta. Dopo aver individuato le unità narrative, ho cercato di leggere attentamente e ripetutamente tali descrizioni e tali storie, di lasciarle risuonare in me, fino a sentire o meglio a vedere emergere temi rilevanti e relative connessioni, in grado di illuminare la pratica formativa come un cono di luce, che non vernicia le cose del suo colore ma fa brillare ciascuna del proprio. In seguito a questa rilettura, ho potuto provare a dare alle unità narrative un titolo provvisorio che ne restituisse l'elemento cruciale. Nel caso che abbiamo visto, ad esempio, il titolo assegnato è stato il seguente: "Controllare i compiti per comunicare attenzione". L'analisi è stata compiuta sui testi di tutte le interviste di questa prima fase e ha consentito di generare una prima raccolta di racconti con relativi titoli e una prima aggregazione dei titoli per affinità, con relativa individuazione di macro-categorie, che sono poi servite per le successive fasi del processo di confronto e di analisi dei dati.

3.3. La raccolta di materiali elaborati dai docenti e dai CFP

I formatori, durante le interviste, sono stati invitati a mostrare (e, quando possibile, a procurare in formato elettronico e ad inviare al gruppo di ricerca) vari materiali di lavoro o prodotti tipo degli allievi, ma anche i progetti regionali (i loro "programmi"), le unità di apprendimento da loro elaborate e formalizzate, i libri di testo. Questo ci ha consentito di raccogliere una notevole quantità di materiali, che ci hanno aiutato a "leggere" più in profondità i racconti di pratica raccolti.

Inoltre, presso la sede nazionale della Federazione, è stato possibile acquisire altri materiali: quelli elaborati nell'ambito di laboratori nazionali per la realizzazione di unità di apprendimento (Centro Risorse Educative per l'Apprendimento - Crea), oltre ai vari documenti (ricerche, progetti, raccolte di buone pratiche ecc.) pubblicati negli ultimi anni dalla Sede nazionale²⁰.

²⁰ Per accedere a tutti questi materiali, che sono prevalentemente disponibili in rete, cfr. il sito della Federazione CNOS-FAP: <http://www.CNOS-FAP.it/>.

3.4. I Focus group realizzati nell'estate 2008 (FGIta/1 e 2): raccolta e analisi

Nell'estate del 2008, abbiamo condotto due Focus Group a Roma, della durata di circa tre ore ciascuno, con circa 10 formatori per gruppo, nell'ambito di un incontro formativo di formatori di Centri CNOS-FAP convenuti a Roma da diverse Regioni italiane. I FG sono stati condotti ciascuno da un ricercatore²¹, sulla base di una griglia. Anche qui, la focalizzazione prevalente riguardava la raccolta di narrazioni, di aneddoti, di episodi di pratica professionale. Anche se il FG rappresenta una tecnica differente dall'intervista (cfr. Albanesi, 2004; Zammuner, 2003), perché il racconto di un partecipante influenza inevitabilmente il racconto degli altri, proponendo associazioni e attivando ricordi, l'attenzione dei conduttori è stata rivolta non tanto ad animare una discussione sui temi proposti, quanto a stimolare la narrazione di episodi da parte di tutti coloro che desideravano intervenire. Per far questo, abbiamo limitato la traccia a tre domande (ancora una volta con la consegna di generare storie), che abbiamo inizialmente sottoposto ai partecipanti perché ciascuno potesse riflettere. Successivamente si è lasciato spazio agli interventi di ciascuno. Quello che emerge dai FG è dunque prevalentemente una raccolta di altri racconti, in qualche modo assimilabili ai materiali raccolti attraverso le interviste individuali della prima fase della ricerca.

Traccia (indicativa) per la realizzazione dei FG dell'estate 2008

- Pensate ad un contenuto difficile e rilevante, in ordine al vostro ambito disciplinare, e descrivete come siete riusciti a provocare un buon apprendimento in relazione a questo (si tratta di descrivere analiticamente le azioni, di raccontare cosa si è fatto per rendere efficaci questi momenti).
- Partendo dal presupposto che è importante costruire un collegamento tra asse tecnico-professionale e assi culturali, raccontate degli esempi ben riusciti di raccordo (ossia: come, attraverso l'organizzazione del momento professionale, siete riusciti a facilitare l'apprendimento di contenuti disciplinari?)
- Ritenete di aver inventato qualche strategia particolarmente efficace per risolvere uno specifico problema di apprendimento (ad esempio: per far tenere l'attenzione sul compito, per facilitare l'acquisizione di contenuti specifici, per far apprendere modi di pensare...)? Provate a raccontarla.

Anche i testi di queste interviste di gruppo sono stati audio-registrati e accuratamente trascritti²². Le trascrizioni sono state inserite all'interno di una matrice analoga a quella utilizzata per analizzare i testi delle interviste individuali. L'analisi dei testi dei FG è stata condotta leggendo e rileggendo i testi stessi, cercando di individuare le unità descrittive e/o narrative significative in ordine all'oggetto della ricerca, di titolare i singoli racconti (operazione questa che corrisponde all'etichettatura che abbiamo visto sopra) e di raggruppare poi i titoli per affinità, facendo così gradualmente emergere anche qui un sistema articolato di categorie capaci di rappresentare le aggregazioni di racconti. Particolare attenzione è stata dedicata a quei

²¹ Il primo dei FG realizzati nell'estate del 2008 è stato condotto da Gustavo Mejia Gomez, il secondo da chi scrive.

²² La trascrizione di questi file audio è stata svolta da Luciana Alessi e da Gustavo Mejia Gomez.

brani che, almeno a prima vista, sembravano contraddire le caratteristiche della pratica che andavano emergendo nell'analisi. Ad una considerazione più attenta, infatti, spesso proprio quei brani consentivano di guadagnare uno sguardo più complesso sulla pratica stessa, capace di illuminarne le tensioni, e comunque suggerivano le linee sulle quali approfondire la ricerca.

3.5. La sistemazione dei materiali e la raccolta di dati integrativi

Per ogni azione di raccolta dati (interviste e FG), è stato costruito un “testo unico”, cioè l'insieme di tutti i testi raccolti nel corso di quell'azione. A questo punto del processo, i testi unici erano i seguenti: interviste realizzate nel CFP di Verona (IntVr), interviste realizzate nel CFP di Milano (IntMi), interviste realizzate nel CFP di Mestre (IntMe) e interviste realizzate nel CFP Padova (IntPd)²³; primo FG, realizzato a Roma (FGIta1); secondo FG, realizzato a Roma (FGIta2). Successivamente, si sarebbero aggiunti altri due “testi unici”: terzo FG, realizzato a Verona (FGIta3); quarto FG, realizzato a Roma (FGIta4).

I testi delle interviste e dei FG 1 e 2 sono stati inviati ai partecipanti per e-mail. Solo pochi hanno risposto e inviato per e-mail integrazioni scritte. Nei casi in cui questo è avvenuto, le integrazioni sono state inserite in fondo al testo della relativa intervista, nel “testo unico” in cui l'intervista era inserita. Questo fatto testimonia che non è semplice, per i pratici, mettere per iscritto la propria esperienza o trovare un tempo disteso per farlo. In alcuni dei CFP da cui aveva preso avvio la ricerca, non era stato ancora possibile realizzare tutte le interviste inizialmente previste. Per questo, nell'ottobre del 2008, sempre approfittando di uno degli incontri che i formatori di area matematica e scientifico-tecnologica avevano a Roma, sono state realizzate alcune interviste individuali per integrare i materiali precedentemente raccolti. Queste interviste sono confluite o nel testo unico delle raccolte delle fasi precedenti (se i formatori venivano intervistati per la prima volta e provenivano da uno dei CFP da cui era partita la ricerca) o in un ulteriore “testo unico” (IntRoma), se i formatori avevano già partecipato a precedenti fasi della ricerca (ad esempio, il FG) e venivano ora intervistati nuovamente per approfondire alcuni aspetti rilevanti che erano emersi nei loro interventi precedenti.

3.6. La continuazione dell'analisi e la stesura di un primo report provvisorio

Tra la fine del 2008 e il mese di marzo del 2009, è stato elaborato un primo report che, oltre a dar conto dell'avanzamento del progetto di ricerca e delle azioni compiute, restituisse una prima analisi dei materiali fino a quel punto raccolti. Per realizzare questo report provvisorio, è stato necessario integrare l'analisi svolta sui

²³ I testi unici relativi alle interviste contengono tutte le interviste realizzate nei vari CFP sia con i docenti di area linguistica che con i docenti di area matematica. In questa parte della ricerca vengono considerati ovviamente solo i testi dei docenti di area linguistica e storico-sociale.

testi delle interviste individuali con quella svolta sui testi dei FG, secondo la modalità descritta sopra (cfr. il punto 3.2.).

La forma prevalente assunta dalla sezione del report dedicata ai risultati è stata quella di una “raccolta di racconti”, senza alcun commento da parte del ricercatore. Nell’analisi però era gradualmente emerso un sistema di categorie, articolato in livelli (macro-categoria, categoria, micro-categoria). Ogni categoria dava il titolo ad un raggruppamento di racconti affini per tematica prevalente.

Parallelamente alla stesura di questo report, si è provveduto ad una sistemazione formale dei testi dei racconti: leggeri interventi, attenti a non modificare in alcun modo il senso dei testi, ma orientati a ridurre alcuni elementi tipici del parlato e a rendere gradevolmente leggibili – e dunque più facilmente fruibili dai pratici – i testi stessi²⁴. Quest’opera di “carpenteria fine” e di leggera correzione del parlato, la cosiddetta “cura formale del testo” (che è poi continuata anche sui testi successivamente raccolti), si è rivelata essere una vera e propria ulteriore azione di analisi, che in diversi casi ha aiutato a comprendere meglio il senso stesso del testo e talvolta ha comportato una ricollocazione dei racconti all’interno del sistema di categorie (*coding system*) che andava emergendo o una modifica del sistema stesso.

3.7. Il Focus Group realizzato nell’estate del 2009 (FGIta3): validazione intersoggettiva dell’analisi dei dati raccolti delle fasi precedenti e ulteriore raccolta

Il FG realizzato a Verona, nell’estate del 2009, sempre nell’ambito di un incontro formativo per formatori di CFP salesiani, provenienti da varie Regioni italiane, è stato condotto in modo differente, rispetto a quelli dell’anno precedente, e ha avuto un’importanza cruciale in tutto il processo di ricerca. Si è potuto infatti realizzare nel contesto di una intera settimana residenziale estiva di lavoro con il gruppo di formatori coinvolti²⁵. Con tempi così dilatati e distesi, si è potuto perciò curare un *setting* che consentisse una particolare qualità di ascolto reciproco e un clima densamente riflessivo. A tutti i partecipanti era inoltre chiaro l’approccio proposto, che orientava non solo ad attivare una riflessione per migliorare le pratiche (istanza questa propria della formazione), ma anche a riflettere sulle pratiche per generare una più profonda conoscenza delle pratiche stesse (istanza questa propria della ricerca).

Ai docenti era stato consegnato e presentato in precedenza il fascicolo che riportava la sezione del report provvisorio contenente i racconti organizzati all’interno delle categorie emerse nella fase precedente della ricerca. Lo stimolo di par-

²⁴ Nei testi, ad esempio, sono state tolte forme che, nel contesto, risultano ripetitive o superflue, come, ad esempio, alcuni connettivi di tipo argomentativo: infatti, dunque, appunto, e poi... Sono state poi generalmente tolte espressioni del tipo: allora, magari... o espressioni enfaticizzanti del tipo “quelli che sono i...”. I puntini tra parentesi quadra sostituiscono i brani tolti.

²⁵ La settimana residenziale di ricerca-formazione (perché era il coinvolgimento stesso nel processo di ricerca che diventava formativo) e di ulteriore raccolta di dati, tutta basata sulla lettura di racconti precedentemente raccolti e sulla narrazione, è stata condotta congiuntamente dal sottoscritto e da Gustavo Mejia Gomez.

tenza per la riflessione e l'ulteriore raccolta di racconti era dunque, in questo caso, costituito dai racconti stessi dei formatori che, ai partecipanti, era stato concesso il tempo di leggere attentamente. Circa la metà dei 13 partecipanti al FG realizzato nell'estate del 2009 avevano inoltre avuto la possibilità di partecipare anche ad alcune delle fasi precedenti della ricerca – interviste individuali e/o FG svolti nell'estate o nell'autunno precedenti – e dunque potevano facilmente ritrovare frammenti dei loro racconti nei testi del report loro consegnato.

In particolare, ai partecipanti al FG, è stato possibile proporre due stimoli: un primo stimolo è nato appunto dalla possibilità di prendere visione, da parte dei partecipanti stessi, dei materiali elaborati al termine della fase precedente della ricerca; a questo riguardo, lo spunto riflessivo è stato costituito dalla seguente domanda:

Leggendo, cosa pensi? Ci interessano le tue impressioni, non ci interessa valutare le pratiche raccontate dai formatori. Ti ritrovi in come sono stati raggruppati i racconti? Che cosa si muove nella tua mente leggendo questi racconti?

Questo primo giro di riflessioni ha svolto la funzione di validazione intersoggettiva (*member-check*), da parte dei partecipanti stessi, dell'analisi e in particolare delle categorie individuate nell'analisi dei materiali precedentemente raccolti. L'interazione è stata verbalizzata dai conduttori e ha prodotto indicazioni che successivamente sono state utilizzate per apportare modifiche e aggiustamenti all'analisi dei materiali.

Un secondo stimolo – questa volta narrativo –, proposto ai partecipanti, in giornate successive a quelle in cui si era lavorato sull'analisi condivisa dei racconti, è stato il seguente:

Quelle che avete visto erano “buone invenzioni” nate dalla pratica. Provate ora a pensarne un'altra ed eventualmente a descriverla individualmente per iscritto...

La consegna invitava a pensare a concrete situazioni, a concreti episodi, analoghi a quelli già raccolti e analizzati, e ad abbozzarne – se lo si riteneva utile – la scrittura, in una prima fase di lavoro individuale. In questo modo, venivamo incontro alla difficoltà che avevamo riscontrato precedentemente a dare forma scritta alla propria esperienza, offrendo comunque a chi desiderava la possibilità – e il tempo necessario – di fare anche questa esperienza di presa di distanza e di riflessione sulla propria pratica. Dopo la fase di lavoro individuale, in cui i partecipanti potevano annotare appunti che li aiutassero a ricordare (e che sarebbero rimasti a loro), il conduttore ha invitato i partecipanti che lo desideravano a leggere e/o a raccontare agli altri l'episodio che avevano abbozzato per iscritto o a cui avevano semplicemente pensato. Gli altri partecipanti potevano intervenire con domande di chiarimento al proponente. I racconti e le interazioni sono stati audio-registrati²⁶.

²⁶ Riguardo a questo modo di impostare l'intervista di gruppo e alla differenza tra questa tecnica e quella ormai consolidata del FG, cfr. anche Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 17-18.

È stato così possibile sperimentare come i racconti raccolti nella prima fase riuscissero a generare altri racconti e ad attivare una riflessione sia in chi narrava sia in chi ascoltava. La densità narrativa e la qualità descrittiva di questi racconti è risultata mediamente più consistente di quella dei racconti raccolti nei FG precedenti, anche per la cura del *setting* che, nell'estate del 2009, si è potuta avere, disponendo di tempi distesi, ma soprattutto per la possibilità di sostare su racconti di pratica e di cogliere con maggiore precisione il tipo di contributo atteso dai ricercatori. Del resto, è difficile spiegare in che cosa consista una “buona” narrazione. È di gran lunga più efficace mostrare narrazioni esemplari e in seguito invitare a raccontarne alcune a propria volta.

In occasione della settimana di laboratorio con i docenti di italiano, di inglese e dell'asse storico-sociale, all'interno della quale sono stati realizzati i FG, si è ritenuto opportuno anche offrire la possibilità a chi lo desiderava di raccontare altri episodi, anche in momenti diversi da quelli delle riunioni ufficiali, approfittando della residenzialità. Ci sembrava opportuno infatti non perdere la ricchezza dei racconti di questi partecipanti, limitando la loro narrazione ai tempi del FG. Anche questi testi sono comunque confluiti nel “testo unico” siglato come FGIta3. Complessivamente, la durata delle interviste registrate nel corso del FGIta3 è di 16 ore.

3.8. Il ritorno sull'analisi

A questo punto, si avevano a disposizione i testi delle interviste individuali e quelli di 3 FG (l'ultimo dei quali davvero molto consistente), realizzati tra l'estate del 2008 e l'estate del 2009. In una decina di casi, i partecipanti hanno avuto modo di prendere parte a diversi momenti di raccolta e di integrare i propri racconti. La raccolta, in questi casi, era dunque avvenuta in forma ricorsiva.

Nel corso dell'estate del 2009, dopo la settimana residenziale con i formatori, si è potuto ritornare sull'analisi riflessiva dei testi, anche alla luce delle osservazioni che erano emerse dai partecipanti stessi, integrando l'analisi svolta precedentemente con l'analisi dei nuovi materiali raccolti e introducendo questa volta anche alcune parole del ricercatore, che fossero in grado di ridire le parole dei parlanti. In una ricerca di carattere fenomenologico sulle pratiche formative, infatti, si tratta di mettere gradualmente a fuoco elementi della pratica, a partire dalle parole dei formatori, attraverso l'uso di altre parole.

3.9. Il FG realizzato nell'autunno 2009 (FGIta4)

Il racconto della pratica non si identifica con il sapere pratico. Il passaggio dal semplice racconto ad una certa formalizzazione del sapere pratico, che ha sempre una dimensione tacita e implicita, si ha quando, restituendo ai pratici il tentativo che il ricercatore ha fatto di dire fedelmente la pratica narrata, l'effetto che si ottiene è una frase del tipo: “Ecco, è proprio quello che intendevo dire!”. A noi questo è capitato spesso, negli incontri con i formatori, in particolare nel FG realiz-

zato sempre a Roma, nell'autunno del 2009, anche qui nel contesto di un incontro organizzativo di un gruppo di 13 formatori convenuti da varie Regioni d'Italia. Il FG dell'autunno 2009 (FGIta4), oltre a consentire un'ulteriore validazione intersoggettiva delle analisi compiute precedentemente, ha dato la possibilità di operare un'ultima raccolta di dati, a partire dallo stimolo costituito questa volta dalla lettura di alcuni brani scelti dal ricercatore nei materiali delle fasi precedenti e da un'unica domanda: "A te sono capitate situazioni analoghe? Prova a raccontarle con ricchezza di particolari...".

3.10. L'analisi dell'intero corpus dei dati raccolti

A questo punto, la fase di raccolta dei materiali era completata e giunta a saturazione. Si trattava ora di tornare ancora una volta sull'analisi dei dati, questa volta dell'intero *corpus* dei materiali raccolti, comparando l'analisi già compiuta con quella operata sugli ultimi dati, ma inevitabilmente anche interrogando ancora una volta l'insieme e riorganizzando parzialmente le categorie emerse, i concetti in cui via via si andava depositando il patrimonio di esperienza con cui ero venuto a contatto. Tutto questo è un processo piuttosto faticoso. Nel gesto di chi fa ricerca qualitativa, come in quello dell'artigiano, è del resto richiesta una certa disponibilità alla pazienza e alla lunghezza, che non tutti i tipi di ricerca conoscono. È questo processo che trasforma una raccolta di racconti in ricerca.

Un'attenzione importante era quella di dar conto sia degli elementi estesamente presenti, nel senso che venivano detti dalla maggior parte dei formatori, sia di quelli nominati magari solo da pochi, ma ugualmente rilevanti e in grado di restituire aspetti utili ad illustrare l'essenza del fenomeno indagato, la pratica formativa in queste aree disciplinari (su questo cfr. Mortari, 2010a).

3.11. La scrittura del report finale

Dopo l'analisi, si è passati alla scrittura del report finale. La fase della scrittura è il momento maggiormente caratterizzante di questo tipo di ricerca²⁷, quello in cui si mietono i frutti di tutto il lungo e paziente lavoro di analisi e di validazione precedentemente svolto. È come se tutte le azioni compiute fino a questo punto – la raccolta dei dati, l'analisi ricorsiva, la riflessione continua, la validazione intersoggettiva, con il contributo dei partecipanti e di altri ricercatori, ecc. – non fossero altro che forme di ascolto, azioni che consentono di ascoltare e dunque di far parlare il fenomeno indagato. A tal proposito, si può forse dire che, in questo tipo di ricerca, è essenziale praticare una sorta di "ascesi" o "disciplina dell'ascolto", per lasciare che il fenomeno si auto-descriva, si riveli. E questo ascolto non può essere solo il frutto dell'applicazione di una tecnica, ma anche l'espressione di un atteggiamen-

²⁷ Scrivendo si tocca con mano la verità dell'affermazione di Van Manen (1990), secondo cui la «...human science research is a form of writing» (p. 111).

to etico di fondo, richiesto dall'epistemologia stessa. È come dire che il senso morale del ricercatore diventa parte dell'atto stesso del suo ascoltare e del suo vedere²⁸.

Spesso, in questa fase, si è sentita l'esigenza di avvicinare altri testi, oltre a quelli prodotti dai docenti e alle note riflessive stese durante il percorso, non per avviare uno studio della letteratura sul tema, ma ancora una volta per avvicinare il fenomeno della pratica formativa, per lasciarlo parlare²⁹.

La scrittura è come un gioco di echi che rimandano ad ulteriori echi: i brani – che tengono dentro l'eco delle pratiche – sono avvicinati tra loro per affinità, cioè perché fanno tra loro eco; i commenti che il ricercatore aggiunge ai brani, nello sforzo di trovare parole per dire ciò che dicono i testi, sono spesso delle riformulazioni, ancora una volta quasi un'eco ai brani stessi; anche i riferimenti e le citazioni riportate non servono tanto a supportare quanto emerge dalle esperienze dei parlanti con riferimenti ad altre ricerche, documentate in letteratura, ma a trovare parole per dire la pratica dei docenti. La mente del ricercatore infatti è, a questo punto, completamente dentro alla ricerca e tutto ciò che si legge nel periodo in cui si sta scrivendo conduce in qualche modo lì. Forse si può dire che il sapere dei pratici viene davvero a galla quando, cercando di riprodurne i molteplici echi, si nota che la voce che ne risulta è una voce insieme ripetuta e nuova.

Nel capitolo che segue, cercheremo di comprendere a fondo cosa significhi insegnare nell'IFP, nell'area dei linguaggi e in quella storico-sociale, prendendo a prestito diversi brani estratti dai testi dei parlanti. Per dirla con Van Manen, infatti, «...il senso della ricerca fenomenologica è di “prendere a prestito” le esperienze di altre persone e le loro riflessioni sulle loro esperienze per essere maggiormente capaci di giungere ad una comprensione del più profondo senso o significato di un aspetto dell'esperienza umana, nel contesto del tutto dell'esperienza umana» (Van Manen, 1990, p. 62). Talvolta si tratta di estratti di dimensioni modeste, più spesso di unità descrittive o narrative ampie, veri e propri racconti. Sono proprio questi che abbiamo cercato di privilegiare, per la capacità che essi hanno di restituire in modo ricco la pratica e di farcela quasi toccare con mano.

3.12. La stesura del diario riflessivo

Riguardo a tutto il processo, da parte di chi scrive e anche di coloro che hanno collaborato alle prime fasi della ricerca, è stato tenuto un diario riflessivo o diario

²⁸ Condivido pienamente l'affermazione di Luigina Mortari secondo cui l'eticità, in questo tipo di ricerca, è un'esigenza epistemologica (cfr. Mortari, 2001a, pp. 20-25).

²⁹ Su questo specifico modo di avvicinare i testi, nell'investigazione di tipo fenomenologico, sono illuminanti le parole di Lester Embree: «Da questo punto di vista, la fenomenologia è come una scienza naturalistica: gli astronomi certamente leggono gli articoli prodotti da altri astronomi ma lo fanno fondamentalmente come un mezzo per le loro investigazioni delle stelle o di altre cose del cielo» (Embree, 2011, p. 22). La lettura di altri testi diventa una specie di trampolino di lancio per nuovi pensieri sulle cose. Durante il processo di ricerca mi è capitato di notare che ogni testo che leggevo era una parola rivolta al mio interrogare i dati nella ricerca.

della vita della mente (Mortari, 2007), che ha consentito di conservare traccia dell'evoluzione del progetto, dei suoi snodi principali, e di esplicitare le idee e i problemi che scaturivano nel processo di ricerca e le ragioni delle scelte che venivano di volta in volta effettuate. La ricerca qualitativa richiede infatti una costante riflessione sui propri pensieri, che aiuti ad esplicitare i presupposti delle scelte. È solo quando riflette accuratamente su se stessa che una ricerca ha la possibilità di dirsi rigorosa. Anzi, si può forse dire che il rigore, in questo tipo di ricerca, si identifica proprio con la capacità riflessiva di conservare la memoria della strada percorsa e dei pensieri che l'hanno accompagnata. Nel dar conto delle fasi e dei risultati della ricerca, ho attinto ampiamente alle note stese in questo diario, che mi hanno consentito di guardare nello stesso tempo dentro di me e dentro i testi e, attraverso questi molteplici sguardi, di approfondire la conoscenza della pratica formativa.

3. I risultati della ricerca

In questo capitolo vengono presentati i principali risultati della ricerca: le pratiche dei docenti dell'area dei linguaggi (quelli di italiano e quelli di lingua inglese) e di quella storico-sociale (coloro che insegnano discipline come storia ma anche diritto ed economia). Si tratta principalmente di una sorta di raccolta di *exempla*, di descrizioni e di episodi capaci di descrivere – si spera efficacemente – il sapere pratico dei docenti, ciò che essi stessi hanno constatato essere efficace nella loro esperienza e che difficilmente un testo di teoria didattica saprebbe illustrare con altrettanta vivacità. Come accennavamo sopra, questa raccolta ha comunque consentito, attraverso il processo di analisi, di individuare delle strutture più generali, o macro-tematiche, caratteristiche della pratica formativa, che qui di seguito vengono restituite accompagnate da ampi estratti tratti dai testi delle interviste individuali e dei FG. Il primo raggruppamento di esempi riguarda le azioni che i docenti mettono in atto per curare la relazione con gli allievi e degli allievi tra di loro e con la comunità educativa più ampia di cui sono parte. Il secondo raggruppamento riguarda le azioni che i docenti hanno imparato a mettere in atto nel gestire la lezione in tutte le sue fasi. Il terzo gruppo di esempi riguarda le azioni che consentono di valorizzare l'esperienza degli allievi e di far loro vivere esperienze particolari. Nel quarto raggruppamento vediamo le azioni messe in atto dai nostri formatori per trasformare il leggere e lo scrivere in esperienze piacevoli. Nel quinto raggruppamento, sono raccolti gli esempi di quelle azioni che valorizzano l'accostamento al lavoro e alla pratica professionale per attivare apprendimenti anche nell'area linguistica e storico-sociale. Il sesto gruppo di esempi raccoglie quelle azioni che i docenti descrivono come orientate a far svolgere compiti autentici, collocati in scenari vicini a contesti e problemi reali. Infine, il settimo raggruppamento comprende le azioni che i nostri docenti nominano in relazione alla valutazione degli apprendimenti.

Le attività e le strategie raccolte non vanno viste in maniera isolata, come se si trattasse di un mucchio di mattoni sparsi; rappresentano le tessere di un mosaico perché sono tra loro collegate e consentono di intravedere un disegno complessivo. Del resto, ciò che i risultati presentano è una stratificazione di più narrazioni successive. Si tratta di storie e descrizioni di pratiche che formano tra loro una rete perché ciascuna si riallaccia alle altre. Sono eventi diversi, che si raccolgono in una specie di trama collettiva. Il lavoro del ricercatore è stato quello di fondere le tante storie nel racconto più generale che viene qui presentato, evidenziando il fatto che i singoli tasselli compongono appunto una specie di mosaico.

Lavorando soprattutto con storie, saranno inevitabili alcune ridondanze, se non vere e proprie ripetizioni. Le singole componenti della pratica che sono state individuate rimandano del resto a tutte le altre. Ho cercato di indicare tra parentesi i rimandi interni ma non sono riuscito ad esplicitarli tutti. Cominciamo ad analizzarle.

1. CREARE LE CONDIZIONI RELAZIONALI PER LAVORARE

La vita in un CFP è fatta di relazioni, di adulti e giovani che interagiscono tra loro. Per poter lavorare in modo armonico e godere di un'atmosfera che favorisca l'apprendimento e la collaborazione, i formatori che hanno partecipato alla ricerca considerano importante ricorrere ad una serie di dispositivi e strategie che, del resto, risultano abbastanza diffusi nel contesto dei CFP di ispirazione salesiana¹. I formatori dedicano una costante attenzione alla relazione che instaurano con gli allievi, consapevoli che su questo piano si gioca la qualità educativa dell'esperienza di formazione. L'esigenza di curare la relazione – se è importante per i docenti di qualsiasi ambito disciplinare – è essenziale per docenti che, avendo a che fare con l'area dei linguaggi, si occupano specificamente di atti comunicativi e guidano percorsi la cui efficacia scaturisce proprio dalla qualità del dialogo che si instaura tra allievi e tra allievi e docenti. Inoltre, in un contesto come quello del CFP, in cui i saperi culturali, agli occhi dei ragazzi che lo frequentano, hanno meno valore dei saperi tecnico-professionali, che vengono appresi in laboratorio, è proprio sulla loro capacità relazionale – la loro disponibilità al dialogo, la loro capacità di gestire positivamente i conflitti ecc. – che i docenti di area culturale in genere e di italiano in particolare basano la possibilità di essere percepiti come autorevoli e capaci di costruire un ambiente di apprendimento stimolante e di far accettare la fatica, oltre che il piacere, che accompagna ogni apprendimento. Di questa cura relazionale fa parte anche l'esigenza di chiarire alcune regole fondamentali, meglio se negoziate con gli allievi stessi, per mantenere un certo decoro all'interno dell'aula e consentire un clima di rispetto reciproco. Sempre a detta dei formatori diventa infine essenziale curare lo spazio, per favorire la partecipazione attiva degli allievi.

1.1. Aver cura della relazione, in particolare con chi si trova in difficoltà

Chi insegna è chiamato ad avere una forte attenzione nei confronti dei propri allievi, dei singoli e dei gruppi, e a curare l'aspetto relazionale, consapevole che

¹ Le strategie che emergono qui sono, con diversa intensità, le stesse che abbiamo riscontrato diffusamente presenti anche tra i docenti che hanno a che fare con l'asse matematico e scientifico-tecnologico (cfr. Tacconi, 2011) e tra i docenti che hanno partecipato alle ricerche realizzate nei CFP del CIOFS-FP della regione Puglia (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010). Questo fatto ci fornisce un indizio sulla cultura e sul clima organizzativo delle realtà formative che fanno riferimento al mondo salesiano.

questo può influire sull'atteggiamento complessivo che gli allievi arrivano ad assumere nei confronti dell'ambiente formativo e dunque sulle possibilità stesse di apprendere. Se questo vale per tutti gli allievi (cfr. Noddings, 1992), dai racconti dei nostri formatori, sembra emergere che avere a che fare con un certo tipo di utenza sfidante, come quella che generalmente abita i CFP, aiuta a sviluppare una sensibilità relazionale particolarmente sottile:

[...] fondamentale è l'aspetto umano, la cura della persona [...] (IntMe4/24): [...] "mi accolgo" persone che hanno un po' di difficoltà, perché credo che il lato oscuro, il cantone, l'auto-allontanamento fisico siano anche un auto-allontanamento sociale. Una persona che tace ed è adombrata non si sa mai cosa pensa. Credo che in genere hai la possibilità non dico di parlare da maestro, da rabbino, [...] però di essere una figura di riferimento (IntMe4/26)²;

ci deve essere un'interrogazione tra i docenti, per avere non solo una didattica, ma un rapporto personale e amicale che coinvolga i docenti e gli alunni, perché credo che un formatore non è solamente un docente, è anche un amico, è anche un confidente, sempre ovviamente con dei limiti, perché deve sapere cogliere – e non solo in momenti scolastici – desideri e problematiche degli alunni, che molto spesso hanno problemi alle spalle, vuoi familiari, vuoi fisici o quant'altro. E dunque ribadisco la necessità di avere un'attenzione e una coesione tra noi che vada al di là della semplice [...] didattica (FGIta2/309).

S. (IntMe4)³, ad esempio, durante la prima intervista, afferma che è importante farsi carico di ("accollarsi") persone che spesso entrano al CFP con un pesante fardello di problemi e hanno bisogno di punti di riferimento, che sappiano porsi in modo amichevole e comprensivo. Partecipando ad uno dei FG successivi, sempre S. (FGIta2/309) ha modo di precisare il suo pensiero a questo riguardo, sottolineando come la cura relazionale vada assunta non solo dai singoli, ma dall'intera comunità dei formatori, chiamati a costruire anche tra di loro una coesione che inevitabilmente incide sull'ambiente e lo rende accogliente. Qui di seguito vediamo, attraverso alcuni esempi, come si declini in concreto questa attenzione relazionale nei nostri formatori che sentono di vestire, di volta in volta, i panni dell'amico, confidente, maestro, rabbino⁴.

² I brani vengono riportati con un codice che consente di riferire l'estratto al tutto del "testo unico" da cui esso è tratto (IntVr, IntMe, IntMi, IntPD, IntRoma, FGIta1, FGIta2, FGIta3, FGIta4). Tutti i "testi unici" sono stati consegnati al committente e sono disponibili presso la sede del CNOS-FAP nazionale. Il numero progressivo dopo le interviste indica il numero dell'intervista nel rispettivo "testo unico" (ad es.: IntVr1, IntVr2, FGIta4 ecc.); il numero che segue la barra (/) indica il numero progressivo del turno di parola in cui è collocato il brano estratto nel testo unico (ad es., FGIta4/17). Per i FG, spesso è riportato l'intervallo all'interno del quale è contenuto il brano estratto. Tutto questo consente di riandare in qualsiasi momento al testo nella sua interezza e di collocare il brano nel contesto a cui appartiene.

³ Dei docenti coinvolti, per ovvi motivi, si riporta solo l'iniziale puntata del nome. Quando, negli estratti riportati, compaiono nomi di allievi, è bene precisare fin da ora che tutti i nomi reali sono stati sostituiti con nomi di fantasia.

⁴ Qualcosa del genere afferma anche Frank McCourt, riflettendo sulla sua esperienza di docente: «Ero più che un professore, e meno. Nell'aula di una scuola superiore uno diventa un sergente istruttore».

1.1.1. Agganziare gli sguardi

Una formatrice, che opera in Piemonte, racconta la sua esperienza con gli utenti di un percorso di “scuola-laboratorio”, che mira, attraverso il raccordo con il CFP, a sostenere ragazzi pluriripetenti, con grosse difficoltà scolastiche, a concludere positivamente la scuola secondaria di primo grado. Nel suo racconto sono centrali gli sguardi e le espressioni del volto che svelano i propri significati nella relazione:

la mia esperienza è maturata l'anno scorso, nei progetti di scuola laboratorio [...], con i *drop-out*, cioè con ragazzi che, a quasi sedici anni, sono ancora nella scuola media e non hanno né motivazione né autostima. [...] Mi rendo conto che questa motivazione non è mai nata, perché non c'è stata un'esperienza positiva a monte. Non è mai nata in loro la consapevolezza di sé; si arrabattano. Quando sono entrata per la prima volta in aula [...], ero terrorizzata – non ho vergogna a dirlo! – perché mi sono chiesta [...]: “E io, ora, che faccio?”. Sono portatrice di una serie di conoscenze, [...] ma alle persone che ho davanti – questa è una domanda che mi faccio sempre, in qualsiasi corso, con adulti o con ragazzi – di quello che io conosco, delle mie esperienze, che cosa può essere utile? Qual è il bisogno che posso soddisfare in questa azione? [...] Questi ragazzi, se li guardi dritti negli occhi [...], tendono a sfuggire con lo sguardo [...]. Quando ho guardato in faccia questi ragazzi, ho visto una fragilità estrema, [...] il fardello che si portano sulle spalle. [...] Sono rimasta meravigliata dal fatto che, alle sette e mezzo, erano già tutti fuori dei cancelli; io pensavo che arrivassero in ritardo, con le solite scuse, del tipo: “Mi è morto il cane...”, “C'era gelo per strada...” [...], e invece no, erano già lì alle sette e mezzo; noi iniziamo alle otto, il progetto diceva alle nove [...]; alla fine non volevano mai andare via: “Possiamo mangiare qui? Stiamo qui...”; “No, vai a casa, basta, è finita!”. Allora mi sono chiesta: da che cosa scappano? Perché hanno così tanta voglia di venire qua, anche se non siamo molto invitanti? Effettivamente, mi sono trovata questi ragazzi che, nel momento in cui uno li guarda negli occhi, abbassano completamente lo sguardo, e poi hanno delle stazze non da poco: ragazzini di quindici anni alti un metro e ottanta [...]. Il primo passo è sicuramente entrare in relazione [...]. Come si può fare per farsi rispettare? Minacciarli di giocare a calcetto con loro: “Guarda che gioco in squadra con te!”. Un ragazzo di questi mi ha detto: “Sarà più facile che io prenda la terza media che non che tu vinca una partita!”, ed è vero, lui la terza media l'ha presa, io tutte le volte che chiedo di giocare a calcetto mi sento consigliare di lasciar perdere. Però nei momenti informali si agganziavano, senza avere paura di mettersi a nudo, [...] con un po' di ironia, perché l'ironia [...] è una forma di intelligenza che ti salva in certe situazioni. Questi ragazzi, che hanno situazioni più grandi di loro sulle spalle, se non imparano ad essere ironici con se stessi e con gli altri, non riusciranno ad uscire dai loro problemi. Noi abbiamo avuto un'esperienza tutto sommato [...] positiva; alla fine siamo riusciti ad organizzare anche una festa di chiusura del laboratorio: ognuno ha portato qualcosa, ci hanno lasciato il loro numero di cellulare; insomma, si è creato un buon clima. Certo gli obiettivi specifici di apprendimento forse non sono stati raggiunti del tutto, ma abbiamo raggiunto cose più importanti, come fare in modo che non venissero più a scuola armati, che non sentissero la necessità di tirare un pugno ogni volta che c'era tensione con qualcuno. [...] Il consi-

tore, un rabbino, una spalla su cui piangere, un cerbero, un cantante, uno studioso di second'ordine, un impiegato, un arbitro, un pagliaccio, un consulente, un censore dell'abbigliamento, una guida, un apologeta, un filosofo, un collaboratore, un ballerino di tip tap, un politico, un medico, un fesso, un vigile urbano, un prete, un padre-madre-fratello-sorella-zio-zia, un ragioniere, un critico, uno psicologo, l'ultima goccia che fa traboccare il vaso...» (McCourt, 2006, p. 35; cfr. anche Tacconi, 2008a).

glio che mi sento di dare è [...] di tornare [...] ad una relazione basata sul confronto e mai sulla superiorità, il che non vuol dire negare l'autorità, ma diventare più che un'autorità, un punto di riferimento per loro (FGIta4/15).

Di fronte a ragazzi che si ritraggono davanti a formatori, che invece tendono loro una mano, ragazzi che abbassano lo sguardo, appesantiti da un carico di insuccessi scolastici e di situazioni di vita difficili, ma che non smettono di lanciare appelli, anche solo attraverso la loro costante presenza, la leva non può che essere la cura della relazione, da coltivare in ogni momento, formale ed informale, ponendosi in modo autentico nei loro confronti, considerando attentamente i loro interessi e i loro bisogni (significative, a questo riguardo, le domande che la nostra formatrice è solita porsi in avvio di percorso: “Alle persone che ho davanti, che cosa può essere utile di ciò che so e che ho imparato?”), attingendo anche alla risorsa dell'ironia, che insegna a guardare in modo diverso e insolito all'esperienza, scoprendone aspetti inusuali e potenzialità latenti. Tutto questo fa alzare gli sguardi e permette l'accendersi di quel contatto visivo che è indizio di fiducia, condizione indispensabile perché nasca il desiderio di intraprendere un cammino in salita, sapendo di poter contare su una guida sicura, che alla fine condurrà in un punto dal quale si aprono alla vista panorami più ampi.

1.1.2. Rapportarsi con autenticità: verso una relazione motivante

La qualità della relazione che si costruisce tra docente e allievi diventa una fonte di energie buone a cui poter attingere e trasforma la classe in una comunità in cui ciascuno riceve il rispetto e la cura di cui ha bisogno e, proprio per questo, impara ad aver cura degli altri. Vediamo un'ulteriore sfumatura della cura relazionale, nell'esempio che segue:

[...] non riesco a fare a meno di pensare a tutto ciò che è relazione [...]. All'inizio dell'anno [...], in tutte le classi, la prima volta che ci incontriamo, chiedo a che ora si alzano al mattino, per avere un quadro generale: “A che ore vi alzate? A che ora fate colazione? Quando arrivate a scuola?” [...] (FGIta4/10). Due anni fa ho avuto una giornata intera come terzo insegnante alle macchine utensili: assistevo i miei colleghi che lavoravano in officina e trovavo ragazzi estremamente motivati. [...] Penso che, nel momento in cui l'adulto entra in classe, è accogliente e diventa un modello desiderabile, allora diventa motivante quasi tutto ciò che uno propone. Nel momento in cui uno è autentico e dimostra concretamente che nella vita ha avuto bisogno di leggere, scrivere, parlare in inglese, compilare un documento, pagare le tasse, compilare un bollettino, nel momento in cui questa persona è significativa, è importante per loro, diventano importanti anche i sacrifici, [...] parte la motivazione. Non ho mai incontrato nessun ragazzo che dicesse: “Sono ignorante e voglio rimanerlo!” e i cui occhi dicessero la stessa cosa della voce. C'è una forte motivazione in laboratorio, ma io la ritrovo anche in molti altri momenti [...] (FGIta4/28). Nel momento in cui scelgo di essere autentico, le suggestioni me le danno loro. Stamattina ho fatto l'esempio di chiedere a che ora si alzano, e questo desta curiosità: “Perché me lo chiedi?”. [...] E io gli rispondo: “Mi serve saperlo! C'è differenza tra te, che ti alzi alle cinque, e me, che mi alzo alle sette e dieci per venire a lavorare! Tu sarai più stanco di me e devo tenerne conto; magari devo tener presente il fatto che tu devi andare in bagno alle otto. Io non ho bisogno di andare in bagno alle otto. Tu hai

fatto colazione più di due ore fa; io l'ho appena fatta!". Nel momento in cui tengo presente questo, riesco anche a far presente al ragazzo alcune esigenze della struttura [...], magari a spiegargli perché è meglio non usare la coca cola in aula di informatica. Innanzitutto lui arriva qui e io lo accolgo: "Come stai? Chi sei? Da dove vieni?". Poi loro ti guidano. Quando hanno saputo che venivo a Roma (per il FG), uno mi ha chiesto il portachiavi della Roma; stranamente, in Piemonte, c'è un tifoso della Roma. A questo ragazzo posso chiedere se mi scrive dieci righe su perché è tifoso della Roma; sono sicuro che le scriverà. Oggi pomeriggio comprerò un portachiavi giallo rosso e domani glielo porterò [...]. (FGIta4/30).

F. (FGIta4/10; 28-30) insegna italiano a Bra ma ha avuto spesso modo di assistere al lavoro dei colleghi di laboratorio, accorgendosi del forte coinvolgimento degli allievi nelle attività che essi proponevano. Interrogandosi su quali fattori incidano su tale coinvolgimento, arriva alla conclusione che decisivo è il modo in cui l'adulto educatore si pone, in particolare il suo stile di accoglienza degli allievi, con tutte le loro esigenze e diversità, la consistenza personale e l'autenticità con la quale egli si propone come possibile modello da seguire. Se si dà questo atteggiamento da parte del formatore, i ragazzi sono disponibili ad assumere anche i sacrifici e lo sforzo che la proposta che viene loro fatta comporta, e mobilitano energie per l'apprendimento che altrimenti rimarrebbero sopite. Anche l'esperienza personale di F., che presta attenzione alle esigenze specifiche di ogni suo singolo allievo, attesta l'importanza del fattore relazione.

1.1.3. Curare il clima della classe creando le condizioni per "mettersi a fare"

Come vedremo più avanti, parlando della lezione, la fase di avvio di un'unità di lavoro è un momento cruciale per misurare la temperatura relazionale della classe e costruire un clima che faciliti l'apprendimento:

(quando entro in classe) saluto: "Ciao ragazzi, come va? Tutto bene?"; cerco di percepire il clima della classe... (IntPd2/234) [...] e mi ritengo fortunata quando ho le prime ore, perché... (IntPd2/236) sono più freschi, [...] hanno più voglia di fare; [...] dopo la terza ora... (IntPd2/238), è un'impresa, cioè li tieni solo a bada, calano tantissimo la voglia, l'interesse, la motivazione. Li saluto e cerco di sentire come stanno: se ad esempio l'ora precedente hanno fatto un compito di economia, so che dovrò accontentarmi; anche da questo dipende che cosa in quell'ora possono darmi. [...] Poi continuo a incitarli: "Forza, dai, cominciamo...", perché, quando entro, spesso sono in piedi, "Ciao, prof". "No 'ciao, prof' ma 'Buongiorno, prof'..."; poi vengono lì, ti raccontano quello che [...] stanno vivendo: "Sa prof, che l'altra mi ha detto così e colà...". "Va bene, dai, su..."; io sono anche tutor nella classe in cui insegno e [...] loro ovviamente mi vedono anche in un ruolo diverso (IntPd2/240); [...] rimetto un po' in ordine, dico loro quello che dobbiamo fare, non quello che devono fare loro, ma che faremo insieme: "Forza, dai..." e ci mettiamo a fare (IntPd2/242);

prima di tutto, sembrerà banale, ma mi sembra importante il contatto e il rapporto che io stabilisco con loro; essendo poi tutor delle due classi dove insegno, sento che il rapporto è diverso, nel senso che comunque io conosco le loro storie, conosco bene le loro famiglie, quindi, quando mi trovo in aula, non ho davanti solo il personaggio x, ma anche tutto il suo vissuto. Per cui tante volte io sono condizionata anche da questo, soprattutto quando siamo in sede di verifica; so, ad esempio, che uno non ha potuto studiare perché c'è un

motivo serio dietro. Quando insegno, prima di tutto cerco di avere un rapporto sereno con i ragazzi e loro colgono subito quando magari vengo da un'altra ora e sono stanca o quando mi è successo qualcosa e sono un po' preoccupata; loro hanno proprio delle antenne sensibili e lo colgono subito, per cui cerco di mettermi in dialogo con loro e sono proprio loro che spesso volte mi chiedono: "Ma che cos'ha oggi?" [...] (IntPd5/24).

La qualità umana dei rapporti che si creano tra docente e allievi, ma anche tra allievi, è un fattore importante, che incide sulla possibilità di lavorare produttivamente insieme. MG. (IntPd2), che è anche tutor⁵ nella classe in cui insegna, sa percepire appena entrata che aria tira, dedica qualche minuto all'ascolto e poi cerca di orientare le energie disordinate nella direzione del "fare delle cose insieme", incoraggiando tutti a mettersi al lavoro. Anche D. (IntPd5) è particolarmente attenta alla qualità del rapporto che si crea; proprio il fatto di essere anche tutor le permette una considerazione più articolata e complessa degli allievi che ha davanti a sé. In questa relazione, l'attenzione diventa reciproca: non solo il docente si accorge di come sta la classe, ma anche gli allievi attivano le loro "sensibili antenne" e colgono come sta il docente. È il segno che si è costruito un clima di reciproco rispetto, ma anche di reciproca cura.

L'ironia e la capacità di sorridere, innanzitutto di se stessi, rappresentano ulteriori segnali della presenza di un clima sereno e positivo, come ci racconta A. (FGIta4/7), che insegna in Umbria:

[...] secondo me, il segreto fondamentale per lavorare con i ragazzi è l'ironia. Innanzitutto, è importante diventare [...] autoironici, perché i ragazzi altrimenti ti distruggono [...]. Non è facile, qualche volta, rapportarsi con loro, con le battute che fanno. All'inizio ero molto sulla difensiva, invece adesso ci gioco, [...] sapendo quali sono i limiti [...]. Allora, magari, fare una battuta [...] aiuta il ragazzo a divertirsi dentro la classe e aiuta anche noi a divertirci, perché, se non ci divertiamo, non riusciamo a fare lezione [...]. Quindi io prendo spunto anche da queste cose per fare lezione: [...] le battute, l'ironia. Questo aiuta ad avvicinarli e quindi, se siamo fortunati, a far loro apprendere qualcosa in più (FGIta4/7).

La costruzione di un clima sereno e caratterizzato da reciproca simpatia non rappresenta, nel racconto dei nostri formatori, il fine del loro agire – non siamo all'interno di un centro di "animazione" o di un "centro benessere" e non ci sono buone relazioni che tengano, se la qualità dei contenuti e dei metodi è scadente –, ma una delle condizioni essenziali per aiutare i loro allievi ad apprendere meglio, magari anche sorridendo.

1.1.4. Gestire le provocazioni basate sul linguaggio

L'uso del linguaggio non è solo un problema di lessico e non rimanda solo alla questione dei diversi orizzonti culturali di insegnanti e allievi, che vedremo più

⁵ In alcuni CFP, un docente assume nella classe anche la funzione di tutor, accompagnando i singoli allievi nel percorso formativo complessivo, curando il coordinamento del gruppo dei docenti che interagiscono con il gruppo classe e la relazione con i genitori.

avanti. Il linguaggio si carica di significati eminentemente relazionali e diventa uno strumento per esplorare i confini. È ciò che avviene, ad esempio, con l'area semantica legata alla sessualità:

bisogna stare attenti anche nell'utilizzo delle parole stesse: poco fa stavamo parlando della divisione tra Cisgiordania e Transgiordania. La cosa che a loro è rimasta in mente è il prefisso "trans", che loro legano a "sessuale". Ecco allora la domanda: "Prof, che cosa è un transessuale?" (IntMe4/252). Io ho aperto il vocabolario e ho letto, senza paura, il significato di "transessuale" (IntMe4/254), cosa che ha generato stupore (IntMe4/256). [...] Ora, [...] questi ragazzi quello che hanno in mente te lo dicono (IntMe4/258) e, se tu non sfrutti il momento e ti fai prendere dal loro gioco, puoi chiudere baracca [...]; se invece lo sfrutti in senso positivo, lo sai interpretare, hai la possibilità di incidere (IntMe4/260);

[...] se su "Focus" ogni mese c'è una notizia sul sesso, i ragazzi vanno a prendere proprio la notizia sul sesso: è normale, è scontato questo; c'è sempre un approfondimento sessuale su "Focus", [...] ma anche su altre riviste; i ragazzi scelgono proprio questo e lo scelgono come una sorta di provocazione, perché si aspettano che io li blocchi (FGIta1/113). Io però non lo faccio. L'importante è che il ragazzo affronti il tema in maniera seria [...] (FGIta1/115). [...] In questo, basta dar loro un limite oltre il quale non andare (FGIta1/118), ma forse il problema non è porre un limite ai ragazzi, il problema è dare corda, perché, se il ragazzo ti parla di sesso in classe e tu dici: "No, no, non parliamo di sesso!" (FGIta1/121), allora la cosa diventa tabù [...] (FGIta1/123). Invece, se tu spieghi, i ragazzi si dicono: "Il professore sta spiegando, quindi vuol dire che non è poi un argomento così proibito!" (FGIta1/125);

ci sono delle classi nelle quali alcuni ragazzi buttano lì la battuta [...] e questo chiaramente rovina un po' il clima all'inizio; però, per esperienza personale, al di là della fase iniziale, anche nella peggiore delle situazioni, se si riesce a lavorare bene e a porre bene i temi, da parte dell'insegnante, dopo si ha una ricaduta didattica efficace [...]. In questi anni, ho imparato che un conto è il linguaggio che i miei allievi utilizzano, un conto è quello che vogliono davvero dire, nel senso che magari, dietro una battuta iniziale, si cela un bisogno di comunicare e forse un'incapacità di comunicare usando gli strumenti tradizionali del linguaggio; quindi in realtà la battuta non significa neanche disprezzo nei confronti di ciò che si sta facendo, ma incapacità di trovare gli strumenti adatti; con il passare del tempo noto un miglioramento rispetto a questo (IntVr2/19).

Tutto ciò che, anche casualmente, si lega alla sfera della sessualità accende ovviamente un particolare interesse tra gli adolescenti⁶, e non solo. Nei primi due casi narrati, il linguaggio si carica prevalentemente di significati relazionali. Sembra quasi che il soffermarsi dei ragazzi su determinati termini o determinati argomenti sia principalmente orientato ad esplorare fino a che punto sia possibile spingersi nella relazione con il docente. Nel terzo caso, la notazione di D. (IntVr2) ci aiuta a riflettere sul significato delle battute che i ragazzi fanno e che magari possono scoraggiare o indisporre un po' il formatore. In realtà, un conto è il linguaggio – apparentemente disini-

⁶ A questo riguardo è opportuno notare che, negli indirizzi per meccanici ed elettrotecnici (in cui insegnano i docenti di cui sono riportati i brani riportati in questo paragrafo), la maggior parte, se non la quasi totalità, del gruppo classe è composto da maschi.

bito – che essi utilizzano, un conto è il significato comunicativo e relazionale – non privo di incertezze – che tale linguaggio assume. Un formatore che risponde alle provocazioni verbali senza imbarazzo e attenendosi ad un registro consono all’ambiente scolastico è un formatore che si pone in modo autorevole nella relazione e che dunque può accompagnare gli allievi su percorsi di apprendimento.

1.2. Prevedere regole e confini

Sottolineare l’importanza delle regole e dei confini non significa certo imporre una disciplina fondata sulla minaccia e sul timore, che indurrebbe atteggiamenti di passivo adattamento. Indicare alcune regole essenziali (ad esempio, l’importanza del rispetto dell’altro, del metodo, dell’ordine in ciò che si fa, di una certa compostezza anche fisica ecc.) e aiutare a sviluppare consapevolezza riguardo ad esse risulta, per la quasi totalità dei nostri formatori, un’azione necessaria per garantire la costruzione di un buon clima di lavoro nell’ambiente classe e per infondere sicurezza emotiva negli allievi, soprattutto nella fase iniziale del percorso (primo anno del percorso triennale o fase iniziale di ciascun anno formativo).

1.2.1. Far sentire che si è parte di una comunità

Ciò che fa la differenza, e consente di andare oltre la semplice obbedienza ad una disciplina imposta, sembra essere la sottolineatura del senso di partecipare alla costruzione di una comunità. Vediamo qui di seguito alcuni esempi dei diversi modi in cui i formatori affrontano la questione delle norme in senso educativo, come esigenza che nasce dal fatto di essere parte di una comunità e non in nome di un’astratta autorità calata dall’alto:

ho sperimentato l’importanza delle [...] regole. Molte volte queste vengono anche prima dei contenuti e di quello che tu spieghi in classe. All’inizio dell’anno, le prime soprattutto, assomigliano a delle osterie venete; alla fine dell’anno, non dico che diventino una caserma degli Alpini, però... È utile proprio dare dei rinforzi positivi, quando un ragazzo comprende l’importanza delle regole, perché mi sono accorto che le regole danno sicurezza. Cioè, quando un ragazzo sa cosa può e cosa non può fare [...], impara a comportarsi in un certo modo e si tranquillizza. [...] A casa, spesso regole non ne hanno o hanno genitori che si comportano diversamente, a seconda delle situazioni. Applicare le regole è difficile anche per te adulto, perché ti obbliga a ricordare quello che hai detto e ad essere coerente. Se però metti delle regole troppo restrittive, non riesci a farle rispettare. Ci sono cose, anche molto semplici – come alzarsi in piedi quando l’insegnante entra in classe, non perché l’insegnante sia importate, ma perché è importante dare un saluto, accorgersi che l’ora è cambiata, tenere in ordine il quadernone, scrivere all’interno dei margini, mettere la data sugli appunti, gestire la possibilità di utilizzare le giustificazioni [...] – che la scuola a volte dà per scontate e che, per questi ragazzi, non sono per niente scontate. Tutte queste cose li abitua ad avere una struttura, ma anche a sentirsi parte di una comunità [...]; nel mondo del lavoro, tutto questo è apprezzato, perché tu hai un ragazzo di cui ti puoi fidare (FGIta4/17);

[...] quest’anno mi sono trovato meglio con le classi più mature, mentre è stato più difficile, perché avevo un’aspettativa completamente diversa, con le classi prime. Mi aspet-

tavo che le classi prime, appunto, fossero (FGIta2/70) più malleabili, invece con loro ho avuto maggiori difficoltà; forse avevo in mente strumenti più flessibili di approfondimento, di coinvolgimento, che in realtà si sono dovuti scontrare con una bassa scolarizzazione e una scarsa capacità di stare in classe. Ho dovuto allora assumere un sistema di lavoro un po' più rigido. Questo ovviamente d'accordo con tutti i docenti, alle prese con la difficoltà di gestire al meglio 25 ragazzi di prima superiore, che arrivano e che, a volte, sono veramente portatori di scompiglio, disagio, difficoltà, voglia di stare a scuola ma, magari, poco al banco o partecipi alle lezioni [...] (FGIta2/72).

A. (FGIta4/17), di San Donà di Piave, attribuisce alle regole grande importanza, anche in relazione al fatto che non sempre, nel contesto sociale e familiare in cui vivono, i ragazzi hanno a che fare con adulti autorevoli, capaci di porre dei limiti, ma anche di testimoniare la sensatezza con un comportamento coerente. Eppure, nel contesto lavorativo, la consistenza personale e l'affidabilità sono doti apprezzate. Lo strumento che egli utilizza per educare alle regole è il rinforzo positivo, oltre che l'esempio personale, dato che le regole valgono per tutti, adulti compresi. Tutto questo fornisce ai ragazzi quella struttura di cui hanno bisogno per crescere. Una gestione delle regole non proibitiva o repressiva, ma incoraggiante, che valorizzi le capacità dei singoli e dei gruppi, apre spazi di azione, mentre la sola proibizione li chiuderebbe, senza mostrare alcuna alternativa praticabile. Analogamente ad A., che, dal primo al terzo anno, assiste ad una sorta di metamorfosi, in grado di trasformare quasi la classe da "osteria veneta" in "caserma degli alpini", anche F. (FGIta2/70-72) riscontra maggiore difficoltà nel gestire le classi del primo anno, rispetto a quelle degli anni successivi. Sottolinea di aver concordato con gli altri docenti la strategia di adottare una modalità di conduzione delle classi prime un po' più rigida di quanto sarebbe solito o gli verrebbe spontaneo fare, proprio per l'esigenza di "dare struttura" e aiutare i ragazzi ad assumere modalità comportamentali consone alla realtà formativa, senza con questo spegnere la loro "voglia di stare a scuola" che, attraverso l'insofferenza a "stare seduti ai banchi", segnala il desiderio di apprendere facendo attività e non semplicemente ascoltando il formatore. Si tratta di indicare con pazienza i margini perché le azioni dei singoli allievi restino compatibili con l'esigenza di tutti di partecipare e di imparare.

L'atteggiamento dei formatori nella gestione delle regole all'interno della classe non è sempre lo stesso, cambia in ragione della loro esperienza, delle situazioni che vivono gli allievi e dei contesti, e richiede grande elasticità. Sentiamo ad esempio le difficoltà segnalate da C. (IntVr4), del CFP di Verona, e le strategie da lui individuate come efficaci:

dal punto di vista disciplinare, trovo difficoltà [...] soprattutto nella prima parte della lezione [...], quando si chiede ai ragazzi di stare attenti, concentrati; c'è molta difficoltà da parte di alcuni; qui naturalmente influisce anche il carattere [...] di un ragazzo che è più estroverso, più espansivo, rispetto ad un altro che magari è più timido, più chiuso (IntVr4/44); talvolta, la difficoltà raggiunge livelli estremi e devo prendere provvedimenti. Ad esempio, mi trovo ad avere in una classe un ragazzo ipercinetico; [...] questa cosa farà un pochino sorridere, però io lo mando giù in cortile e gli faccio fare un giro di campo sportivo di corsa; torna su che si è sfogato; altrimenti questo ragazzino, ogni

cinque minuti, chiede di andare in bagno, [...] non perché ne abbia davvero bisogno, ma perché non regge assolutamente i ritmi della scuola (IntVr4/46); è un ragazzo certificato, con una situazione un po' particolare (IntVr4/48). In prima, generalmente, abbiamo ragazzi che, tranne rarissimi casi, si comportano bene, anche perché, c'è un salto rispetto alla scuola media; arrivano qui un po' sospettosi, guardinghi, studiano la situazione. Generalmente, con le prime, dal punto di vista disciplinare, si lavora benissimo. I problemi cominciano in seconda, anzi direi proprio che esplodono in seconda [...]. Nell'estate tra la prima e la seconda, i ragazzi cambiano completamente. Mi sono chiesto tante volte perché [...]; ho provato ad immaginare che sia perché si sentono grandi, perché, non essendo più in prima, hanno compagni più piccoli di loro, [...] conoscono l'ambiente, gli insegnanti (IntVr4/48). Parlare con loro, a volte, è difficile; dobbiamo far capire che siamo figure di riferimento importanti, ma che comunque siamo degli insegnanti, degli educatori. Qualcuno di loro a volte tende a considerarci come "amici" [...] (IntVr4/50). [...] Appena vedo un ragazzo distratto, che chiacchiera, [...] mi fermo e faccio una domanda proprio a lui: "Cosa stavamo dicendo? Ripetimi le ultime cose dette". Lo so, sono banalità [...]. Quando vedi qualcuno che sta chiacchierando, certe volte, basta che ti fermi, che non parli; il risultato è il silenzio; solitamente succede così (IntVr4/52). [...] All'aspetto educativo tengo molto [...]; dico sempre ai ragazzi che, se imparano a comportarsi bene qui, poi lo faranno tutta la vita e anche sul luogo di lavoro [...] (IntVr4/84). A questo tengo tantissimo e ci tiene proprio anche la scuola, il CFP (IntVr4/86).

C. (IntVr4) non ha grandi difficoltà con i ragazzi del primo anno, che anzi trova un po' inibiti dalla novità dell'ambiente, ma fa fatica a gestire, con gli alunni del secondo anno (che, nella sua esperienza, nel passaggio di anno, subiscono una sorta di trasformazione peggiorativa, fino a diventare quasi irriconoscibili) la fase della lezione in cui ha bisogno di chiedere ai ragazzi una particolare forma di attenzione. Nei confronti di un allievo ipercinetico, trova efficace la strategia di lasciarlo ogni tanto sfogare con una corsa in cortile. C. inoltre segnala una difficoltà che è abbastanza tipica degli insegnanti ai primi anni di esperienza: la tendenza che alcuni allievi, soprattutto quelli che si muovono ormai con familiarità nell'ambiente formativo, hanno a trattare i formatori come degli "amici", eliminando ogni asimmetria. Di fronte a comportamenti di disturbo, il nostro formatore suggerisce un interessante quanto semplice espediente: fermarsi, fare una pausa di silenzio – che generalmente sortisce l'effetto di indurre proprio un clima di silenziosa attesa da parte della classe – ed eventualmente porre al ragazzo che sta disturbando una domanda del tipo: "Cosa stavamo dicendo?", oppure semplicemente invitarlo a condividere le sue idee con il resto della classe e non solamente con il suo compagno di banco. In ogni caso, anche per C., la dimensione delle regole di comportamento è essenziale ed esprime un'istanza avvertita da tutta la comunità educativa del CFP.

1.2.2. Attivare processi di negoziazione

Alcuni docenti-formatori hanno sperimentato che, attivando processi di riflessione e di negoziazione delle regole, è più probabile che le regole stesse vengano percepite come dettate dal basso, dal fatto di essere parte di un gruppo, di una comunità, e non imposte dall'alto, ed è più facile che vengano dunque rispettate:

ho sperimentato che i ragazzi del primo anno del corso di termoidraulica sono veramente molto vivaci [...]. Io sono anche l'insegnante di "educazione alla cittadinanza", oltre che di italiano, e quindi è necessario che insegni ai miei ragazzi quali sono le regole della convivenza civile e dunque anche le regole di comportamento da tenere in classe. Ho fatto questa lezione [...] per niente teorica, ma immediatamente pratica, ponendo loro dei quesiti, delle domande, con delle vignette, su come ci si comporta in una partita di calcio; in queste vignette, erano rappresentati dei ragazzi che si tiravano le magliette e si facevano gli sgambetti e loro hanno individuato subito quali erano le regole che dovrebbero essere tenute nel gioco del calcio. Poi ho scritto sulla lavagna: "Regole fondamentali da tenere in classe" [...] e loro ne hanno subito individuate diverse. Adesso sto cercando di far ricordare loro quello che mi hanno detto e che insieme abbiamo scritto sulla lavagna, perché in realtà loro si rendono ben conto di quali siano le regole da tenere, però a volte il loro comportamento è un po' diverso (FGIta4/2);

le regole le costruiamo insieme, nel senso che il primo modulo di "Capacità personali"⁷ [...] ha [...] come prodotto finale il "decalogo delle regole disciplinari" e queste regole [...] hanno la sensazione di farle loro (FGIta2/174). Ad esempio, facciamo scrivere a loro tutte le regole che pensano siano utili, le discutiamo insieme, le valutiamo, con i loro pro e contro, e poi, al termine di questo modulo, abbiamo il "decalogo", che viene affisso in tutte le classi (FGIta2/176), con regole del tipo: "Non è permesso muoversi dalle classi senza autorizzazione", che si sono fissati loro di mettere sempre. Poi c'è sempre qualcosa sulle conseguenze di un determinato comportamento [...]. Io chiedo: "Cosa possiamo fare, se uno fa così?". Poi le regole le valutiamo [...] e le aggiustiamo noi. Dico sempre che tutte le loro proposte saranno vagliate dal collegio docenti, così loro hanno il senso di far parte di una comunità più grande [...], di un processo. Perciò le loro proposte andranno in collegio docenti [...]; sono in particolare il tutor e il coordinatore che valuteranno le loro proposte; [...] e poi c'è il ritorno, cioè tutti i tutor vanno nelle classi e spiegano quello che ha deciso il collegio docenti rispetto alle loro proposte; infine si espone questo decalogo (FGIta2/178);

[...] ho sperimentato il discorso delle regole con una classe particolarmente agitata, scrivendo alla lavagna [...] proprio quello che io avrei voluto come regole e aggiungendo, al momento, quello che loro mi dicevano; poi insieme le abbiamo analizzate, una ad una, cancellando le più assurde; ad esempio, uno [...] non aveva capito la serietà del momento e [...] aveva sparato: "Se facciamo così... la prof ci raddoppia i compiti!"; io l'ho scritto alla lavagna: "...la prof ci raddoppia i compiti" e tutti hanno protestato; ho detto: "State calmi, poi, alla fine, ne parliamo"; hanno visto che ho cancellato di brutto quella regola, nel senso che "...non è un'esigenza che io ho quella di raddoppiarvi i compiti"; alla fine sono rimaste cinque robettine semplici, semplici, e da lì, fino alla fine dell'anno, in quella classe, tutto ha funzionato alla grande, perché poi le regole sono state sottoscritte da tutti e le abbiamo appese in classe. Ma la cosa che ha stupito è che anch'io avessi delle esigenze come formatrice; le ho scritte alla lavagna; dopo, parlando con loro, le ho riviste e alcune le ho anche cancellate. Quando hanno visto che [...], da parte mia, pretendo, ma davo anche quello che loro avevano chiesto – vale a dire: "terminare le lezioni qualche minuto prima", "fare la pausa", magari farli uscire un minutino prima, oppure, invece di questo, "fare una pausa in mezzo all'ora di lezione", oppure "variare le tecniche"... –, la cosa ha funzionato (FGIta2/242). [...] L'interrogazione era appunto su

⁷ Si tratta di un modulo previsto nei progetti di diversi CFP del CNOS-FAP per aiutare gli allievi a sviluppare abilità sociali e personali trasversali ai vari ambiti disciplinari.

“quali sono le ‘pietanze’ che metto sul piatto della discussione?”, un piatto posto in mezzo al tavolo, dove tutti mettono qualcosa e prendono qualcosa [...]; ne vedo la necessità, soprattutto ne vedo le potenzialità, proprio [...] in termini di responsabilizzazione individuale, perché poi sei partecipe di un percorso e quindi non puoi fare quello che ti pare, e questo [...] si può fare veramente in tante salse [...] (FGIta2/331).

O. (FGIta4/2), che lavora in Sicilia e segue anche il modulo di educazione alla cittadinanza, sa che la tematizzazione della questione delle regole ha a che fare con uno specifico oggetto di apprendimento e che alla convivenza civile si educa anche attraverso la qualità dell’esperienza sociale di convivenza che è possibile far vivere nell’ambiente scolastico. Egli pone la questione delle regole di comportamento da osservare in classe in analogia con le regole calcistiche. Richiama cioè un contesto sociale e relazionale caro ai ragazzi, in cui le regole sono normalmente accettate. A partire da questo, attiva un processo di negoziazione, che porta a definire insieme un *corpus* di norme condivise anche per la convivenza in classe. Anche C. (FGIta2/174-178), che opera in Liguria, dà conto di un percorso che coinvolge tutte le classi del primo anno in un processo di co-costruzione del “decalogo” delle regole per lavorare bene insieme. Si tratta di un percorso che parte con una sorta di *brainstorming* nelle classi, per far riflettere sulle regole del convivere e far emergere le proposte degli allievi. Le regole generate dal basso vengono poi discusse e vagliate, sia all’interno dei singoli gruppi di allievi, sia all’interno del collegio dei docenti, che è chiamato a varare la versione ufficiale da esporre pubblicamente e alla quale richiamarsi durante l’anno. Questo basta a far percepire anche agli allievi il senso di contribuire alla definizione delle norme che regolano la vita della comunità alla quale si appartiene. Anche K. (FGIta2/242;331), che insegna inglese in un CFP veneto ed è tutor di un gruppo, attiva un processo di negoziazione in cui innanzitutto esplicita quelle regole che, dal suo punto di vista, sarebbero importanti per vivere e lavorare proficuamente assieme, ma poi sollecita i ragazzi stessi ad indicare le regole che sarebbero importanti secondo loro. Le varie prospettive vengono innanzitutto messe sul tavolo e, in un secondo tempo, analizzate e discusse. In questo processo avviene un’essenzializzazione delle regole e progressivamente ci si concentra su quelle – poche – che si considerano davvero fondamentali. Inoltre, gli allievi sperimentano spazi reali di negoziazione, constatando che anche la formatrice è disponibile a rinunciare a qualcuna delle istanze inizialmente segnalate e ad accogliere le proposte del gruppo. L’effetto di tutte queste strategie, al di là delle modalità adottate, che possono essere diverse, è la responsabilizzazione. Infine, è utile notare che, nell’ultimo caso, la forma linguistica scelta è più quella dell’indicazione che quella del divieto. Nell’esperienza di K., infatti, le indicazioni, anche semplici, su cosa fare sono di gran lunga più utili e vantaggiose, riguardo all’obiettivo di garantire un buon clima di lavoro, che non un cumulo di divieti che dicano che cosa “non fare”.

Un altro formatore, P. (FGIta3/58), che insegna in Sicilia, racconta la procedura che viene seguita nel suo Centro, per la stipula ufficiale di un vero e proprio patto formativo tra CFP, famiglie e allievi:

[...] il primo giorno, faccio lasciare tutto (in aula); i ragazzi escono con me e fanno il giro di tutti i laboratori del Centro; hanno la possibilità di visitare [...] tutto il nostro Centro, che è abbastanza grande e ha cinque aree professionali; visitano tutti i laboratori e anche gli altri ambienti, gli uffici, la segreteria ecc., e poi concludono questa conoscenza dell'ambiente, questa familiarizzazione con l'ambiente, con la sottoscrizione del patto formativo, in aula: i ragazzi firmano alla presenza del direttore, il direttore controfirma alla loro presenza il patto formativo che è stato, naturalmente, prima presentato, portato a casa e fatto firmare ai genitori e riportato al Centro; viene il direttore e firma il patto formativo con l'allievo. Anche questo è un altro elemento che permette al ragazzo di avere consapevolezza dell'ambiente e delle regole dell'ambiente (FGIta3/58).

La conoscenza dell'ambiente comporta la possibilità di familiarizzare con gli spazi fisici del Centro, ma anche con i contenuti del patto formativo, che esplicita ciò che le varie componenti della comunità educativa si impegnano a fare per contribuire al raggiungimento dei traguardi formativi. Inoltre, nel racconto di P., cogliamo anche che apporre la firma sul patto, da parte dei vari soggetti (gli allievi, i genitori, i formatori, rappresentati dal direttore dell'ente), assume le caratteristiche di una sorta di celebrazione: diventa un momento ufficiale, che vincola ed impegna reciprocamente a contribuire al bene comune.

1.2.3. Ricorrere ad un sistema di incentivi

I contesti sociali e culturali in cui i nostri formatori operano, come abbiamo già affermato, sono davvero molto diversi. Le strategie che vengono elaborate in alcuni di essi non possono essere utilizzate in altri. Nei CFP salesiani della Liguria e del Veneto, ad esempio, i docenti raccontano di ricorrere anche ad un complesso sistema di incentivi e disincentivi, in relazione al rispetto delle norme, che probabilmente non funzionerebbe in altri ambienti formativi⁸:

⁸ Può essere interessante riportare qui di seguito l'intervento di O., una formatrice che lavora in un CFP della Sicilia, che, al termine di un FG (FGIta2), esprime l'impressione che nasce in lei confrontando la situazione descritta dai colleghi di alcune regioni del nord Italia e quella che si trova lei stessa a vivere, in un contesto molto differente, com'è quello siciliano: «...per tutto il tempo (di questo scambio) io ho avuto il sorriso sulle labbra, perché mi piace moltissimo ascoltare i miei colleghi, le loro esperienze [...]; oggi, questo tavolo è stato molto importante per me. Però penso anche ai miei ragazzi, che mai potrebbero avere gli atteggiamenti che hanno i ragazzi di cui avete raccontato, che sono proprio perfettini, "da Cambridge". Quando do ai miei ragazzi il libretto delle giustificazioni e, dopo un mese, uno fa un'assenza, chiedo: "Hai portato il libretto delle giustificazioni? Hai la giustificazione?", "No, professoressa, me la sono dimenticata"; [...] dopo un attimo mi dicono: "Professoressa, veramente l'ho perso, non so neanche dov'è il libretto", e quindi inizia un "Come l'hai perso?", "E allora!". Qualcuno di voi diceva che glielo fa pure pagare! Ma i miei non hanno i soldi neanche per... (FGIta2/347) [...] per niente! Io non potrei mai far pagare loro 15 euro! (FGIta2/349). [...] Ci sono altre cose rispetto alle quali i miei ragazzi mi sfotterebbero alla grandissima, se io dovessi essere così, come dire, "schematica" nelle cose. Io a volte ho la difficoltà di farli stare in classe, dico: "stare in classe"! Cioè, [...] ho ripensato alla mia prima di quest'anno: ad applicare uno di questi metodi di cui voi avete parlato voi ci sarebbe stato veramente da ridere, con D. o con altri ragazzi che veramente, prima di poterli fare stare buoni, seduti, sono passati tre o quattro mesi; [...] solo per farli stare seduti; altro che "Deve chiedere il permesso, se deve buttare la carta!" (*scoppio di risa*) [...]]» (FGIta2/352).

ad esempio, [...] li portiamo in mensa a blocchi, però, se non stai nel blocco, vai in fondo alla fila [...]; se non stai in fila, vai in fondo alla sala; [...] hai mezz'ora per mangiare e ti conviene stare in fila. Se dimentichi il buono pasto che ti do [...], nessuno ti dà da mangiare alla mensa, ti arrangi; la prossima volta ti svegli! [...] (FGIta2/189) [...]. Per me, la cosa fondamentale è il rapporto tra allievi e formatori in classe [...]. Io ho classi da ventuno [...] (FGIta2/219), però [...] poi abbiamo qualcuno che viene in codocenza (FGIta2/220) [...]; G., che fa sostegno, in realtà, fa anche da “cuscinetto”, nel senso che raccoglie quelli che noi qualche volta siamo costretti ad allontanare dalle classi e propone loro dei lavori specifici (FGIta2/222) [...]. Come premio ci sono (FGIta2/232) attività promozionali, in alternativa (FGIta2/233). [...] Tutto questo lo facciamo nelle aree dei linguaggi, perché in laboratorio sono dei santi; a loro piace il laboratorio! Il problema c'è nelle aree culturali, perché portare i ragazzi nei laboratori è come portarli a Gardaland! Allora il premio è, ad esempio, che quelli più bravi, che hanno voti sufficienti nelle aree dei linguaggi, nel secondo quadrimestre, possono fare un tot di lezioni con la classe avanzata: quelli di prima vanno in seconda, per cinque lezioni e fanno il pannello o l'ascensore [...]; oppure possono fare delle attività di approfondimento, ma attività “simpatiche”, tipo la visione di un film [...], oppure hanno il diritto ad accedere, se si comportano bene, [...] ai campi da calcio: abbiamo dei campi di calcio al CFP! Tutto è premiante. Questa rigidità sembra da lager, ma in realtà, lo fai due mesi e poi si adattano, perché comunque sono anche molto premiati e noi siamo sempre con loro, li portiamo ai campi e giochiamo con loro. [...] Abbiamo fatto l'olimpiade e c'è chi ha vinto nell'area del linguaggio, chi ha vinto nell'area professionale e chi ha vinto nell'area tecnica; ogni classe, quindi, più o meno, ha vinto qualcosa (FGIta2/234). [...] Non vinceva solo chi aveva la media più alta, fra tutte le materie [...] (FGIta2/236); vincevano un po' tutti. Qui [...] siamo parecchio premiati; per farli vincere, più o meno, [...] in qualche gruppo avrai aggiustato qualche punteggio [...]. Abbiamo anche il giornalino interno, che si chiama “InterCnos”; chi [...] va bene può prendere la macchina digitale del direttore e, sul prossimo numero, pubblicheremo le sue foto [...] (FGIta2/238);

noi abbiamo due intervalli, uno di 20 e uno di 10 minuti (FGIta2/247), nelle sei ore del mattino [...]; nell'intervallo dei 20 minuti, precisamente al diciassettesimo minuto, suona la prima campanella; loro sanno che hanno 3 minuti di tempo per raggiungere la classe, quindi chi deve andare in bagno, o cose di questo tipo, sa regolarsi; quando suona la seconda campanella, si è tutti in classe e si comincia; a chi arriva in ritardo viene staccato un tagliandino dal libretto personale, che viene consegnato loro all'inizio anno; dopo, per prenderne un altro, devono pagare 15 Euro (FGIta2/249) e ricomprarlo, perché, se a forza di ritardi, consumi tutto il libretto, devi acquistarne uno nuovo. Quindi vengono, diciamo, incentivati a non fare troppi ritardi inutili, altrimenti ci rimettono. E su questo discorso della campanella, i primi giorni, vedi i ragazzi di prima un attimo sconvolti, perché non sanno..., devono ambientarsi; ma poi, nel momento in cui suona la prima campana, basta che noi insegnanti diciamo: “Ragazzi, si va”, e autonomamente sono su; c'è sempre chi si attarda in bagno e fa le corse per arrivare [...], però tutto sta nell'abituarsi e nel motivare loro la cosa (FGIta2/253).

C. (FGIta2/189-238), formatrice in un CFP ligure, descrive, con alcuni esempi, un modo condiviso di gestire le norme, attraverso un sistema di premi e punizioni al quale ritiene utile ricorrere soprattutto nelle ore degli insegnamenti di area culturale. È interessante infatti notare che l'attività che si svolge in laboratorio non ha bisogno che si metta in atto tale sistema, perché viene già percepita dai ragazzi come coinvolgente e in sé “premiante”, quasi come se si trattasse di una gita

premio, appunto. Se è vero che il sistema prevede qualche punizione e, in certi casi, persino l'allontanamento temporaneo di un allievo dalla classe – che pure avviene con il supporto di una figura “cuscinetto”, che sappia affrontare il caso attraverso specifiche strategie, in particolare il colloquio a tu per tu –, è soprattutto la leva del premio che viene utilizzata dai nostri formatori, anche a costo di aggiustare un po' le classifiche, perché tutti possano essere premiati almeno per qualche aspetto.

1.2.4. Comunicare attenzione e rispettare la libertà dell'allievo: il caso della copiatura

Nel racconto che segue, l'attenzione relazionale, che caratterizza il modo che i nostri formatori hanno di trattare le regole, si esprime anche nel normale lavoro in classe, in particolare nella *routine* del controllo dei compiti assegnati per casa:

passare per i banchi e notare che un lavoro personale è identico ad un altro è un aiuto – io ho la fortuna di avere una memoria visiva molto buona, per cui, su venti quaderni, mi ricordo il primo che ho visto, e loro di questo si rendono conto –; non è che io stracci la pagina e dica: “Adesso, me lo rifai!”, però dico: “Mi sembra di avere già visto in un altro quaderno questa cosa, come mai questo...?” e loro si rendono conto di questo; è una comunicazione importante anche per loro, perché li porta a chiedersi: “Come mai me lo dice? Come mai non interviene in un'altra maniera?” [...]. Il professore sa, si accorge e ti dice: “Avrei preferito vedere un lavoro tuo!”, “Prova a farlo in maniera diversa!” (IntMe1/300). Mi sembra che non abbassare il tiro su queste attenzioni sia molto importante per loro, perché, con questo tipo di allievi, si rischia di diventare un po' dei rulli compressori, abituati a tutto, con la cortecchia, come capita agli insegnanti che una volta erano definiti “da biennio”, quelli che vanno avanti nonostante le montagne e sono come un caterpillar; è vero che bisogna essere [...] attenti anche ad una certa struttura, però non bisogna abbassare il tiro sull'attenzione relazionale nei loro confronti. Loro se ne accorgono [...] (IntMe1/303). Ad uno che copia, tu fai capire: “Non sono d'accordo con le tue scelte. Non hai altri metodi?” [...] (IntMe1/304). Questo problematizzare, secondo me, ha un senso. Qualcuno mi diceva: “Che senso ha? Tanto lo fanno lo stesso”. Io non ne sono del tutto convinto (IntMe1/310): può darsi che lo facciano, che copino per l'ennesima volta, ma poi dicono: “Il professore guarda il quaderno, vediamo cosa succede se faccio il mio” [...] (IntMe1/312). Vorrei mantenere la libertà dell'allievo di cercare di essere se stesso e di mettersi in gioco (IntMe1/314) [...]. Devi prevedere dei binari su cui accompagnarli [...]; loro se ne rendono conto e si lasciano accompagnare per mano (IntMe1/412). Qualche ragazzo fa più fatica a lasciarsi accompagnare. [...] Io sono uno di quelli che sta male, se uno non si lascia accompagnare [...], perché mi piacerebbe coinvolgere tutti, ma devo frenarmi, perché mi rendo conto che qualcuno vuole esprimere la libertà di non essere accompagnato (IntMe1/418).

Il controllo dei compiti, come vedremo anche più avanti, serve a D. (IntMe1) per comunicare con gli allievi con delicatezza, rispetto e attenzione e per stimolare, in modo indiretto, una certa riflessione anche sui propri comportamenti. È un metodo che, alla lunga, risulta più utile della “strigliata” e della puntuale menda. L'accompagnamento ha bisogno di binari, di norme, di struttura, ma soprattutto di rispetto e di attenzione, ed anche la libertà di non essere accompagnati va rispettata.

1.3. Organizzare lo spazio

Infine, alcuni formatori, tra le condizioni per poter lavorare bene, nominano la cura degli aspetti fisici dell'aula e della disposizione nello spazio, che assumono anche significati relazionali. Ecco, ad esempio, la testimonianza di G. (FGIta1/91), che insegna in Sicilia:

io la classe la distruggo: formo fondamentalmente dei cerchi, non sto mai alla cattedra, sto sempre seduto con i ragazzi, tranne quando spiego; [...] la cattedra la uso solo per appoggiare la borsa oppure qualcos'altro. La cattedra però la utilizzano i ragazzi quando sono interrogati: io sono in mezzo ai ragazzi e loro stanno alla cattedra a spiegare, perché, se sono interrogati, non devo essere solo io che ascolta, ma deve essere la classe che recepisce un po' il messaggio [...] (FGIta1/91).

L'organizzazione dello spazio di cui parla il nostro formatore, distanziandosi dalla tradizionale collocazione dei banchi in file poste una dietro l'altra, di fronte alla cattedra, veicola una certa idea di relazione educativa. I banchi in cerchio sottolineano una modalità partecipativa di insegnare e di apprendere. La cattedra diventa un tavolo di lavoro, come altri, e non lo spazio dall'alto del quale dispensare il sapere ad una assemblea di passivi recettori. La cattedra mantiene la valenza di "pulpito" solo quando a parlare agli altri sono i ragazzi stessi, che presentano ai compagni ciò che hanno appreso. Anche i docenti del CFP di Padova sottolineano la rilevanza che lo spazio può avere sui processi di apprendimento e, in particolare, l'importanza di muoversi nell'aula:

una cosa che evito, proprio perché non riesco, è [...] stare seduta in cattedra per tutta l'ora [...]. Il fatto, non so, [...] di avvicinarmi, fa magari dire loro: "Caspita, se si avvicina, questa cosa è davvero importante, devo stare attenta!" (IntPd3/166);

sto sempre in mezzo a loro, e quindi mi fermo con chi ha più bisogno, incoraggio ad andare avanti con espressioni del tipo: "Bene. Ti vedo abbastanza autonomo, su, continua così..." (IntPd2/246).

La prossemica e i movimenti possono assegnare rilevanza fisica e tonalità specifiche a quello che il docente sta dicendo e comunicare vicinanza e incoraggiamento. Anche gli altri docenti di CFP generalmente trovano che muoversi nello spazio della classe, piuttosto che stare immobili alla cattedra, faciliti la comunicazione con gli allievi.

2. ORGANIZZARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE

La particolare tipologia di utenza "educa" i formatori, come rilevato sopra, ad una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta ad un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione, che aiuti gli allievi a trovare senso in ciò che viene loro proposto:

bisogna partire dal presupposto (che) i ragazzi che abbiamo [...] sono particolari, perché molto spesso provengono da un vissuto scolastico di sofferenza, contesti familiari diffi-

cili, scarsa autostima, scarsa abitudine e preparazione allo studio e grande difficoltà di concentrazione [...]; è da qui che poi si capisce anche come impostiamo una lezione [...] (IntVr4/2);

(la mia) è una didattica che probabilmente [...], dalla centratura sull'insegnamento, e quindi sul docente, è passata alla centratura sull'apprendimento, e quindi sugli allievi, facendo, per esempio, attenzione ai tempi, ai metodi, cercando di legarsi ai bisogni e alle caratteristiche dell'allievo. [...] Un'unità-tipo [...] parte con un approccio di carattere orientativo, nel senso che cerco di focalizzare comunque brevemente [...] gli obiettivi o i riferimenti di base della lezione, ma calcolando anche che i ragazzi vengono da altre lezioni e vanno verso altre lezioni e mettendomi dal loro punto di vista, considerando la loro difficoltà a calarsi nello specifico della lezione (IntMe1/8).

È come se i docenti intervistati avvertissero che le modalità di tipo solo trasmissivo non possono funzionare con questi ragazzi (ammesso che possano funzionare con altri) e che con loro è necessario strutturare la lezione in modo più articolato e complesso di quello che succede quando un docente si limita a “spiegare” e si attende che la comprensione avvenga semplicemente per il fatto che i ragazzi recepiscono passivamente e sanno poi “ripetere” ciò che l'insegnante ha spiegato o ciò che si trova sul libro di testo. Inoltre, si tratta di organizzare l'apprendimento prevalentemente in classe, data la prolungata permanenza nel CFP da parte degli allievi, per i quali risulterebbe piuttosto difficile tornare su compiti scolastici a casa, dopo almeno sette ore passate al CFP, tra aule e laboratori. Qui di seguito vedremo le modalità che i formatori hanno individuato per gestire questo essenziale momento in modo ricco, fruttuoso e soprattutto sensato (cfr. Tacconi, 2010b). Tra gli elementi che agiscono sulla qualità della lezione, i nostri formatori rilevano i seguenti: la cura dei due momenti cruciali dell'avvio e della conclusione, il ricorso ad attività volte a far emergere il punto di vista degli allievi, la chiarezza espositiva, l'attenzione a rendere vitali i contenuti, la variabilità dei metodi, il lavoro di gruppo, la cura delle domande e del domandare. Sono attività e attenzioni che, viste insieme, disegnano un'efficace strutturazione della lezione (quasi una sequenza di azioni-tipo che diversi docenti trovano utile seguire⁹) e fanno intuire la ricchezza che possono avere anche pratiche che a prima vista potrebbero sembrare “povere”.

⁹ È opportuno precisare che questa sequenza (avvio, attivazione del punto di vista degli allievi sul tema, esposizione da parte del docente, elaborazione o discussione, con conseguente ritorno della parola agli allievi, raccolta conclusiva dei lavori ecc.) può essere ricavata attraverso lo sguardo di insieme che la ricerca offre. Non è che nei racconti dei pratici troviamo la sequenza in tutte le sue fasi (per quanto, in diverse interviste, alcuni formatori accennino proprio ad una certa successione ricorrente di fasi secondo cui essi solitamente organizzano la lezione). Nell'analisi, le azioni descritte dai formatori hanno gradualmente composto questo insieme di elementi da essi ritenuti utili per dare qualità ed efficacia alla lezione. L'organizzazione delle categorie segue in questo paragrafo un criterio logico (dall'avvio alla conclusione) offrendo pertanto la possibilità di ricavare anche una determinata sequenza di azioni.

2.1. Curare l'avvio

L'avvio di una lezione risulta un momento cruciale. Dall'avvio dipendono infatti in buona misura il tono e la sostanza che assumerà anche il resto della lezione. Per questo i nostri formatori dedicano, in genere, particolare attenzione a questo momento, anche se con modalità diverse. Per alcuni è utile aprire con una ripresa di quanto svolto nella lezione precedente; per altri l'avvio dovrebbe fornire, in modo vivace ed accattivante, un'idea relativa al percorso che si andrà a svolgere; per altri ancora è importante curare il contatto emotivo con i propri allievi e adottare con loro uno stile conversazionale; per altri infine, l'avvio di una lezione o di un percorso va dedicato al metodo.

2.1.1. Riprendere il filo

Alcuni docenti trovano utile, in avvio di lezione, stimolare la produzione di un breve "riassunto della puntata precedente" o comunque sottolineare l'aggancio tra il lavoro che propongono e quello che avevano svolto precedentemente:

ho provato (a fare) un giro di domande per ricostruire il punto a cui eravamo arrivati nelle lezioni precedenti [...]; ad esempio: "Paolo, prova a dirmi dove siamo arrivati l'ultima volta, prova ad esporre a parole tue l'idea chiave dell'ultimo lavoro che abbiamo fatto" (IntVr7/12);

chiedo sempre se vedono qualche aggancio tra il tema che ci apprestiamo ad affrontare e quello che abbiamo svolto; non so, se stiamo facendo un lavoro sull'ecologia, chiedo: "Ragazzi, in questi giorni è capitato a qualcuno di sentire notizie sull'ecologia?". [...] È capitato, ad esempio, che uno mi abbia detto: "Sì, ho visto un film dei Simpson che parlava di un disastro ecologico!". In quel caso, me ne faccio raccontare un pezzo e magari scrivo qualche parola chiave sulla lavagna (FGIta4/20).

M. (IntVr7/12), un formatore che opera in Veneto, e F. (FGIta4/20), che opera in Piemonte, ricorrono a forme colloquiali di avvio, particolarmente efficaci per riprendere il filo del discorso, collocare la lezione nel contesto di tutto il percorso e agganciarla all'esperienza degli allievi. In altri casi (vedi più avanti, al punto 2.1.3. b), il docente assegna questa funzione alla correzione dei compiti che erano stati dati alla fine della lezione precedente.

2.1.2. Fornire un inquadramento relativamente al percorso che si andrà a svolgere

All'inizio di una lezione o di una unità di lavoro, molti formatori trovano utile offrire un inquadramento generale, che consenta di farsi un'idea complessiva del percorso che si andrà a svolgere e dei traguardi che il docente intende far raggiungere:

dico: "Ragazzi, da qui alle prossime 25 ore, per me è un'Uda¹⁰..."; ad esempio, un'Uda [...] dura 25 ore [...] e si intitola: "Regole e codici della comunicazione" [...] (IntPd2/20); [...] all'inizio, punto molto sul presentare in maniera chiara l'attività e l'obiettivo al

¹⁰ "Uda" sta per "Unità di apprendimento". D'ora in poi utilizzeremo sempre la sigla.

quale devono arrivare i ragazzi e dico loro quali strumenti hanno a disposizione [...] (IntPd2/220); all'inizio dell'attività è molto importante che io indichi loro l'obiettivo e che i ragazzi capiscano cosa chiedo loro (IntPd2/224), gli strumenti per lavorare, il metodo, i tempi; ecco, un'altra cosa molto importante per i nostri ragazzi sono i tempi, perché altrimenti loro perdono tempo... (IntPd2/226). Si tratta di dire loro: "Ragazzi, in quest'ora, dobbiamo arrivare qui!" [...] (IntPd2/228); [...] un'altra cosa che faccio, nella fase di presentazione, è dire loro anche come valuterò l'attività; è una cosa importante per i ragazzi (IntPd2/250): devono sapere quali sono i criteri in base a cui verranno valutati (IntPd2/252);

la lezione inizia con l'esposizione agli allievi degli obiettivi del percorso, del lavoro da svolgere e del metodo da utilizzare (attraverso l'ausilio della lavagna e di una presentazione in "Power Point"); a cui segue un breve spazio per domande o feedback da parte degli studenti [...] (IntMe1/540);

in genere, faccio una prima lezione introduttiva, nella quale spiego a grandi linee quale sarà il mio programma e anche i vari punti del mio programma, per cercare di dare un senso di organicità alla mia materia e al programma formativo; poi introduco i ragazzi nelle varie parti del programma (IntVr2/8).

Si tratta di presentare gli obiettivi, ma anche le risorse, i metodi, i tempi, sia del percorso nell'intera sua articolazione, sia del lavoro che verrà svolto in quella specifica unità di tempo che si sta aprendo. MG. (IntPd2) trova utile esplicitare, già in questa fase, anche le modalità e i criteri secondo cui si svolgerà la fase di valutazione finale.

2.1.3. *Stabilire fin dall'inizio un contatto emozionale*

Spesso, all'inizio, prima ancora di entrare nello specifico dei temi che verranno affrontati, si tratta, come abbiamo visto sopra (cfr. il punto 1.1.3.), di stabilire un contatto emozionale con i propri allievi, che comunichi attenzione e rispetto.

a) *Chiedere "Come va?"*

L'avvio di una lezione è un momento ad alta intensità relazionale. Del resto, nella relazione tra i docenti e gli allievi, esiste un inestricabile intreccio tra elementi cognitivi ed elementi affettivi; per questo, molti formatori hanno imparato a declinare i primi minuti di una lezione in modo particolarmente attento alla qualità della relazione:

quando arrivo in classe [...] cerco di fare in modo che [...] non si alzino. [...] Non riesco a riconoscere l'utilità di questo alzarsi in piedi [...]. Solitamente, la maggioranza dei ragazzi sorride quando io arrivo e, se posso, io restituisco questo sorriso, a meno che [...] non ci sia qualcuno molto fuori posto o che magari sta mangiando o bevendo. Io chiedo quello che offro: durante la lezione non uso il cellulare, non mangio, non bevo, perché il nostro regolamento dice questo. Entro in classe, appoggio la borsa sulla cattedra e, prima di tutto, quasi sempre, a seconda delle mie condizioni psicofisiche, saluto. Solitamente ci sono le tapparelle abbassate, le tende chiuse, l'aria un po' pesante [...]; allora cerco di dare aria e luce al locale e poi chiedo loro come stanno [...]: "Buongiorno, come state? Dormite bene?". Sono cose che i ragazzi apprezzano [...]. Alla domanda "Come state?", qualcuno risponde "Male!". Allora io chiedo come mai stanno male e dedico cinque o sei

minuti a questa forma di aggancio emotivo. Di solito qualcuno fa qualche domanda, di qualunque genere. [...] Se uno fa una domanda, vuol dire che ha un vuoto da riempire ed io tendo a rispondere. Ho letto da qualche parte che il maestro è chi risponde alle domande, non colui che ne fa tante. Allora, se ci sono delle domande, io rispondo. Le domande possono riguardare vari ambiti della vita: c'è stato il periodo dei funghi – noi siamo in una zona di campagna –, altre volte riguardano la pesca o cose di questo genere. Dopo di che, compilo il mio registro e chiedo ai ragazzi di preparare il materiale. Poi, insieme immaginiamo il da farsi (FGIta4/20);

[...] non è che, appena entrata, io dica: “Buongiorno” e inizi la lezione. Se è un lunedì, chiedo come è andato il fine settimana ecc. Ad esempio, stamattina vedevo che erano molto ansiosi di raccontare ciò che riguarda la festa di venerdì¹¹, perché è stata una giornata in cui loro sono stati protagonisti e avevano proprio voglia di raccontarsi. Ecco, io do spazio al loro vissuto, perché, si sa, a casa non parlano [...] e tante volte non vedono l'ora di arrivare a scuola perché qui trovano un ambiente familiare [...]. Quindi do spazio a loro. Poi è logico che, passati i 5 minuti [...] in cui si svegliano, io dica: “Bene, ragazzi, allora iniziamo a lavorare!” (IntPd3/170).

Il racconto di F. (FGIta4/20) è particolarmente eloquente e descrive una serie di microazioni che noi abbiamo affrontato o affronteremo anche in altri paragrafi ma che qui riportiamo tutte insieme perché hanno l'aspetto di una *routine* consolidata: il saluto, l'eventuale richiamo, nel caso di comportamenti scomposti (basato sulla coerenza della testimonianza personale), l'apertura delle finestre per areare l'ambiente, la domanda “Come va?” e il breve colloquio che ne segue, la risposta ad eventuali domande degli allievi, il disbrigo dei compiti burocratici (firme sul registro ecc.) e il tempo concesso per predisporre il materiale che servirà durante la lezione. Solo a questo punto si passa ad “immaginare assieme” la lezione. Anche N. (IntPd3) utilizza, in fase di avvio, un registro personale, diretto e colloquiale: si tratta di “dare spazio al loro vissuto”. In questo modo, garantito il contatto emozionale, ci sono le condizioni per mettersi a lavorare proficuamente.

b) *Controllare i compiti per comunicare attenzione*

Il controllo dei compiti, nel racconto di D. (IntMe1), che avevamo in parte analizzato anche nel punto 1.2.4., diventa un'azione di riscaldamento che, nello stesso tempo consente di ricollegarsi al percorso precedentemente svolto e di comunicare attenzione, attraverso la costruzione di un contatto emotivo:

[...] se non è la prima lezione di un'unità formativa, c'è quasi sempre qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, oltre al materiale (IntMe1/10). Di solito, ciò che viene loro richiesto è una schematizzazione di base, una mappa concettuale [...] o comunque lo schema di qualcosa che è stato elaborato in classe, e le risposte a delle domande, che servono per focalizzare l'attenzione sugli argomenti principali; lo schema dovrebbe servire [...] per organizzare in testa le informazioni; le domande invece orientano ad affrontare un po' [...] “criticamente” l'argomento [...] (IntMe1/18). In un primo momento, che è anche quello del riscaldamento, [...] passo per i banchi e mi avvicino a loro, anche fisi-

¹¹ Si trattava della festa di fine anno del CFP, ndr.

camente (IntMe1/20), [...] controllo, guardo il loro elaborato, cerco anche di leggere effettivamente quello che hanno fatto, perché mi accorgo che per loro è molto importante avere un riscontro (IntMe1/22), un'attenzione, da parte del docente, legata a quello che effettivamente hanno fatto, un riscontro alla loro fatica, insomma (IntMe1/24). (Cerco di farlo) in modo diverso, a seconda, sia della situazione della classe, sia dei tempi in cui è strutturata la lezione, sia della situazione dei singoli allievi – ci sono infatti allievi che sicuramente hanno più bisogno di attenzione –; poi cerco anche di distribuire questa attenzione, perché bisogna calcolare che, mentre io faccio [...] il giro dei banchi, il resto della classe è in attesa, per cui devo anche calibrare bene... (IntMe1/28) ...i tempi; non a tutte le classi lascio gli stessi spazi [...]. Quello in cui io passo tra i banchi può essere un momento piuttosto delicato [...] (IntMe1/30); come postura, sto vicino all'allievo, non davanti a tutta la classe, ma affiancato all'allievo; guardo il quaderno dell'allievo e volto le spalle alla classe – è una situazione un po' delicata –. L'altra volta, in classe, ho fatto fare un esercizio, mentre passavo tra i banchi [...]; all'inizio dell'ora, ho dato delle domande che non avevo dato per casa (IntMe1/32) (in modo che fossero impegnati, mentre io passavo e guardavo i lavori che avevano fatto, la schematizzazione ecc.; [...] ho dato le domande a cui rispondere senza utilizzare il libro ma solo lo schema, per [...] dare loro la possibilità di fare un'autovalutazione di come avevano fatto gli schemi, perché, nel momento in cui ci si accorge che ad una domanda non si riesce (a rispondere), perché nel proprio schema non ci sono gli agganci, si capisce anche la finalità dello schema. [...] È la prima fase della lezione, quella dell'approccio personale. Ho visto che le prime volte la cosa crea un po' di imbarazzo, perché si invade lo spazio personale e non sono abituati a vedere il docente affiancare, girare per la classe, mettersi in mezzo ai banchi, anche perché, in certe classi, si deve per forza passare in mezzo ai banchi, stare vicino spalla a spalla, invadere lo spazio personale degli allievi. In qualche classe, quando non lo faccio [...], mi chiedono come mai, comunque si accorgono. Questo è il primo momento dei cinquanta minuti, il primo quarto d'ora, la prima parte della lezione (IntMe1/34).

D. (IntMe1) è solito assegnare come compito per casa la rielaborazione, in forma schematica, delle informazioni date nella lezione precedente e la risposta ad alcune domande di comprensione profonda, che consentano agli allievi di esprimere un parere “critico” sui testi letti o sugli argomenti affrontati. Il nostro docente ha introdotto la *routine*¹² del controllo dei compiti, alla quale dedica una quindicina di minuti, nella fase di avvio della lezione: si muove tra i banchi, si avvicina ai singoli, li affianca, prende in mano il loro quaderno, guarda gli elaborati. Pur trattandosi di una *routine*, questa fase non si svolge sempre allo stesso modo, in particolare, potrà durare più o meno a lungo, a seconda dei tempi in cui si articola la lezione. Anche l'attenzione da riservare ai singoli allievi potrà essere differente: per tutti si tratta di offrire un “riscontro alla loro fatica”, un riconoscimento di ciò che hanno fatto, ma alcuni avranno bisogno di un'attenzione più specifica e di un tempo più lungo a loro dedicato. Interessante è anche lo sforzo di “distribuire l'attenzione”, cioè di tenere d'occhio l'insieme del gruppo, nello stesso momento in cui si lavora con un singolo allievo. Talvolta è opportuno formulare una consegna di lavoro per il gruppo classe; il fatto che tutti siano impegnati nel rispondere ad ul-

¹² Che si tratti di una *routine* è espresso anche dalla notazione che i ragazzi si accorgono, se per qualche motivo questa azione non viene fatta.

teriori domande consente, ad esempio, al docente di avvicinarsi ai singoli e di dedicare loro attenzione, senza la paura che, rivolgendo le spalle al gruppo, la situazione della classe sfugga di mano. L'attenzione relazionale è espressa anche dalla consapevolezza del docente che avvicinarsi fisicamente può rappresentare un'invasione dello spazio degli allievi e richiede pertanto tatto e delicatezza. Lungi dal trasformarsi in controllo fiscale e potenzialmente sanzionatorio, il controllo dei compiti si declina secondo i registri del riconoscimento e del contatto personale.

2.1.4. *Educare al metodo*

La centralità del metodo è legata ad una concezione di formazione come tensione continua al miglioramento. Un certo metodo di lavoro si insegna anche istituendo fin dall'inizio pratiche che diventino poi abitudini e veri e propri automatismi. È quanto emerge ancora una volta dall'esperienza di D. (IntMe1):

(la ripetitività dell'avvio) è legata anche al tipo di target, cioè l'aver strutturato questo momento (in modo) quasi ripetitivo crea un'abitudine, che non è: "Sì, va beh, tu sei abitudinario...", ma un'abitudine in senso positivo; non sono ragazzi abituati ad approcciarsi ad una disciplina teorica, per esempio scrivendo, aprendo la mente a qualche informazione che arriva, quindi bisogna che si crei un'abitudine – avere materiale, aprire il quaderno, essere pronti a – come dire – ricevere qualcosa – e questo si crea anche ricollegandosi a quello che si è fatto; quindi queste abitudini servono, dovrebbero servire per abituare a questo e sono abitudini pratiche... (IntMe1/38); ...infatti, i risultati poi qualcuno li vede nel giro di un anno ed effettivamente, nei tre anni del nostro percorso, qualcuno diventa autonomo anche in discipline come queste, (anche se) [...] era arrivato da scuole medie in cui dicevano di lui: "Questo potrà fare solo materie pratiche!" (IntMe1/40). [...] Sto parlando delle linee di un lavoro di base, che poi hanno inevitabilmente una certa rigidità [...] (IntMe1/50) [...]; però il metodo che si ripete aiuta molto [...] (IntMe1/58).

Il lavoro del nostro insegnante mira a dare un po' di metodo e di struttura al lavoro di allievi, che spesso sono segnalati come "poco adatti" al lavoro scolastico, ma che in realtà sono semplicemente poco adatti ad una scuola che abbia dismesso ogni suo rapporto con la vita e con il senso. Il metodo si acquisisce anche con la ripetitività di specifiche azioni, attraverso le quali il docente stimola ad aver cura del materiale, a disporsi a lavorare con gli altri con una certa tenacia, a ricollegarsi al percorso fatto in precedenza, a sopportare quella certa dose di fatica che l'apprendere comporta.

L'attenzione al metodo di studio e di lavoro in classe è frequente, nei docenti intervistati, e su questo generalmente si concentra il lavoro nella prima parte dell'anno scolastico:

dedico la prima parte dell'anno al metodo di studio, [...] cosa che per me è assolutamente indispensabile, perché ricordo che, ai miei tempi [...], il metodo di studio alle superiori era ormai acquisito, invece da noi arrivano ragazzi che non sanno neanche che cosa significhi studiare, [...] leggere, comprendere; quindi io dedico un periodo che va almeno fino a dicembre, ai primi di gennaio, al metodo di studio: come si fa a leggere, comprendere e analizzare un testo scritto e, di conseguenza, come si può esporre, che cosa bi-

sogna apprendere di un testo, per poi esporlo; [...] ho fatto delle presentazioni in power point sul metodo di studio: che cosa vuol dire leggere, che cosa vuol dire studiare; le proietto e le spiego loro; poi, in pratica, do un testo e lo analizziamo; allora dico loro: “Cosa ne volete fare di questo testo? Provate ad analizzarlo”; c’è chi dice: “Io farei così”, “Io farei così”; c’è gente che [...] sottolineerebbe tutto (IntMe7/11), ...perché è abituato a sottolineare tutto (IntMe7/13); allora bisogna far capire loro che è utile sottolineare soltanto le parti più significative: “Dal sottolineato, cosa posso trarre?”, “Quali sono i concetti chiave?”; grazie ai concetti chiave, riesco a realizzare con loro uno schema, attraverso il quale essi poi possono studiare o riprendere gli argomenti da ripassare [...]. Contiamo molto sul metodo di studio, perché è la base in tutte le materie; dico sempre loro: “Lo faccio io, perché insegno italiano, però non è legato soltanto alla mia materia (IntMe7/15), è trasversale a tutte le materie, perché, quando voi vi troverete a studiare un testo di tecnologia, piuttosto che un brano di inglese, piuttosto che un testo di chimica, vi servirà questo metodo di studio” (IntMe7/17).

Si tratta di competenze trasversali: leggere, analizzare, comprendere un testo, individuare i concetti chiave, costruire uno schema che faciliti la memorizzazione, fare un riassunto. E. (IntMe7) ci racconta le fasi di un lavoro su cui insiste in particolare nella prima parte dell’anno e che porta all’acquisizione di qualche automatismo: dopo un’introduzione, guida gli allievi a misurarsi concretamente con diverse tipologie di testo, a sottolinearne le parti rilevanti, ad individuare le idee centrali, assegnando dei titoli, per arrivare poi alla costruzione condivisa di uno schema. Questo lavoro, ripetuto nel tempo e in relazione a diversi oggetti culturali, non solo consente di memorizzare nozioni e concetti, altrimenti labili e destinati subito a cadere nell’oblio, ma anche di acquisire quelle competenze di base che aiutano ad affrontare il percorso e insegnano ad imparare.

2.2. Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola

Nelle aree di insegnamento dei nostri docenti, i momenti più fecondi sono quelli che nascono dal dialogo che si crea tra ciò che l’insegnante intende proporre (che spesso corrisponde ai suoi gusti e alle sue preferenze) e le attese, i punti di vista, le emozioni degli allievi. È importante allora esplorare attentamente i vissuti e le rappresentazioni degli allievi in ordine ai temi che si stanno affrontando e dare loro la parola per raccontarsi o pensare a cosa direbbero se l’avessero. Si tratta di andare a prenderli là dove si trovano per far loro scoprire il gusto di imparare e l’emozione che anche il pensare sa dare:

cerco di immedesimarmi in chi sta ascoltando, per cercare di capire cosa sta immaginando, se si sta creando delle rappresentazioni; credo molto che la mia disciplina sia legata a questo (IntMe1/138): è una disciplina che crea emozioni, che crea sollecitazioni personali, è una disciplina particolarmente legata al sentire dentro, insomma, ecco, alla riflessione (IntMe1/140).

D. (IntMe1), che insegna italiano a Mestre, sa che i contenuti su cui propone di lavorare sono solo una delle polarità che devono entrare in relazione e si muove pertanto verso quella che, con Guido Armellini, potremmo chiamare una prospet-

tiva ermeneutica: «...nella comunità interpretativa della classe l'intervento spiazzante di uno studente, le svolte determinate dal dibattito interpretativo, i significati inattesi scaturiti dal confronto tra diversi orizzonti culturali hanno un ruolo centrale nel determinare l'andamento e la direzione del percorso didattico» (Armellini, 2008, p. 41). Decisiva sarà dunque la capacità di mettersi in ascolto dei punti di vista, delle storie, dei pensieri e di ciò che gli allievi sentono dentro, delle loro emozioni, senza liquidare frettolosamente tutto questo come illegittimo o ingenuo. Da questo gesto di ascolto spesso nasce la possibilità di farsi ascoltare e magari di instillare qualche dubbio o di guidare a complessificare il proprio sguardo sul mondo.

2.2.1. *I goal delle aspettative*

Un modo per dare la parola agli allievi, soprattutto all'inizio del percorso formativo, è esplorarne le aspettative, come fa F. (FGIta2/72-84), che insegna diritto e che, ogni anno, propone un'analisi delle aspettative e dei timori in relazione alla disciplina, su cui costruire poi una sorta di patto formativo:

[...] di esplorare prima tutte quelle che erano le loro aspettative nei confronti della materia, per poi arrivare [...] ad un patto d'aula, ad un patto formativo, con quelle che potevano essere le linee guida e i contenuti del quadrimestre, per quanto riguarda "diritto" (FGIta2/72); ho raccolto le aspettative con dei post-it, all'inizio dell'anno (FGIta2/74). [...] Di solito faccio un gioco, il "goal delle aspettative" [...] in tutte le classi. Loro hanno la possibilità di avere due post-it, di due colori diversi, giallo e rosso, a seconda, uno per le aspettative e uno per le ansie e i timori [...]. C'è una porta disegnata sulla lavagna; loro hanno del tempo per pensare; è un lavoro individuale; scrivono prima le une poi le altre, comunque [...] in modo distinto: se hanno più di una aspettativa, utilizzano più di un post-it dello stesso colore, in modo tale che su un singolo post-it ci sia soltanto una cosa. Poi i post-it vengono raccolti e vengono letti, a turno, [...] anche con lo spirito di favorire la conoscenza della classe [...] e come occasione, per me, di osservare le dinamiche all'inizio dell'anno: quelli che possono essere i leader della classe, le persone che prendono spesso la parola, chi sta più sullo sfondo; tutto questo mi serve per [...] vedere su chi potrò puntare, all'occasione, o chi dovrò invece tenere un po' a bada. Possono fare [...] goal, prendere un palo o schizzare fuori, indicando un'aspettativa che va dritta in tribuna, perché non c'entra niente (FGIta2/76). Io raccolgo i post-it che scrivono e poi [...], con me come guida, tutti quanti ascoltano la persona che esce a leggere; a turno, tre o quattro escono a leggere (FGIta2/78). Sui biglietti [...] hanno la possibilità di scrivere o di non scrivere il proprio nome [...] (FGIta2/80). Ci sono dei lettori casuali e i *post-it* vengono attaccati alla lavagna e vanno a creare le aree sulle quali lavoreremo nelle lezioni successive; ci sono *post-it* che entrano direttamente in porta – è goal! –, quelli che, se loro vogliono, [...] con un po' più di lavoro, esprimono attese che possono essere soddisfatte, quelli che vanno appena fuori, che prendono il palo, e quelli che in realtà non c'entrano e che vengono indirizzati su altri percorsi (FGIta2/82). Sono io che dico chi fa goal; poi magari il ragazzo si diverte a metterle in porta in modo particolare, [...] con un "tiro ad effetto" [...] o con queste cose un po' calcistiche. [...] Tutto questo mi serve, in realtà, per [...] mettere un po' di paletti, di confini [...], anche se abbastanza permeabili, e per dire: "Ok, noi lavoriamo su questo campo!"; [...] alcune cose magari glielo rimando in seconda, alcune cose glielo rimando in terza e alcune glielo rimando in quarta [...] (FGIta2/84).

La strategia che il nostro formatore mette in atto non lo fa abdicare al dovere di indicare i contenuti più rilevanti del percorso culturale che intende proporre, ma gli consente di discutere, in avvio di percorso, i temi e i problemi che potranno essere affrontati e di esplicitare eventuali difficoltà o resistenze. Inoltre, in questo processo, il nostro formatore ha la possibilità di cogliere dinamiche e stili di comportamento nel gruppo classe e tutto questo potrà aiutarlo ad impostare più efficacemente il cammino. Infine, è come se, mentre il formatore procede nel conoscere i suoi allievi, anche questi potessero fare delle scoperte: su di sé, sugli altri, su quello che andranno a costruire insieme.

2.2.2. *“Adesso, dite la vostra!”*

Non sempre i ragazzi della formazione professionale hanno le parole per raccontarsi. Nei brani che seguono, vediamo alcuni esempi di attività attraverso cui i formatori cercano di insegnare ai loro allievi a prendere la parola, cercano di partire da loro, facendo emergere il già compreso a cui agganciare le nuove conoscenze, le loro intuizioni sugli argomenti di studio che affrontano o sui vocaboli che incontrano:

l'esperienza è riferita all'area della comunicazione, al primo anno. In genere, al primo anno, seguo questa sequenza di temi sensibili [...]: droga, alcool, fumo, aids. “Adesso, dite la vostra” potrebbe essere il titolo dell'attività che presento [...]. Un video di trenta minuti, un foglio con alcuni slogan sull'argomento, un opuscolo di poche pagine e... “Adesso, dite la vostra”. L'argomento in questione è la droga, ma si ripete la stessa metodologia anche per gli altri temi. [...] Andiamo in sala audiovisivi per la visione di un video sulle cause e gli effetti della droga; poi ritorniamo in aula per lo scambio di impressioni, osservazioni, chiarimenti. Poi viene distribuito un foglio, nel quale vengono riportati alcuni slogan sulla droga, formulati dal ministero della salute; per citarne qualcuno: “La droga ti ruba la vita”; “Se ti droghi, ti spegni”; “Dalla droga puoi uscire...”. Poi distribuisco un opuscolo di poche pagine dal titolo: “Quello che dovete sapere sulla droga”, scritto da giovani ex-tossicodipendenti, nel quale sono indicate le principali cause e le motivazioni che portano alla droga e i primi segni che indicano l'inizio di un pericoloso percorso. Lascio un piccolo spazio anche qui per i chiarimenti e poi faccio formare piccoli gruppi, di due o tre membri, che si confrontano sui documenti che ho consegnato; in altre parole, si confrontano sul film, sul foglio con gli slogan e sull'opuscolo. Finito il confronto, è il momento dell'espressione delle opinioni personali degli allievi. Distribuisco un foglio con quattro tracce; nel caso della droga, c'era scritto “Droga: cause ed effetti..., la tua opinione e lo slogan che costruisci tu per ragazzi, genitori e insegnanti”. Lavorano individualmente, poi consegnano questo lavoro sapendo che c'è una valutazione per ognuna delle risposte, in termini di completezza e di correttezza della frase. Poi c'è la metodologia dell'autocorrezione e, come dire, della sottrazione di qualche punto, se hanno commesso errori di ortografia o di grammatica. Questa metodologia funziona: i ragazzi sono presi, riportano a casa le opinioni che hanno maturato. Sul fumo, distribuisco un foglio con disegnato un cimitero con le possibili lapidi di alcuni ex fumatori e le relative epigrafi: “Fumavo solo poche sigarette” [...]. Portano a casa questi materiali e chiedono proprio: “Professore, posso portarlo a mio padre?”. Ci sono gli effetti del fumo dopo trent'anni e c'è chi chiede: “Posso portarlo a mia madre?”. È un'attività che, in qualche maniera, li stimola e serve loro per esprimere una loro opinione e anche per formulare qualche proposta per gli altri (FGIta3/58);

cerco sempre di partire da loro: “Secondo voi, che cosa significa questa parola?”, poi raccolgo i loro pensieri e li integro; ecco, stiamo leggendo un testo, e uno fa: “Ma prof, cosa significa questo termine?”. C’è sempre il bello che dice: “Eh, non sai che cosa significa?”. “Allora spiegalo tu!”, e magari non lo sa nemmeno lui [...] (IntPd3/162). Ecco, è importante cercare che la spiegazione venga prima da loro, perché, se sono sempre io a calare la spiegazione dall’alto, alla fine, sono sempre io sopra e loro sotto, che devono apprendere ed assorbire come spugne [...] (IntPd3/164).

L’attività raccontata da P. (FGIta3/58), formatore in Sicilia, stimola gli allievi ad esprimere la propria opinione su temi di grande rilevanza sociale, in un modo particolarmente articolato e complesso: la proiezione di un breve video costituisce l’ingresso nel tema; alla visione del film, segue una discussione in aula, per attivare un primo scambio di impressioni e pensieri, ma anche per rispondere ad eventuali richieste di chiarimento ed offrire ulteriori informazioni; a questo punto, dopo aver dissodato il terreno, il docente fornisce alcuni materiali per l’approfondimento (due opuscoli, uno frutto di una campagna di sensibilizzazione del ministero della salute e un altro, che raccoglie alcune testimonianze sul tema), che fa analizzare in piccoli gruppi; solo alla fine di tutto questo lavoro, il docente propone un esercizio di scrittura personale, che viene eseguito, corretto e valutato. La consegna di scrittura personale arriva alla fine di un percorso di riflessione, che ha offerto concreti elementi su cui prendere posizione e ha consentito di costruire, attraverso la discussione in piccolo o in grande gruppo, le coordinate fondamentali dell’argomento affrontato. Il coinvolgimento nell’attività è garantito e reso evidente anche dal desiderio che i ragazzi esprimono di comunicare ad altri, fuori del CFP, i risultati del loro lavoro. Anche N. (IntPd3) cerca sempre di partire dai propri allievi, stimolandoli ad esempio a costruire insieme il significato di termini sconosciuti. Partire da loro, raccogliere le loro idee, per poi magari integrarle e precisarle, risulta molto più efficace che calare dall’alto definizioni preconfezionate.

2.2.3. *Il brainstorming*

Alcuni formatori utilizzano la tecnica del *brainstorming*, che aiuta a far emergere dagli allievi associazioni spontanee su un determinato argomento e a costruire idee nuove e definizioni condivise:

soprattutto con argomenti che per loro sono nuovi, parto utilizzando la tecnica del *brainstorming*: magari scrivo sulla lavagna la parola “comunicare” e dico: “Allora, ragazzi, questo verbo cosa vi fa venire in mente? Cosa associate alla parola ‘comunicare’?”. Ora, si vede che mettono molto della loro vita, nel senso [...] che dicono: computer, internet, radio, chiacchierare, amicizia, di tutto. Da lì mi aggancio per spiegare e dare le definizioni dei vari elementi di una comunicazione; ad esempio, non so, ho fatto capire che anche l’utilizzo del cellulare e gli sms sono una forma di comunicazione; hanno colto la differenza tra l’ sms e una comunicazione verbale in cui entra in gioco anche il non verbale [...] (IntPd3/36);

un altro esempio è quello di fare iniziare loro, ad esempio, con una definizione di “comunicazione”: “Dai una definizione tua personale di comunicazione”, senza sapere nulla sull’argomento (FGIta1/61); [...] Prima c’è il *brainstorming*, poi attacco tutti i foglietti

sulla lavagna a fogli mobili e poi insieme arriviamo a costruire la definizione di “comunicazione”. Riesco in questo modo a focalizzare i punti. [...] Mi è capitato anche che molti allievi non avessero capito il significato di “feedback”; con questa metodologia e con il fatto che la cosa parte da loro, che sono loro i protagonisti, alla fine arrivano da soli a dare una definizione di “feedback” [...]; è quasi un risultato loro (FGIta1/63).

Entrambi i docenti – N. (IntPd3), del CFP di Padova, e A. (FGIta1/61-63), che insegna a Perugia – fanno emergere le idee che gli allievi hanno sul tema “comunicazione”. N. annota le indicazioni dei suoi allievi, mentre A. fa scrivere le singole definizioni su dei cartoncini o su dei post-it, per poterle agevolmente attaccare alla lavagna ed eventualmente riorganizzare. Le indicazioni arrivano in ordine sparso e sono spesso legate all’esperienza diretta degli allievi. I docenti aiutano ad ordinare le indicazioni degli allievi, a sistematizzarle, magari facendole raggruppare per categorie, le integrano attraverso domande oppure offrendo supplementi di informazione. Insieme, si giunge alla costruzione di una definizione o ad una chiarificazione concettuale che viene avvertita come frutto del lavoro di tutti.

2.2.4. *Decostruire*

I docenti intervistati si trovano spesso a guidare discussioni riguardo ad una serie di argomenti cosiddetti di attualità. Il loro sforzo è orientato ad aiutare gli allievi ad andare oltre i luoghi comuni e le conversazioni da bar. In questo sforzo, alcuni di loro trovano utile far emergere l’immaginario degli alunni su tali temi, che spesso lascia trasparire le idee che si respirano nelle famiglie o nei gruppi di appartenenza e presenta elementi sbiaditi e confusi:

la prima cosa che faccio nell’affrontare un nuovo argomento con i miei ragazzi è smantellare tutte le notizie errate che hanno sull’argomento. I loro saperi sono spesso frutto del “sentito dire”, magari in casa o al bar, che loro assorbono senza alcuno spirito critico e senza approfondirne la veridicità; do quindi la parola ad ognuno di loro, perché possano esprimersi liberamente e riferire ciò che sanno. Spesso dell’argomento da trattare conoscono solo il nome [...], ma non sanno esprimere molto altro. In questo modo partono già partecipi ed interessati all’argomento, ben riconoscendo che i loro saperi sono spesso frutto di leggende metropolitane; solo dopo aver ascoltato ognuno di loro, spiego il contenuto delle lezioni. Incalzata dalle loro domande, preciso e puntualizzo certi aspetti che, nel loro vissuto, appaiono lontani dalla realtà. Ho sperimentato questa strategia per la prima volta, quando ho avuto un allievo che portava delle verità solo per “sentito dire” e che puntualmente, in modo indisponente, contestava di fronte all’intera classe ciò che io spiegavo. Una volta ho provato ad invertire le parti e, sentita la sua spiegazione, ho ribattuto e corretto ciò che lui sosteneva. La strategia è risultata efficace sia per quell’allievo sia per i suoi compagni, per cui ho deciso di trasformarla in una mia particolare metodologia (FGIta3/2). In qualsiasi argomento faceva queste contestazioni, non per cattiveria, ma proprio perché lui sapeva solo quelle cose che gli venivano, diciamo, dal sapere della strada (FGIta3/4). Si tratta di [...] far parlare prima loro delle loro esperienze e poi di integrare quello che dicono. In questo modo, ho suscitato maggiormente l’interesse sull’argomento e dopo erano stati i ragazzi stessi che mi incalzavano con domande per avere approfondimenti (FGIta3/6).

È come se, prima di ampliare la gamma dei significati ed approfondirne il livello di consapevolezza, fosse necessario problematizzare e qualche volta smontare

del tutto le idee e i significati acquisiti su un determinato tema. C. (FGIta3/2-6), del CFP di Forlì, ha imparato per esperienza diretta che “dare loro la parola”, all’inizio di un percorso, è una strategia che consente più agevolmente di disturbare rappresentazioni ingenuie o acriticamente assunte dall’ambiente circostante e di preparare il terreno per andare oltre il sentito dire e approfondire le questioni. Nel racconto che segue, F. (FGIta2/100-108) ci offre l’esempio di come ha tentato di decostruire alcune posizioni pregiudiziali dei suoi allievi in relazione alla storia e al presente, espresse con impulsività e radicalità:

[...] ogni tanto c’è anche una presa di posizione aprioristica, nei confronti di alcuni fatti storici; sono ragazzi che, ad esempio, [...] non nascondono certe passioni per il fascismo e ne riportano [...] frasi, concetti, slogan. Tutto questo è stato abbastanza difficile da gestire; [...] è stato comunque utile conoscere le dinamiche della classe (FGIta2/102), ad esempio, l’emersione di un certo radicalismo (FGIta2/104). [...] Il piccolo lavoro che ho proposto era stato preceduto dalla lettura di un testo che metteva a confronto una storiografia filofascista e una storiografia antifascista; quindi i ragazzi avevano già lavorato su questa contrapposizione, [...] attraverso la lettura di un fatto storico da due punti di vista; avevano fatto un lavoro scritto, di sintesi per punti e di raffronto orizzontale tra le tesi sostenute in un testo e le tesi sviluppate nell’altro [...]. Questo però era un lavoro fatto da un punto di vista prettamente cognitivo. Poi in classe queste cose vengono fuori spesso come [...] delle bombe: il ragazzo ti salta su, ti dice le cose ad alta voce e in modo poco prevedibile. In quei casi..., ho sentito la necessità di non zittirli, cioè di [...] far loro riprendere, come dire, una formulazione coerente rispetto al fatto di stare in classe; se ci trovavamo fuori, in cortile, piuttosto che al bar, potevamo farne di tutti i colori, però la scuola ha come compito di fornire ai ragazzi una visione il più articolata possibile, attraverso la presentazione del maggior numero possibile di punti di vista, in modo che loro autonomamente, possano farsi un’idea [...]. Insomma, [...] vedo in questo dei rimandi alla loro formazione, [...] alle opportunità che hanno di imparare; queste cose servono e vedo che anche i ragazzini di prima, [...] trattati da adulti o meglio da adulti in divenire, da adolescenti, sentono di avere il bisogno di conoscere, perché, [...] quando poi viene proposto un documento che magari contrasta con quell’idea che avevano o con quel concetto ingenuo, con quello stereotipo che avevano in testa, [...] si zittiscono un po’ e..., come dire, si risiedono sulla sedia; ecco [...] sono in grado di apprendere e di mettere insieme delle conoscenze nuove e poi di formulare magari anche delle opinioni proprie, in maniera un po’ più articolata. Quello fatto è stato un piccolo tentativo [...] nello studio della storia; l’idea era, appunto, di non limitarsi ad uno studio nozionistico di dati ed eventi, ma di costruire un percorso formativo individuale, anche attraverso quei concetti. Io di solito non li stoppo, cerco di tenere [...] vive queste discussioni; mi piace [...] una classe che si propone, piuttosto che una classe che sta sulle sue [...] (FGIta2/108).

L’intenzione del docente è proporre un percorso che aiuti ad affrontare un tema controverso in modo ragionato. Nell’interazione in classe però le espressioni degli allievi si caricano di tonalità emotive ed assumono i caratteri di un’irruenza per nulla prevedibile. La strategia che il nostro docente segue è quella di non censurare gli interventi e di consentire l’espressione di idee personali, invitando solamente a formularle in una maniera consona al contesto scolastico, cioè argomentando e portando ragioni, magari utilizzando riferimenti appropriati a testi e dati messi loro a disposizione; a questo punto, è possibile aiutare gli allievi ad analizzare i propri

punti di vista, a metterli a confronto con quelli degli altri – siano questi il docente, i compagni o gli esperti –, a problematizzarli. L'effetto è che gli allievi “si risiedono sulla sedia”, smorzano i toni del confronto e mettono in moto il pensiero, arrivando non di rado alla formulazione di idee personali più ricche ed articolate di quanto potevano essere in avvio di percorso.

2.3. Esporre (e far esporre) con chiarezza

La lezione non è solo un mettersi a “declamare” ciò che si sa davanti alla classe, un parlare che non comunica. È una forma speciale di comunicazione, in cui anche il corpo, i movimenti, i gesti, il contatto visivo possono avvicinare o allontanare gli allievi da ciò che si sta comunicando. I docenti sono consapevoli che il loro modo di parlare – la loro capacità di essere chiari, comprensibili, interessanti, convincenti ed avvincenti, ad esempio – influenza notevolmente la capacità di attenzione e, di conseguenza, l'apprendimento degli allievi. Ma più di ogni altra cosa, sanno che la lezione, proprio perché comunicazione, è sempre rivolta a qualcuno, richiede un particolare coinvolgimento emotivo e relazionale, è un esporsi, un rivelarsi, che ha il segno della sua efficacia nel fatto che anche l'altro si riveli. È la comunicazione di ciò che si è compreso, che realizza anche una nuova comprensione di ciò che si sta comunicando e crea così le premesse perché anche altri possano partecipare alla stessa esperienza. Infine, i formatori sono consapevoli che una buona strutturazione della lezione e la chiarezza espositiva non solo sono essenziali alla comprensione, ma rappresentano anche una forma concreta di attenzione all'altro (dicono, ad esempio, che si sono dedicati tempo ed energia a prepararsi). Per assicurare questi elementi, i docenti intervistati ricorrono prevalentemente a quattro forme di attenzione didattica: la vivacità espositiva; la schematizzazione – da proporre o da far fare –, l'utilizzo del quaderno, come strumento per fissare i concetti essenziali e per stimolare comunicazione, e il frequente richiamo al punto di arrivo. Inoltre, i docenti organizzano forme di apprendimento attraverso l'insegnamento (*learning by teaching*), in cui sostengono gli allievi nell'organizzare e realizzare essi stessi esposizioni e presentazioni efficaci per i loro compagni.

2.3.1. Catturare l'interesse

Guardare gli allievi in faccia, anziché tenere il proprio sguardo sui propri appunti o sullo schermo, accresce l'attenzione. Si tratta di rendersi conto di come gli allievi stanno ascoltando e non solo di prestare attenzione a ciò che si sta dicendo. Più avanti, nel paragrafo dedicato alla valorizzazione dell'esperienza (cfr. punto 3), vedremo alcune strategie che i formatori hanno sviluppato per agganciare l'esperienza degli allievi e dunque suscitare il loro interesse. Qui ci soffermiamo su alcune semplici tecniche che vengono nominate dai formatori, come il ricorso al movimento o alla pausa per sottolineare un punto particolarmente importante che si sta trattando:

il fatto di fermarsi un attimo, e magari dire: “Ragazzi, statemi bene a sentire, perché questo concetto è un po’ difficile da capire...”, già aiuta (IntPd3/166).

La pausa consente a N. (IntPd3) di dare enfasi a ciò che sta dicendo. F. (FGIta4/32), nel brano che segue, racconta di ricorrere talvolta a qualche forma di comunicazione paradossale, puntando sull’effetto scioccante che questa può generare:

mi capita molto spesso di assumere atteggiamenti, posizioni e posture che scioccano un po’ la platea: magari mi vado a sedere alle spalle di tutti, a volte succede che [...], seduto alla cattedra, mi giri al contrario e cominci a leggere un testo. Alcune cose mi sono venute istintivamente [...]. Soprattutto cerco di lavorare molto sulla differenza che c’è tra ascoltare e sentire; riprendo qualcuno che mi dice: “Prof, guardi che ho sentito!”. Allora aspetto che quel soggetto abbia una domanda e, a quel punto, mi giro dall’altra parte, guardo dalla finestra, mi guardo le calze. Non credo siano invenzioni, mi vengono così, non sono mirate tanto al contenuto specialistico, quanto a ciò che si mette in gioco nella relazione formativa (FGIta4/32).

Premessa indispensabile per spiegare in modo efficace è certamente la padronanza dei contenuti, ma assieme a questa conta anche la capacità esplicativa: un docente che sa “dare spettacolo”, che si muove nell’aula e che talvolta assume posture anche sostenute e inconsuete, che risvegliano l’attenzione o segnalano un oggetto importante della comunicazione, riesce generalmente a catturare l’interesse degli allievi. In tutto questo, gli aspetti non verbali della comunicazione – in particolare gli occhi e le espressioni facciali – assumono un ruolo preponderante e possono essere particolarmente utili per educare al reciproco ascolto.

2.3.2. Schematizzare e far fare schemi

Molti insegnanti usano spesso la lavagna (prevalentemente quella a pennarelli, appesa al muro), in classe, durante la spiegazione, per fissare i concetti chiave, migliorare la chiarezza espositiva, rendere esplicita l’organizzazione concettuale della lezione o facilitare il dialogo:

uso abbastanza spesso schemi e cerco di usare il dialogo con i ragazzi; mentre si commenta lo schema, lo si amplia (IntVr7/2);

schematizzo molto; mano a mano [...] risaliamo insieme al concetto e poi io lo fisso alla lavagna; per i primi mesi, scrivo proprio tutto alla lavagna, man mano che andiamo avanti; possiamo anche leggere il testo, perché in alcune lezioni dico: “Bene, ragazzi, abbiamo utilizzato questo, vediamo che cosa ci dice il testo”. Vedo che i ragazzi hanno molte difficoltà a comprendere il testo scritto e non hanno un metodo di studio [...] per fissare i contenuti, i concetti e memorizzarli; quindi con loro faccio degli schemi alla lavagna; faccio leggere a un ragazzo e gli chiedo: “Che cosa hai capito di quello che hai letto?”. “Ho capito x”. “Allora, fissiamo alla lavagna e vediamo se è giusto quello che hai capito” [...] e andiamo avanti così (IntPd2/24);

noi abbiamo anche molti ragazzi stranieri; [...] io sono grafomane, nel senso che scrivo chilometri di parole alla lavagna; [...] una parola che dico [...] la capiscono, se la pronuncio lentamente, ma uno straniero la può fraintendere (IntPd3/86). Quindi devo scri-

vere tutto [...] (IntPd3/88). Ad esempio, ci sono molti ragazzi stranieri che leggono una parola scritta alla lavagna e li vedi sotto banco che la cercano sul dizionario, oppure me ne chiedono il significato (IntPd3/92);

lascio scritto sulla lavagna quello che dico; se qualcosa sfugge, possono recuperarla (IntMe1/116); la lavagna diventa anche un quadernone degli appunti; abbiamo la fortuna di avere lavagne grandi; mi rendo conto che, se avessi la lavagna un po' più piccola, forse [...] avrei qualche problema (IntMe1/118), perché sono anche un grafico e dunque proprio mi piace scrivere, anche disegnare; quelli dei corsi grafici apprezzano molto queste icone, questi disegnetti (IntMe1/120). Anche questo serve per risvegliare, serve a fissare, perché comunque sono ragazzi che sono poco legati all'apprendimento solo uditivo o solo tradizionale... (IntMe1/122), attraverso la lettura; hanno molto bisogno dello stimolo visivo, dello stimolo uditivo, anche ridondante (IntMe1/124).

Lo schema serve a M. (IntVr7) per fissare i principali concetti della lezione, che diventano anche la scaletta della sua esposizione. Da lì prende avvio il dialogo che fa continuamente tornare sullo schema per integrarlo ed ampliarlo. MG. (IntPd2) utilizza lo schema per fissare i principali concetti e magari verificarne l'attendibilità, dopo aver guidato i propri allievi in un'opera di ricostruzione dei concetti stessi. N. (IntPd3) ha sperimentato che riportare per iscritto, alla lavagna, le parole più importanti aiuta in particolare gli allievi stranieri. D. (IntMe1) scopre che scrivere un breve sommario alla lavagna, aiuta gli allievi, che magari perdono l'attenzione per qualche istante, a riprendere il filo del discorso. Anche il disegno e la cura grafica dello schema possono aiutare a tener desta l'attenzione. Un altro elemento che sembra facilitare l'attenzione è la combinazione, anche ridondante, di differenti media – il linguaggio parlato, il linguaggio scritto, il linguaggio iconico – che trasforma il discorso in azione. Ma lo schema che sembra più utile, come vediamo nei brani che seguono, è quello che si fa fare agli allievi stessi, alla lavagna o direttamente sul quaderno:

cerco di chiudere (la lezione) – anche se non sempre lo faccio, ma mi rendo conto dell'importanza – con una fase dove ci sia già un raccogliere qualcosa sul quaderno; per esempio, il fare è molto importante, perché ogni momento è legato al cosa fare e la fase finale sarebbe bene fosse già legata allo scrivere qualche idea guida, non dico una schematizzazione completa; l'allievo raccoglie sul quaderno il titolo che ci siamo dati, gli aspetti principali; questo serve perché poi ci sia un aggancio con quello che c'è da fare per casa, ad esempio, o con quello che si aggancia conseguentemente [...] (IntMe1/158); [...] questo serve soprattutto ad elaborare una comunicazione, quindi serve a me per vedere cosa pensano, cosa hanno in testa; per esempio, faccio una spiegazione con un passaggio un po' difficile e chiedo: “mi fate la schematizzazione, per favore, sul quaderno?” (IntMe1/226); passo per i banchi a vedere, mi accorgo dalla schematizzazione che non tutti hanno compreso la spiegazione in maniera corretta, perché, per esempio, io ho detto: “guardate, dal rosso adesso io passo al nero, in questa frase qua...” (IntMe1/228); e qualcuno ha messo grigio, oppure ha messo una freccia sbagliata, oppure non ha colto. Questo è un metodo per me importante (IntMe1/230), perché nella loro testa non riesco a vedere (IntMe1/232) e non tutti hanno il coraggio di dire: “Professore, non ho capito” [...] (IntMe1/234);

[...] faccio sottolineare quali solo le parti importanti, spiego e, a lato e sulla lavagna, faccio trascrivere le mie spiegazioni [...] (IntMe4/92), una specie di sintesi [...]; alla fine, su alcuni punti cruciali, faccio un breve passaggio di verifica per vedere se hanno capito;

su alcuni punti ritorno e spiego. Poi chiedo, faccio ripetere a qualche persona [...] o ai titubanti o a quelli che magari hanno capito di più, per cercare di vedere a che punto è la comprensione (IntMe4/94).

D. (IntMe1) sente l'esigenza che la lezione si concluda con una schematizzazione che resti sul quaderno degli allievi, alla quale ci si possa agganciare per eventuali approfondimenti o per lanciare un ponte verso i temi che seguiranno. Ma la consegna di elaborare uno schema della lezione sul proprio quaderno consente soprattutto al docente e ai ragazzi stessi di verificare la comprensione avvenuta. Nel brano che segue, una formatrice della Sicilia, fa elaborare ad un ragazzo un'illustrazione grafico-pittorica relativa alla lezione che sta svolgendo:

un giorno, dovendo fare lezione di cittadinanza, ho pensato di fare disegnare alla lavagna una scena; la lezione che dovevo tenere riguardava la magistratura, per cui ho cercato una vignetta in cui venisse rappresentata l'aula di un tribunale in sede penale, in quanto proprio in questa sede, i personaggi che compongono il tribunale sono al completo. Ho affidato il lavoro al ragazzo più irrequieto il quale non sta mai attento e vuole sempre uscire, ma sa disegnare benissimo, comunque sa copiare un disegno alla perfezione. Immediatamente lui ha accettato e i compagni sono stati entusiasti nel vederlo alla prova. Io ho scritto il titolo alla lavagna e Diego [...] ha iniziato il suo capolavoro. I compagni sono stati molto attenti al disegno, che nasceva mano a mano, sotto i loro occhi, cercando di indovinare quello che Diego stava realizzando, mentre prendevano corpo i vari personaggi [...]. Quello che io ho ottenuto è stato che Diego si è sentito importante e al centro dell'attenzione, impegnato e consapevole di quello che stava rappresentando, ha ricevuto i complimenti dalla classe, mentre la classe ha recepito divertita la lezione teorica in cui ho spiegato i vari personaggi e i loro ruoli nel processo. Il giorno successivo, ho fatto una verifica, ponendo agli allievi delle domande scritte, a cui hanno risposto con molta attenzione e con ottimi risultati. Le risposte, nella maggior parte dei casi, erano anche esaurienti; mi sono così resa conto di aver fatto bingo (FGIta3/60).

O. (FGIta3/60) ricorre alla consegna di far disegnare una scena alla lavagna principalmente per contenere l'esuberanza di un allievo poco propenso a seguire la lezione, ma molto dotato sul piano grafico-pittorico. Si accorge però che lo stragemma escogitato è molto utile non solo per valorizzare il singolo allievo, ma anche per rendere avvincente la spiegazione e consentire a tutta la classe di seguire meglio la lezione. La pratica è piena di queste scoperte fatte direttamente sul campo.

2.3.3. Far diventare il quaderno occasione di comunicazione educativa

Come abbiamo visto per gli schemi, la lezione risulta essere un processo che intreccia parola parlata e parola scritta e sono proprio questo intreccio e la conversazione che ne nasce a facilitare la chiarezza dell'esposizione. A questo scopo, diversi formatori trovano utile valorizzare il quaderno, alternando momenti di spiegazione a consegne di scrittura individuale. Nel racconto che segue, il ricorso al quaderno consente di valorizzare la "relazionalità del fare":

la prima pratica è l'utilizzo del quaderno, che sembra una banalità ma, insomma, un mucchio di ragazzi che vengono da noi non sono abituati [...] al quaderno [...] (IntMe1/182). Il quaderno è un mezzo di comunicazione; [...] ci sono ragazzi che ven-

gono dalle medie e mi dicono: “Professore, posso mostrarle il quaderno delle medie, perché la professoressa che avevamo non me lo ha mai guardato!”. Che finalità ha il quaderno in quel caso? Sì, c’è un apprendimento, uno deve scrivere – intanto, quando si usa il “deve” così, ho sempre qualche dubbio (*vide*) –, ma io credo nella relazionalità del fare, perché, se c’è un fare fine a se stesso, le cose non funzionano. Anche in laboratorio i ragazzi hanno bisogno di andare dal professore e mostrare il loro pezzo e sentirsi dire: “bene!”, meglio “bene!” che “bravo!”, perché [...] (IntMe1/186) “bene”, effettivamente, significa: “Hai lavorato secondo certi criteri. Magari non sono i miei, magari possono essere migliorabili, però hai lavorato spendendoti, impegnandoti”. Questo serve molto, perché effettivamente ci si rende conto che il fare è anche un relazionarsi, non è un fare per se stessi, mette in comunicazione, mette in relazione; sul fare si può discutere (IntMe1/192). [...] Quando fanno il lavoro chiamiamolo “per casa” o comunque personale, a seconda della cura che ci mettono, di come lo svolgono, del fatto se tengano presente o meno quello che ho detto, io capisco diverse cose; qualcuno fa dei disegni (IntMe1/236): è una comunicazione loro nei miei confronti, che trasmette tutto un mondo che hanno messo in gioco facendo quel lavoro, più o meno curato; certe volte si tratta anche solo di richieste di attenzione perché qualcuno, forse più di qualcuno, non mi fa i compiti [...]. C’è anche una ragazza che arrossiva spesso; quando mi avvicinavo, si allontanava subito [...] (IntMe1/240); [...] mi sono accorto [...] (IntMe1/246) che c’è un problema relazionale, perché quando deve mettersi in gioco lei, in questa fase, ha delle difficoltà, e certe volte lancia anche delle richieste d’aiuto; pur essendo diligente, a volte non svolge completamente i compiti, salta delle domande; all’inizio lo prendevo come un affronto personale alla materia, poi mi sono reso conto che poteva essere una richiesta, un messaggio (IntMe1/248). La comunicazione attraverso il quaderno diventa come la comunicazione che si realizza con il pezzo del laboratorio, nel senso che tu hai un tuo quaderno; ci sono ragazzi che a fine anno ce l’hanno senza copertina; proprio lo hanno distrutto, e dico: “attenzione, guardate...”; non è che do il voto sui quaderni, però [...] si vede molto dei ragazzi anche da come tengono il quaderno (IntMe1/256). Qualcuno, ad esempio, ci tiene molto al proprio quaderno (IntMe1/256); all’inizio magari non ci teneva niente, poi naturalmente il quaderno diventa qualcosa su cui hai lavorato, su cui hai speso tempo (IntMe1/258). Secondo me, c’è un cambio di prospettiva (IntMe1/260), nel senso che, all’inizio, (il quaderno) è qualcosa di “altro”, alla fine è qualcosa di “mio” (IntMe1/262). E, secondo me, è quello che ti dà anche la cartina di tornasole se hai già cominciato a fare breccia, perché la materia deve diventare “propria”. Se io entro in classe e non sento l’ambiente mio, la materia mia, tutto resta estraneo; il professore può anche spiegare, fare i salti mortali (IntMe1/264), ma tutto resta lì resta immobile [...] (IntMe1/266)

D. (IntMe1) sottolinea l’importanza che il quaderno offra frequenti occasioni di comunicazione. Limitarsi ad assegnare consegne di scrittura, senza poi guardare i lavori dei ragazzi, avrebbe poco senso. Il nostro docente stabilisce una relazione tra il modo in cui un ragazzo sente l’esigenza di mostrare al formatore il pezzo realizzato in laboratorio e il modo in cui può avvertire l’esigenza di mostrare al docente di italiano il suo lavoro o il suo quaderno. È importante che il quaderno metta in comunicazione. E perché questo accada, il nostro docente indica delle specifiche mosse: cogliere e valorizzare tutte le occasioni in cui sono i ragazzi stessi a chiedere di mostrare il proprio quaderno; valorizzare in modo efficace il lavoro dell’allievo (meglio un “bene” che si riferisca al lavoro effettivamente svolto, che un generico “bravo”); cogliere i messaggi e le richieste d’aiuto contenute nel modo di te-

nere il quaderno, di fare o non fare gli esercizi assegnati. È attraverso questo paziente lavoro che si aiutano gli allievi ad uscire dall'idea che ciò che si fa a scuola sia fine a se stesso e ad avvicinarsi all'idea che ciò che si fa vada discusso con altri e apra spazi di comunicazione. Allora non c'è da stupirsi che gradualmente il quaderno si trasformi per gli allievi da oggetto estraneo in qualcosa di "proprio", che li rappresenta e che sentono il desiderio – e forse anche la fierezza – di mostrare ad altri. Anche altri formatori, sia di italiano che di altri ambiti disciplinari, sottolineano l'importanza di far tenere il quaderno in modo tale che esso diventi quasi un compendio personale e personalizzabile:

ci tengo anche che ognuno abbia il suo quaderno di lingua italiana, diviso per settori – lettura, scrittura, comunicazione, grammatica –; parto dall'esempio concreto, [...] dalla frase, arrivo poi a dare la definizione e ci tengo che le abbiano sul quaderno, perché così loro si creano la loro piccola grammatica (IntPd3/88);

chiedo un minimo di elaborazione a casa [...] non so, per esempio, sotto forma di riassunto o di commento personale, da fare sul quaderno, cercando così anche di far interiorizzare, di far dire loro quello che stiamo facendo in aula... (IntVr4/4);

[...] se si tratta di una lezione di inglese, il materiale lo porto io; se si tratta dell'area storico-sociale, scriviamo qualche appunto e io porto qualche foto da incollare, perché si possano muovere. Chiedo di fare delle cose – ripeto, "chiedo", perché [...] ho imparato a cancellare l'imperativo dalle comunicazioni e, a forza di esercitarmi, ci sono riuscito e trovo che questa cosa abbia degli esiti veramente positivi ed evidenti –: "Vi chiederei, gentilmente...". Cerco di dare, quando ci riesco, un tono di gioia, di divertimento a quello che facciamo. [...] Chiedo di recuperare le due o tre righe di quello che avevamo scritto la volta precedente, [...] chiedo a qualcuno – qualcuno volentoso c'è sempre – di rileggerle [...]; poi [...] chiedo con un po' di fermezza che ci sia almeno un periodo tra i quindici e i venti minuti di dettatura di appunti, per il semplice fatto che [...] ciò che scrivi ti rimane molto più impresso di quello che senti solo dire. Durante la dettatura di questi appunti, cerco di favorire il sorgere di domande e, se qualcuno fa dei collegamenti, mi fa delle domande e noi le scriviamo. Magari chiedo di sottolineare, di evidenziare alcuni concetti particolari (FGIta4/20).

N. (IntPd3) cura la stesura, da parte degli allievi, di un quaderno su cui riportare quello che si fa a scuola fino a farlo diventare una sorta di libro di testo personalizzato. C. (IntVr4) invita i suoi allievi a scrivere sul proprio quaderno una rielaborazione personale di quanto svolto in aula. F. (FGIta4/20), che insegna in Piemonte, descrive un modo di svolgere la lezione che fa ampio ricorso al quaderno: quasi come nelle lezioni medioevali, il nostro formatore è solito dettare degli appunti, per qualche minuto. Sa che la scrittura, meglio del solo ascolto, aiuta la comprensione (l'imprimersi delle idee nella mente). Ma la scrittura di appunti, su dettatura dell'insegnante, si inserisce all'interno di un processo più complesso: offre l'opportunità di ritornare su quello che si è fatto in precedenza e di richiamarlo alla mente; genera domande e collegamenti, che spesso il docente invita a riportare sul quaderno (in questo modo, il testo che i ragazzi ritrovano sul proprio quaderno non è più solo il dettato dell'insegnante, ma il frutto della discussione avvenuta in aula); consente di evidenziare visivamente alcuni concetti; può essere accompagnata –

come il nostro docente ricorda all'inizio del brano riportato – da altre attività (nel caso descritto, l'associazione di immagini al testo).

2.3.4. *Richiamare spesso il punto di arrivo*

Come in avvio di lezione, è utile prefigurare la direzione del percorso, così, durante lo svolgimento di una unità di lavoro, è utile richiamare spesso il punto di arrivo. È ciò che, ad esempio, MG. (IntPd2) racconta di fare nel brano sotto riportato:

non esaurisco quasi mai un'attività in un'ora sola; se posso, chiedo delle ore attaccate, contrariamente a tantissimi che non vogliono ore della stessa materia attaccate. Io invece a volte le chiedo proprio; non più di due, perché tre sarebbero eccessive; in due ore riesco a completare un'attività. Quando presento un'Uda, dico: "Ragazzi, da qui alle prossime quattro, sei ore – a seconda di quello che ho preventivato; poi, in realtà, sfioriamo sempre un po' – intendo fare questo, questo e questo. Che so, dovete arrivare alla fine della quarta ora di questa attività, presentandomi questa tabella completata". Poi [...] ogni ora nuova, richiamo sempre l'obiettivo finale: "Allora, a che punto siamo?". Fin quando loro lavorano, giro sempre tra i banchi, li monitoro, li sostengo, dico: "Bene, ma ora vai avanti!", "Guarda che questa cosa non va bene, procedi in questo modo!", non sono mai seduta in cattedra, perché altrimenti perdo la classe completamente. Giro in mezzo a loro, vedo se stanno lavorando, come stanno lavorando e, di volta in volta, ritiro l'obiettivo e comunque richiamo sempre il punto d'arrivo e dico: "Dai, ragazzi, forza, sapete a che punto siamo e dove dobbiamo arrivare" (IntPd2/216).

Una prima notazione può essere fatta sull'organizzazione del tempo. Un'unità didattica o unità di apprendimento¹³ è articolata in più unità di lavoro (le unità di tempo che costituiscono la singola lezione), che sono pensate in modo flessibile ("sforo sempre un po' rispetto a ciò che ho programmato"). Poter svolgere lezioni di due ore consente a MG. (IntPd2) di inserire nella sua didattica elementi di attività. Con una sola ora a disposizione, sarebbe infatti piuttosto difficile impostare e portare a termine un'attività e alto il rischio, da parte del docente, di limitarsi ad una presentazione frontale dei temi. L'obiettivo del percorso viene presentato da MG., già in fase di avvio, in termini operativi ("ciò che faremo") e legato alla realizzazione di un prodotto tangibile (nell'esempio, la tabella da completare). Una volta impostata l'attività, la docente gira tra i banchi, monitora, offre suggerimenti e indicazioni. A lavorare sono gli allievi. Richiamare frequentemente il punto di arrivo serve a mantenere una certa tensione e dà direzionalità al lavoro.

2.3.5. *Far apprendere attraverso l'insegnamento*

Un'altra strategia a cui ricorrono molti formatori, soprattutto per far superare la difficoltà degli allievi ad esprimersi in pubblico e abituarli ad esporre in modo appropriato, è accompagnarli a fare loro stessi la presentazione di un argomento,

¹³ L'una e l'altra espressione indicano un'articolazione del percorso didattico o del curriculum e dunque del processo di insegnamento-apprendimento. L'espressione "unità didattica" sottolinea maggiormente il versante dell'"insegnamento", mentre l'espressione "unità di apprendimento" (Uda) sottolinea il versante del soggetto che apprende, ma in fondo stiamo parlando della stessa cosa.

individualmente o a piccoli gruppi, davanti al resto della classe. Il docente coordina, qualche volta interviene con opportune precisazioni, ma sono gli allievi che, in questo caso, “fanno” la lezione:

in italiano, in prima, stanno facendo l’unità d’apprendimento (Uda) (IntMi1/54) sulla comunicazione orale. Ho detto loro: “Per venerdì prossimo, cinque di voi, a scelta, si preparano per parlare alla classe per cinque minuti su un argomento”. Metà della classe mi ha risposto: “Io non ci riesco!”, perché, appunto, per loro è una delle cose più difficili; loro si aspettano che, dopo che hanno parlato, tu gli dica: “Adesso, che cosa succede?” o che tu li bombardi di domande; invece, l’idea è che loro devono stare lì, davanti alla classe, e parlare per cinque minuti, senza dire: “Cioè, no, ce l’ho in mente, ma adesso..., ce l’ho qui...”. La presentazione è una delle cose più difficili [...]; è un modo di fare scuola che costa molto di più, però è un modo che rende anche a loro più vicino il discorso della scuola, perché li coinvolge di più [...] (IntMi1/56); [...] sulla comunicazione orale (IntMi1/72) sono molto coinvolti, perché vengono stimolati a parlare su un argomento a scelta [...] (IntMi1/74);

i ragazzi devono presentare una relazione e anche la scaletta, l’indice, il sommario del loro lavoro: “Io sono Tizio o Caio, ho scelto... o il professore mi ha dato..., abbiamo concordato questo argomento, vi parlerò di 1..., 2..., 3..., 4... e 5...” (FGIta2/289). Questo lo fanno davanti a me e alla classe; hanno addirittura un tempo preciso a disposizione, un massimo di cinque, sette minuti, a seconda dell’argomento; la cosa bella è che, quando finiscono la relazione, sia io, sia la classe possiamo fare domande. Ci ho messo un po’ di tempo a far capire che era possibile farlo, perché a loro scatta po’ il meccanismo della solidarietà, quindi: “Se ti faccio la domanda, poi ti metto in difficoltà, *se te faccio a bastarda*, poi, magari, tu lo fai a me” [...] (FGIta2/291);

di metodologie in classe ne ho usate diverse [...]; spesso vado anche secondo l’input che mi danno loro in quel momento. Una di queste, ad esempio, è far creare la lezione a loro. Siamo in classe, c’è la Costituzione come argomento; qualche allievo si propone di studiarlo a casa; ovviamente prima ha assistito anche alla mia spiegazione, ha visto come ho introdotto l’argomento; poi la preparano loro per i loro compagni. [...] Quando si sentono protagonisti, come nel creare una lezione e nel vedere come magari i compagni facciano delle domande sulla Costituzione [...], si sentono anche più interessati e [...] si coinvolgono (FGIta1/61); [...] il ragazzo si offre [...] (FGIta1/66) rispondendo un po’ [...] ai miei input, però alla fine sceglie lui l’argomento. Noi abbiamo una dispensa e io indico delle pagine, [...] dico come orientarsi sull’argomento, sui fondamenti del Diritto; loro fanno queste ricerche, questo studio a casa, e poi vengono alla cattedra, alla lavagna. Generalmente, quando spiego io, per far focalizzare i concetti [...], faccio molti schemi, che loro poi devono riportare sul quaderno; una volta che ho fatto lo schema, faccio ripetere loro quello che è scritto nello schema; lo schema non basta, se tu non hai capito il collegamento. Loro acquisiscono la stessa metodologia, cioè, studiano a casa con la dispensa [...], si fanno lo schemino sul quaderno [...] e poi, quando vengono in classe, prendono lo schema e spiegano i vari passaggi ai compagni; [...] imitano un po’ la mia spiegazione, perché hanno quello come parametro, non perché sia il modo migliore, [...] e si rendono anche conto delle difficoltà che il lavoro di insegnante comporta. Tutto questo è utile perché [...] uno studia e perché questo metodo stimola la curiosità del compagno, che dice: “Adesso, vediamo come spiega”. Però devi [...] creare una certa tranquillità in classe; questo comunque crea [...] un arricchimento che non è da poco. Il ragazzo, [...] in quel momento, si trova a svolgere il ruolo di “piccolo professore”; [...] in quel momento [...] si sentono importanti. Forse è questa la linea guida: [...] far sentire il ragazzo impor-

tante, [...] protagonista della situazione (FGIta1/69). [...] Naturalmente poi io faccio delle (FGIta1/71) integrazioni o delle correzioni, nel caso che ci siano delle cose che non vanno, però lo faccio in sordina: magari mi avvicino alla lavagna e dico: “Guarda, questo correggilo così”; anche se l’allievo fa degli errori grammaticali, non correggo a voce alta (FGIta1/73); [...] un’altra cosa che faccio proprio fisicamente è che mi sposto, cioè non sto più alla cattedra, ma mi siedo al banco, come gli allievi; è una forma per dire: “Siamo alla pari” [...] (FGIta1/75); [...] mi siedo io al banco con loro; questo loro lo vedono strano: “Ma che fa, prof?”, oppure: “Ehi, prof, si siede vicino a me?”; hanno un attimo di sorpresa (FGIta1/77); [...]; per me, quella vale come interrogazione (FGIta1/83); [...] e anche i ragazzi che sono seduti al banco [...] danno la loro valutazione su come il compagno ha relazionato (FGIta1/85).

Il coinvolgimento attivo degli allievi in un processo di *learning by teaching* sollecita il loro protagonismo, stimola motivazione e curiosità. È ciò che sperimenta A. (IntMi1) che, in italiano, organizza brevi presentazioni che i ragazzi sono sollecitati a preparare su un argomento a scelta, vincendo il timore di inciampare, nell’esporsi in pubblico, e la paura di non farcela. R. (FGIta2/289-291) suggerisce di far esplicitare anche la scaletta dell’esposizione, per rendere più chiara la struttura argomentativa del testo, e di valorizzare le domande che i compagni possono porre sulla relazione. A. (FGIta1/61-85), che insegna Diritto nel CFP di Perugia, sa che i suoi allievi imparano facendo. Offrendo loro la possibilità di vestire i panni del “piccolo professore”, li mette nella condizione di scegliere l’argomento da approfondire, fare delle ricerche, costruirsi uno schema, organizzare una presentazione ben argomentata ai compagni, rispondere alle loro domande ecc. Nel suo racconto, notiamo anche la cura del *setting* che è necessaria per un lavoro di questo genere: l’incoraggiamento a cogliere l’opportunità, il supporto offerto in fase di preparazione, l’attenzione a creare un’atmosfera tranquilla, l’intervento delicato per introdurre eventuali integrazioni o correzioni alla presentazione dell’allievo¹⁴, l’approccio valorizzante, il coinvolgimento di tutti nella riflessione sulla prestazione del compagno.

2.4. Rendere vitali i contenuti

Perché i contenuti culturali che i formatori offrono possano essere percepiti dagli allievi come vitali e in grado di accendere un lampo nei loro occhi, è necessario innanzitutto che essi siano resi vivi nella mente dei formatori stessi e dunque in qualche modo riscoperti e ricreati sempre nuovamente, nel momento stesso in cui vengono insegnati. Inoltre, a rendere vitali i contenuti culturali è anche l’incontro con gli “orizzonti di attesa dei destinatari” (Armellini, 2008, p. 33). Gli allievi, infatti, non sono recipienti vuoti, da riempire, sono soggetti imbevuti di una

¹⁴ È utile sottolineare questo modo delicato di intervenire, che la docente definisce “in sordina” e che la porta a rinunciare ad interrompere la presentazione dell’allievo per segnalare ogni minimo errore o ad incalzarlo ad ogni incertezza, col rischio di inibirlo e di bloccarlo definitivamente.

loro cultura – «...un sistema di modelli e metafore che costituiscono un orizzonte d’attesa attraverso il quale vengono filtrate le esperienze immaginate e vissute» (ibid., pp. 33-34) – che spesso coincide solo in parte con quella dei docenti. L’orizzonte culturale dei ragazzi del CFP è in buona misura quello dei loro coetanei, caratterizzato da una particolare familiarità con strumenti ed ambienti digitali e multimediali, da specifici consumi estetici extrascolastici e da modalità di funzionamento cognitivo basate più sulla visione e sull’ascolto che sulla lettura e la riflessione (cfr. Simone, 2000). Oltre a ciò, l’orizzonte culturale dei ragazzi del CFP è caratterizzato da una spiccata sensibilità pratica, che fa loro preferire morse, attrezzi e impianti a libri, pensieri e parole. Ora, i formatori che operano nell’area dei linguaggi si trovano ad essere legati anche ad altri orizzonti culturali: sono in particolare sensibili al fascino che le opere letterarie del passato esercitano su di loro e spesso, a contatto con la cultura dei loro allievi, si sentono come “immigrati” che, per quanto si sforzino di articolare una lingua che non è la loro, faticano a liberarsi da un certo impaccio e dal loro inconfondibile accento (Prensky, 2001). La possibilità che le loro parole si accendano e che il contatto con i contenuti rappresenti qualcosa di vitale anche per gli allievi è legata alla capacità dei docenti di gettare dei ponti con l’immaginario dei ragazzi che popolano i CFP e di alimentare la consapevolezza che «...da un lato gli studenti devono essere messi in grado di accostarsi agli orizzonti culturali delle opere, riconoscendone la distanza e l’alterità; dall’altro le opere, a contatto con questo pubblico nuovo e per molti versi “illettrato”, possono caricarsi di significati inattesi, non registrati dalla storiografia letteraria e dalle antologie della critica» (Armellini, 2008, p. 35). Insegnare al CFP, allora, per molti formatori rappresenta una sorta di conversione culturale, che apre a nuove ed inaspettate scoperte.

2.4.1. *Insegnare Dante ai meccanici*

Non è detto che al CFP debbano trovare posto solo conoscenze immediatamente utilizzabili e spendibili nel mondo del lavoro. L’esperienza dei nostri formatori suggerisce a più riprese che, nei percorsi formativi, possono trovare spazio anche Dante e gli altri grandi autori della nostra tradizione letteraria. La questione non è scegliere se trattare o meno le grandi opere del passato, ma come farlo e soprattutto come mettere i soggetti nella condizione di trovare senso in ciò che fanno. D. (IntMe1), ad esempio, sa che, per insegnare letteratura, il docente deve mettersi pienamente in gioco e far trapelare la sua personale esperienza di lettura dei testi che insegna. È necessario che lo faccia, se si vuole che anche i ragazzi arrivino ad una lettura personale di quei testi:

una battuta che mi hanno fatto su Dante [...] è che “...questo argomento fa molto sudare!” (*ride*) (IntMe1/388). Per esempio, [...] una volta stavamo spiegando il limbo [...] e qualcuno mi ha chiesto: “Ma il limbo, professore, [...] è un ballo?”. Allora ho spiegato il limbo e il limbo dantesco è rimasto inchiodato nella loro testa. [...] Mi rendo conto che il primo strumento è il docente (IntMe1/392). Nel senso che c’è un passaggio di questa disciplina attraverso il docente che credo sia inevitabile e il docente dev’essere consape-

vole di questo [...]. Io sono laureato in filologia dantesca (IntMe1/394), è una mia passione, ma tu vai ad insegnare Dante ai meccanici [...]; quando spieghi “nel mezzo del cammin di nostra vita”, devi fare un salto particolare, magari qualche capriola, però devi fare lo sforzo di renderlo qualcosa di vitale anche per loro; questo, secondo me, è l’aspetto essenziale. Vitali possono essere i modi, vitale può voler dire far parlare un testo visualizzandolo, legandolo [...] all’esperienza (IntMe1/396): “Perché Dante comincia con una selva oscura? Vi siete mai trovati in un bosco, persi, senza bussola? Che impressione vi ha fatto?”, cioè (IntMe1/398) [...] loro magari, filologicamente, non sapranno dirmi che “nel mezzo del cammin di nostra vita” è un endecasillabo, che ha un tipo particolare di accentazione, perché (questi elementi) sono un passo successivo; io non parto da quello – è qui forse il trucco – non creo l’ostacolo; cerco di creare un rapporto, direi, empatico tra Dante e loro (IntMe1/400). Credo che sia un trucco, ma credo anche che uno, come docente, possa imparare questo trucco (IntMe1/402). C’è qualcuno che dice che, per capire Dante, bisogna partire dalla metrica; se uno non sa la metrica, non può leggere Dante; contesto vivamente questo assunto (IntMe1/404). Ho visto ragazzi che erano segnati alle medie come “quelli che potevano fare solo il meccanico” e che oggi stanno facendo ingegneria meccanica, sono all’università; vorrei farli ritornare alle medie... (IntMe1/408).

Il primo strumento che il docente ha tra le mani è la sua stessa persona e decisivo è il rapporto che egli sa creare con ciò che propone e con i soggetti ai quali lo propone. Questo comporta anche la capacità di rinunciare a letture magari formalmente o filologicamente corrette, che potrebbero però risultare astratte e mute per i soggetti ai quali ci si rivolge. Si tratta di articolare una lettura del testo che possa essere parlante, perché viva nella modalità espressiva e agganciata all’esperienza e all’orizzonte culturale dei destinatari. In un recente pamphlet di Davide Rondoni, dedicato all’insegnamento della letteratura, troviamo quasi un’eco alle parole del nostro formatore riportate sopra: «Il professorale pascersi del contesto...» – e della metrica, potremmo aggiungere noi – «...permette di fondare (a basso costo) la propria autorevolezza su una serie di nozioni che si detengono invece che sulla vitalità e profondità di lettura e di confronto con la provocazione di una poesia o di un romanzo» (Rondoni, 2010, p. 33). Il “trucco” che sia D. (IntMe1) sia Rondoni suggeriscono è quello di facilitare la creazione di un rapporto empatico tra gli allievi e il testo, attraverso una lettura esistenziale (“Perché Dante comincia con una selva oscura? Vi siete mai trovati in un bosco, persi, senza bussola? Che impressione vi ha fatto?”), che porti a chiedersi non solo “che significato aveva quel verso per Dante?”, ma anche e soprattutto: “che significato ha quel verso *per me, per noi?*”¹⁵.

¹⁵ Troviamo un esempio di lettura esistenziale della Commedia dantesca anche in *La Città dei Ragazzi*, libro in cui Eraldo Affinati descrive la sua esperienza di docente nell’istituto professionale inserito all’interno della famosa opera che, alle porte di Roma, ospita prevalentemente minori non accompagnati. A Shafa e Stefan, due dei giovani abitanti della Città dei Ragazzi, passeggiando tra le vie dell’opera, succede di evocare quasi per gioco la Divina Commedia: «Il viale d’asfalto che accompagna il viaggiatore verso il cuore della Città dei Ragazzi, punteggiato da alberi e piante, simile a una galleria verde, fece presto a diventare, nella fantasia di Shafa, costretto nel Limbo essendo lui musulmano, quindi senza battesimo, la selva oscura, simbolo arcano di chissà che errori e travimenti forse legati al suo passato di giovane combattente al confine eritreo» (Affinati, p. 75). Un cane un po’ mal-

Dalle parole di D., capiamo che, in questo modo, per diversi dei suoi allievi, il CFP è o è stato un luogo in cui l'incontro vitale con certi contenuti, che in altre esperienze scolastiche era miseramente fallito, diventa finalmente possibile.

2.4.2. *Far cogliere l'utilità del percorso*

Rendere vitali i contenuti significa spostare l'attenzione dagli oggetti culturali al rapporto che si crea tra questi e i soggetti in apprendimento. In un certo senso, si tratta di far cogliere l'"utilità" dei percorsi, senza per questo ridurre tutto a qualcosa di strumentale, ma collocando i testi all'interno di contesti in grado dare loro senso:

una delle critiche che i ragazzi mi muovono più spesso è proprio questa: "Questo a che ci serve? A cosa serve quello che stiamo facendo?". Quindi noi insegnanti dobbiamo imparare [...] a rendere "utile", diciamo così, [...] a cercare un'utilità anche per la loro vita di quello che stiamo facendo. Non possiamo cavarcela con un generico: "È culturale!" [...], specialmente con i ragazzi del CFP, che sono ragazzi che hanno una mentalità pratica, [...] ragazzi che pensano già al lavoro. Insomma [...], con questi ragazzi bisogna essere assolutamente pratici, pragmatici, essenziali, senza divagare troppo e inutilmente (IntVr4/4).

Nelle parole del nostro formatore risuona quanto Marco Lodoli osserva in un recente testo dedicato alla sua esperienza di insegnante di italiano in percorsi scolastici professionalizzanti: «Oggi i ragazzi hanno bisogno di riportare ogni vaga elucubrazione sulla terra, debbono per forza trovare la traduzione concreta. Chi si compiace di fumisterie e bizantinismi è perduto, chi crede di ipnotizzare i serpenti solo con il piffero delle frasi verrà inesorabilmente morso. I ragazzi non hanno tempo da sprecare, non si fanno incantare dalle parole vuote. A volte questo è un rischio, perché non tutto si può convertire in moneta immediatamente spendibile nella realtà, a volte il pensiero fa giri larghi, abbraccia il cielo e le nuvole, rasenta l'ineffabile e l'invisibile: però è certo che le parole alla fine debbono calarsi nella vita, altrimenti sono solo suoni fastidiosi. I miei allievi hanno qualità che io, spesso ebbro di chiacchiere, assolutamente non ho: quelli del Turismo sanno organizzare un torpedone per cinquanta giapponesi che desiderano visitare la città; quelli della Moda sanno disegnare e confezionare gli abiti più arditi; quelli del Grafico impagano qualsiasi testo, e lo presentano con una copertina che non fa una piega; quelli

messo fa pensare alla lupa di cui parla Dante, il campo da calcio, sprofondato nel fango per le recenti piogge, diventa l'Acheronte, uno degli educatori Caronte, il vecchio nocchiero, ed è una mucca che, come Minosse, attorcigliando la coda attorno al corpo, indica i cerchi che i "dannati" devono scendere. «Riserò e scherzarono, Shafa e Stefan, fingendo che la Città dei Ragazzi potesse essere divisa per gironi e bolge; in realtà sapevano bene di averlo piuttosto scampato, l'inferno, nel momento in cui giunsero qui, avendo ognuno di loro avventure assai poco edificanti alle spalle [...]. Mai il grande poema dantesco, emerso simile a uno spezzone di roccia tra i flutti nell'improvvisato eloquio di due orfani del mondo, mi parve tanto solenne quanto alla Città dei Ragazzi, dove le acque bollenti del Fleggetonte, presenti in ogni parte del pianeta, provvedono a consegnare sulle nostre rive gli scampati...» (ibid., pp. 76-77; cfr. anche Tacconi, 2008c).

del Chimico sanno costruire con i pezzi di una vecchia lavatrice un depuratore perfettamente funzionante. E quasi tutti sono in grado di riparare il motorino o il computer, da quando hanno dieci anni sanno prepararsi una cena, e in città non si perdono mai, neanche nei quartieri più sconosciuti. La vita per loro è un sudicio marchingegno fatto di rotelle, fili, ganci, incroci, un motore oleoso che bisogna saper smontare e rimontare. Ogni discorso deve essere un'istruzione per l'uso, anche i temi più vaporosi alla fine debbono produrre uno schema di funzionamento [...]. È una porta stretta dalla quale restano fuori le obesità mentali, i cincischiamenti ideologici, l'affettazione di chi perde troppo tempo a pulirsi scarpe e pensieri sullo zerbino» (Lodoli 2009, pp. 64-65). È un invito a mettere in discussione l'enfasi che spesso, nella nostra tradizione scolastica, è stata posta sul sapere nobile, sublimemente "inutile" e disinteressato o meglio "nobile" proprio perché "disinteressato" e non orientato ad alcuna utilità; questo tipo di sapere, infatti, è pericolosamente a rischio di essere percepito come "distaccato" dalla vita e dal senso e dunque difficile da amare¹⁶.

2.4.3. Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni

Alcuni formatori sottolineano la centralità della narrazione nei processi di costruzione della conoscenza. Attraverso il ricorso ad un registro narrativo, il docente riesce ad affascinare e a rendere vivi i testi:

questa mattina [...] ho fatto un altro lavoretto: ho raccontato, invece che leggere, *La Giara* [...]. È stato molto efficace (IntMi1/74);

[...] ho colto un interesse fortissimo per la storia contemporanea, se questa viene raccontata [...] in maniera da suscitare emozioni [...]. Credo che ci sarebbero da rivedere alcune cose; il programma mi sembra molto sbilanciato sulla legislazione del lavoro [...]; c'è appunto un approccio iperfunzionalista o utilitaristico [...]. Io ho trovato ragazzi che volevano capire meglio i totalitarismi, le varie guerre, le tensioni internazionali, ma anche capire l'evoluzione storica del lavoro o delle invenzioni scientifiche [...]. Con i recuperi e gli approfondimenti che sono previsti ho cercato di affrontare questi temi; mi piacerebbe ritrovare questi elementi nel programma (FGIta4/24).

A. (IntMi1), ad esempio, prova a raccontare, anziché far semplicemente leggere la commedia di Pirandello. F. (FGIta4/24), formatore in Piemonte, rileva come un approccio narrativo sia davvero essenziale nell'insegnamento della Storia. La storia – non solo quella arcaica, ma anche quella contemporanea; non solo quella generale, relativa ai grandi eventi, ma anche quella specifica, relativa a singoli aspetti (ad esempio, la storia delle scienze e delle tecnologie o del lavoro) – è intessuta di narrazioni. Raccontandola è possibile ottenere un coinvolgimento emotivo

¹⁶ Mi sembra che, in chi fa l'apologia del sapere "inutile" e "disinteressato" agiscano almeno due pregiudizi: una concezione riduttiva dell'"utilità" di un sapere, come se l'utilità fosse solo la spendibilità sul mercato del lavoro e non anche, che ne so, il gusto estetico o l'arricchimento personale che possono legarsi all'acquisizione di un determinato sapere, e una concezione altrettanto riduttiva di lavoro, come se questo fosse il luogo della sola applicabilità, deprivato di qualsiasi valenza culturale e morale.

dei soggetti e così guidarli ad una comprensione profonda degli accadimenti, dei nessi che li legano tra loro, delle ragioni e degli effetti. Per questo è importante non fermarsi a quanto il programma “detta” e trovare spazi e modi per “trasgredire”.

2.4.4. Evidenziare i collegamenti

Rendere vitali i contenuti può voler dire anche contestualizzare e curare i collegamenti tra i vari ambiti disciplinari, in particolare tra lavoro e letteratura o tra passato e presente, come negli esempi che riportiamo qui di seguito:

nel terzo anno si sviluppano alcuni argomenti che, a livello contenutistico, sono un po' più impegnativi; per esempio, viene preso in considerazione a livello storico il periodo successivo alla seconda guerra mondiale; [...] do un paio di richiami sul quello che conoscono già, oppure chiedo loro: “Che cosa ricordate della terza media?” [...]. Poi, per esempio, [...] i primi due o tre mesi, si procede in parallelo, tra ore di storia e ore di diritto. Questo, per esempio, viene fatto anche in seconda [...], quando, ad esempio, si unisce la parte che, in diritto, si riferisce alla Costituzione, con la storia, con gli ultimi anni della seconda guerra mondiale e con il primo dopoguerra (IntMi1/102) e si arriva a parlare del boom economico degli anni '60-70, facendo notare alcuni aspetti economici e alcune aspetti legati all'emigrazione [...] dal Sud al Nord [...]. Questo è funzionale a ciò che si fa in terza, quando trattiamo il flusso dell'immigrazione e consente di far vedere anche i collegamenti: prima eravamo noi ad andare fuori, adesso sono altri che vengono da noi [...]. In terza, viene ripresa questa impostazione e, nella parte storica, per esempio, trattiamo la guerra fredda. Per quanto riguarda italiano, abbiamo letto [...] alcuni capitoli del romanzo di John le Carré, *La spia che viene dal freddo*, unendo alcuni aspetti relativi al muro di Berlino, anche attraverso alcuni filmati [...]. Per quanto riguarda italiano, abbiamo letto alcune parti del romanzo e abbiamo fatto i soliti lavori che si fanno sulla comprensione del testo. [...] Contemporaneamente, in diritto, visto che si parlava della guerra, abbiamo portato avanti il discorso sull'Italia e la guerra, per vedere come il nostro paese, nonostante l'articolo 11 della Costituzione, risulta impegnato in operazioni belliche, perché è collegato con l'ONU e con la NATO; si cerca, anche con l'aiuto di filmati, di far capir questi aspetti che intersecano un po' elementi storici ed elementi di diritto, dando così qualche conoscenza [...] per capire il presente e come si sia evoluta la situazione. Per esempio, abbiamo fatto vedere anche *La battaglia di Algeri*, per spiegare fenomeni come il colonialismo e la decolonizzazione, il fatto che alcuni continenti, tipo l'Africa, intorno agli anni '60, erano ancora una grande colonia, per cercare di capire che questo fenomeno si collegava, per alcuni versi, anche all'immigrazione: chiaramente alcune difficoltà di questi Paesi hanno costretto poi molti ad emigrare. Poi questo il discorso si intersecava con diritto: abbiamo trattato, per esempio, nella prima parte dell'anno, la legge sui flussi, la cosiddetta “Bossi-Fini”. Ecco, tutto questo percorso è possibile farlo, perché ci sono quattro ore settimanali, due di italiano e due di storia, e riesco abbastanza bene a giocarci dentro [...], perché sono argomenti strettamente collegati [...] (IntMi1/104). Cerco di fare vedere i collegamenti tra i fatti del passato e il tempo presente; [...] due ore, per esempio, le abbiamo dedicate a vedere un filmato che gira anche in internet sulle torri gemelle, *L'inganno globale*; [...] è un argomento che li ha interessati tantissimo; [...] ognuno ha le sue idee, a me non interessa se uno crede, per dire, a quello che dice Bush, non è questo lo scopo; lo scopo è cercare di capire un fenomeno che comunque ha dei lati oscuri e questo filmato, al di là delle conclusioni, che magari faceva intuire, mi è sembrato interessante, perché assemblava spezzoni di diversi programmi; c'erano anche alcune parti di Rai uno, dove i piloti Alitalia mostravano come,

ad esempio, l'attacco al Pentagono abbia diversi punti oscuri e lo spiegavano in forma molto tecnica, cioè non dando interpretazioni, ma facendo vedere come un aereo scende, che cosa fa quando scende, che cosa si è visto, cosa non si è visto. Pur essendo un programma molto denso, [...] l'hanno visto con molta attenzione [...]. Per quanto riguarda italiano, oltre al romanzo di John le Carré, abbiamo letto [...] per intero anche *Rapidamente* di Lucarelli, che è inserito nei *medical thriller*. Ho scelto quel racconto perché lo hanno trasposto in televisione e quindi mi veniva utile far vedere il testo e come è stato reso in televisione, per dare loro un'idea di come sia possibile fare anche un passaggio dall'opera al film e poi perché a me piace Lucarelli (IntMi1/108);

la mia lezione di italiano parte da questo (IntMe4/76): divido la lavagna in due parti, da una parte scrivo "italiano", da una parte scrivo "storia" (IntMe4/80); [...] adesso stiamo leggendo una novella di Verga [...] (IntMe4/82); ho scelto "Rosso Malpelo", perché mi permette di collegarmi con l'ambito storico: il Risorgimento. Approfondisco la biografia dell'autore [...], dando alcune date, che mi permettono un aggancio con il massacro di Bronte. Poi passo all'interpretazione letteraria: che cosa è il Verismo, che cosa è il Naturalismo e che cosa è il Positivismo [...], ma faccio continui richiami al piano storico: nella spiegazione del Naturalismo, è giocoforza spiegare la condizione storico-sociale nel momento in cui nasce il Naturalismo, vale a dire la Parigi nel passaggio al 1800. [...] Questo ci riallaccia alla rivoluzione industriale, ai 'moti', a Napoleone III. Tutto quello che affronto dal punto di vista letterario ha dei collegamenti ad aspetti che poi si riverberano nella lettura e il fermarsi continuamente su alcuni aspetti fondamentali, vuoi storici, vuoi lessicali o proprio narratologici, è fondamentale [...] (IntMe4/88);

riesco a fare anche degli agganci interdisciplinari [...]; nelle superiori l'interdisciplinarietà è difficilissima; ognuno ha il suo orticello chiuso e si coltiva quello. Molte volte l'interdisciplinarietà è soltanto a livello di "Tu che cosa fai? Vediamo nel programma un punto in comune..." [...], cioè non viene stabilita in fase di consiglio di classe, all'inizio dell'anno; eppure [...] aiuterebbe molto i ragazzi a capire che il sapere non è parcellizzato, non è a compartimenti stagni, come loro credono, perché a volte, non so, tu parli di una cosa, della Costituzione, e loro dicono: "Ma questa è Educazione civica". "No, un momento, c'entra anche la lingua italiana, c'entra anche la storia..." [...]. I ragazzi vedo che rimangono spiazzati, collegano un argomento con una materia, cosa sbagliatissima, perché il sapere è tutto comunicante e, se noi riuscissimo a far vedere [...] questo, il collegamento diventa un'altra chiave di volta, per fare in modo che i ragazzi si avvicinino meglio alle discipline. [...] Per esempio, parlando con una mia collega di disegno grafico – che qui è una materia importante, fondamentale – le dicevo che avevo letto anche alcuni racconti sui sogni, sui progetti di vita che i ragazzi hanno e la mia collega di disegno ha detto: "Lo sai cosa faccio? Faccio loro disegnare i loro sogni" [...]. Ecco, questa cosa è nata così del tutto... (IntVr4/28) ...spontanea, senza che fosse stata progettata, però è una cosa che [...] comporta una competenza di scrittura italiana, perché si tratta di descrivere il sogno e poi anche di rappresentarlo graficamente (IntVr4/30).

A. (IntMi1) e S. (IntMe4) evidenziano, in modo frequente e sistematico, i collegamenti che esistono tra gli oggetti culturali che vengono affrontati in storia o in diritto e quelli che vengono affrontati in italiano. Nel caso di A., c'è anche lo sforzo di collegare alcuni testi letterari alle relative versioni cinematografiche o televisive, per cogliere quello che c'è di simile e di diverso. Ciò che conta è che gli allievi imparino a istituire connessioni, attraverso alcuni degli accostamenti possibili, che l'insegnante propone in base agli specifici soggetti con cui lavora e agli specifici

oggetti di apprendimento che sceglie di affrontare. Anche nel racconto di C. (IntVr4) si coglie come il nostro docente intraveda le potenzialità dell'interdisciplinarietà ai fini del superamento delle parcellizzazioni tra ambiti disciplinari e dell'indebita identificazione di determinati argomenti con determinate discipline. Nel racconto che segue, P. (IntRoma2) cerca di accostare la poesia alla storia contemporanea e, in questo modo, sortisce l'effetto di aumentare il coinvolgimento degli allievi e di stimolare la loro produzione scritta:

[...] molto positiva è la risposta dei ragazzi quando faccio leggere, commentare e ragionare sulla poesia legata agli avvenimenti storici, ad esempio Hiroshima e Nagasaki; ci sono ad esempio, due poesie, collegate al rapporto tra una madre e il bambino che non c'è più, che è diventato polvere, e tra un poeta che visita Nagasaki e commenta ciò che vede, collegando la poesia alla storia che loro avevano fatto [...]; ho visto che i ragazzi la seguono e riescono a partecipare non solo dal punto di vista intellettuale, ma anche da quello sentimentale, perché c'è il rapporto con la madre, c'è che cosa provoca la guerra ecc. Quindi, pur essendo poesia, pur essendo un linguaggio a cui i ragazzi della formazione professionale non sono abituati, è stata un'esperienza positiva (IntRoma2/2). [...] Avendo prima svolto le Uda sulla storia, sulla seconda guerra mondiale ecc., [...] ho dato loro le fotocopie di una lunga poesia su Hiroshima e di una su Nagasaki; ho recitato la poesia davanti a loro, [...] sceneggiandola, con una voce collegata al dramma che la poesia rappresentava, e noto che loro ascoltano con grandissima attenzione e partecipazione. Il lavoro successivo che loro fanno è trascrivere le emozioni, i sentimenti provati e riassumere le idee fondamentali che la poesia trasmette (IntRoma2/4): "Che cosa dice la poesia? Quali emozioni e quali considerazioni suscita in noi?"; quindi loro sono costretti a rileggersi la poesia, a farne una specie di riassunto breve e a presentare le proprie considerazioni; questo serve e dal punto di vista grammaticale e dal punto di vista della capacità di lettura e di interpretazione [...] (IntRoma2/6).

L'accostamento al testo, anche grazie all'animazione espressiva da parte dell'insegnante, diventa fisico, sensibile e si trasforma in esperienza, consente di collegare poesia e storia, passato e presente, esperienza degli altri e vissuto personale. Come vedremo più avanti, sono da evidenziare in particolare i collegamenti tra lingua, idee ed esperienze lavorative. Tra le pieghe del fare – non c'è bisogno di andare altrove – sono infatti contenute e rintracciabili concezioni ed idee filosofiche e numerose sono le metafore, i proverbi, le allusioni simboliche che si riferiscono ad attrezzi e lavori.

2.5. Giocarsi diverse carte, variando i metodi

L'esigenza di variare continuamente l'azione didattica, alternando ritmicamente momenti di spiegazione frontale a momenti di attività, si pone come inaggiungibile, se non altro per l'eterogeneità del gruppo classe. L'esperienza ha insegnato ai nostri formatori che la lezione non può essere "solo" lezione e deve trasformarsi in esperienza variegata:

si rischia di cadere nella lezione classica, me ne rendo conto, per quanto uno ci metta, come dire, le sue capacità istrioniche [...]; c'è una certa passività, fondamentalmente; poi [...] è molto facile che i ragazzi si stanchino in tempi piuttosto brevi: l'attenzione tende a

calare in tempi abbastanza veloci (IntVr7/20); [...] quindi, per non bruciarti le possibilità, [...] devi giocarti carte diverse; effettivamente [...] fare lezione frontale è una cosa che, ho visto negli anni, mostra la corda in maniera evidente; insomma bisogna cercare di attivarli (IntVr7/22);

le mie lezioni si svolgono in parte in maniera tradizionale, con una modalità frontale, che però non può durare più di venti minuti, perché dopo un po' si cominciano a vedere le prime facce o le prime espressioni di disappunto o qualcuno che pensa ad altre cose, e si vede subito. Solo quattro o cinque – su venti – starebbero attenti più a lungo. Non è il caso di continuare! Generalmente mi fermo dopo venti minuti di spiegazione, che può essere, non so, spiegare alla lavagna, piuttosto che dettare [...], oppure faccio quattro domande su cose già fatte; poi mi fermo per un piccolo feed-back, cioè chiedo ai ragazzi che cosa è rimasto a loro di “quello che abbiamo detto o che abbiamo fatto oggi” (IntVr4/2);

quello che ho scoperto è che, con questi ragazzi – meccanici, motoristi, elettricisti... –, l'importante è far fare delle cose; cioè concretamente loro devono essere attivi [...]. Non so perché, ma o faccio qualcosa di concreto, oppure non funziona; nel momento in cui mi limito a dire qualcosa di aereo, non ne esco (FGIta4/14);

faccio fare loro delle cose, cerco di far fare loro le cose in maniera allegra, a volte anche senza che si accorgano di farle, che le stanno facendo (IntPd2/266).

Non basta variare le modalità comunicative durante l'ora di lezione, magari attingendo al repertorio che un insegnante, come un bravo attore, dopo un po' di esperienza, riesce a maturare. La lezione frontale, sostiene M. (IntVr7), per quanto inevitabile, rischia di agire in senso passivizzante, se si trasforma in modalità unica di intervento. C. (IntVr4), guardando le facce dei suoi allievi, si accorge subito quando è il caso di cambiare attività. S. (FGIta4/14) sottolinea che il problema non è tanto concentrarsi su cosa dire, ma “far fare attività” e magari, come sottolinea MG. (IntPd2), far fare “senza che essi si accorgano di fare”. Vediamo nello specifico alcune delle strategie sviluppate dai nostri docenti a questo riguardo.

2.5.1. *Suddividere bene i tempi*

La centratura sul fare richiede una costante attenzione alle reazioni degli allievi, un'accorta suddivisione dei tempi e un effettivo utilizzo del tempo per l'apprendimento, analogo a quello che gli allievi sperimentano nelle ore di laboratorio:

per esempio, il fare è legato anche alla suddivisione dei tempi, che deve essere comunque chiara nella testa del docente, perché (IntMe1/158) il fare è concreto; un docente che spiega per mezz'ora, trentacinque minuti, e non si accorge dei tempi, non è adatto per questi ragazzi (*ride*), perché vuol dire che uno non si è accorto che lo seguono in tre su venti; quel docente non è legato al fare [...]. Se vai in laboratorio, loro vanno a tempo: “Ragazzi abbiamo venti minuti per fare questi buchi”; naturalmente tutto questo sembra molto rigido, e di fatto lo è, sotto certi aspetti, però, ripeto, serve: primo, per essere legati al fare e, secondo, per essere concreti e dare loro un'abitudine alla concretezza anche in queste materie (IntMe1/160) [...]. Tutto sommato, poi, questo vivacizza (IntMe1/170). È vero che non puoi obbligarli ad ascoltare e potresti dire: “Va beh, chi mi vuole ascoltare, mi ascolti!”, però [...] (IntMe1/170), nella mera comunicazione, in questo modo tu trasmetti che, anche se non seguono, tutto sommato non importa (IntMe1/172); invece [...] io dico sempre: “A me interessano tutti!” (IntMe1/174); cerco di trasmettere questo

(IntMe1/176) e non che quello che va bene mi interessa, mentre quello che va male: “Va beh, poverino!” (IntMe1/178); comunque devono provarci, devono [...] fare del proprio meglio; questo è ciò che passa! (IntMe1/182).

Utilizzare bene i tempi non vuol dire programmare tutto prima, con rigidità, ma predisporre diversi scenari di azione, che consentano di variare modalità di lavoro anche in corso d’opera, in relazione a ciò che succede in classe. Se nella mente del docente, non è chiara la possibile articolazione della lezione in differenti fasi, il rischio di non utilizzare al meglio il tempo a disposizione è davvero elevato. Nel racconto di D. (IntMe1), si coglie inoltre che anche la suddivisione dei tempi assume una valenza meta-comunicativa. Non curarsi dei tempi di attenzione e rassegnarsi al fatto che un buon numero di allievi smetta di seguire sono azioni che comunicano scarsa attenzione da parte del docente. Suddividere bene i tempi e prevedere un’alternanza tra momenti di spiegazione e momenti di coinvolgimento attivo sono mosse che comunicano il desiderio del docente che tutti siano coinvolti e possano partecipare effettivamente al percorso di apprendimento.

2.5.2. *Variare gli approcci e le attività, lasciandosi guidare anche dagli “Uffa, prof...”*

L’esigenza di diversificare le attività è certamente dettata dalla varietà degli obiettivi da raggiungere, ma anche dalla diversità degli allievi (delle loro intelligenze e dei loro stili cognitivi), dei gruppi classe e dei momenti del giorno o della settimana in cui si svolge la lezione:

devo diversificare la metodologia a seconda delle classi, perché i ragazzi sono diversi. È ovvio che l’approccio che ho con i ragazzi di prima è diverso rispetto a quello che ho con i ragazzi di terza, perché i ragazzi di terza hanno imparato a conoscermi, sanno fino a che punto si può arrivare, quali sono i paletti, mentre con i ragazzini di prima questa cosa è ancora difficile [...] (IntMe7/11);

il livello di rispondenza, in una classe, è maggiore, in un’altra, è minore; c’è il giorno in cui non ti riesce proprio un bel niente, perché magari tu pensi di impostare una discussione su un argomento e nessuno alza la mano; allora non ti rimane che prendere il brano in mano e leggerlo, perché ti è sfumato il momento; oppure c’è quello che fa casino, che per un quarto d’ora ti porta fuori la classe, per cui devi mettergli la nota, perdi il filo del discorso; ci sono cioè i soliti inghippi che capitano in un CFP. [...] Poi, chiaramente sono cosciente che il livello di rispondenza è molto variabile, dipende proprio dalle classi, dipende dalle giornate, dipende da tanti fattori: la stessa classe ce l’ho la prima e la sesta ora e già è una cosa diversa. Per esempio, alle prime due ore, puoi fare dei lavori anche molto impegnativi, dove la classe lavora veramente bene, dove, anche se li coinvolgi, non fanno gli stupidi; se io tentassi minimamente di fare questo lavoro alla settima ora, dovrei “sparare” loro addosso! Ecco, [...] man mano che ci avviciniamo alla sesta, settima ora, il picco della loro attenzione si riduce, per cui fai lavori molto scolastici, tipo l’analisi del brano, l’esercizio di grammatica, e li fai lavorare, perché chiaramente loro sono stanchi e quello che potevano dare, poco o tanto, lo hanno dato; [...] devo fare delle cose molto operative [...]. Se in alcune classi posso contare su ore collocate in momenti strategici, i lavori riescono meglio; se, per dire, in quella classe, ho quasi sempre la quinta e la settima ora, prima di tutto io sono già piatto (*ridono*) e poi anche in loro il livello di rispondenza è molto basso. Queste variabili per i nostri ragazzi sono [...] vera-

mente determinanti: tu puoi fare un'ora benissimo e, nella stessa classe, il giorno dopo, hai la quinta ora ed è uno schifo, vieni fuori che bestemmi in cinese! [...]. L'ho messo in conto; non è che mi meravigli di questo (IntMi1/148).

Le diversità individuali, degli anni di corso, delle condizioni e dei contesti in cui si svolge una lezione, ma anche la varietà delle situazioni, gli imprevisti, l'atmosfera che si crea in classe, gli stati emotivi ecc. sono tutti elementi che orientano ad adottare approcci diversificati e flessibili nel processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, i docenti trovano utile variare le attività, per dare maggiore vivacità alle loro proposte:

cerco anche di inserire delle variazioni; mi aiuta il fatto che insegno non solo italiano, ma anche storia; poi metto dentro anche narrativa e qualche volta ricorro [...] all'ausilio di un film; utilizzo diverse metodologie, tenendo presente che qualcosa posso variare, anche per dare una struttura un po' diversa, un po' di vivacità; altrimenti diventa tutto un po' pesante (IntMe1/56);

[...] cerco di alternare [...]; per esempio, [...] su argomenti [...] come il lavoro e l'economia, utilizzo delle schede; [...] faccio mezz'ora di spiegazione e poi li faccio andare sulle schede, che [...] riportano o l'inizio di una frase che loro devono completare o delle domande che si riferiscono alle trattazioni che trovano sul testo. Sono schede [...] per il ripasso; in terza [...], oltre a fare il ripasso, [...] metto anche delle righe, per costringerli a scrivere [...] (IntMi1/128); oppure, per vedere se hanno capito, chiedo: [...] "abbiamo spiegato questa cosa; allora, rispondi a questa domanda..." [...]; in prima e seconda lo faccio oralmente, mentre in terza inserisco questa parte nella scheda e loro devono proprio scrivere; questo li costringe a stare sul testo, sull'argomento, a ragionare un po'; se interrogo uno oralmente, gli altri vanno per i cavoli loro; così invece devono scrivere tutti e comunque serve loro come ripasso [...] (IntMi1/130).

Un docente che opera in diversi ambiti disciplinari può utilizzare la leva del "cambio di materia". Talvolta, il passaggio ad altro è sufficiente per riattivare energie sopite. In ogni caso, si tratta di variare gli approcci e le modalità di lavoro, curando un mix adeguato di modalità "frontali" (la classica spiegazione) e modalità più attive (l'esercitazione, la visione e l'analisi di uno spezzone di film ecc.). Spesso sono proprio gli "Uffa, prof..." o i segnali di stanchezza e di vera e propria insofferenza da parte degli allievi a suggerire l'opportunità di un cambio di attività. Per questo diventa cruciale la capacità che il docente sviluppa di ascoltare e di decifrare tali messaggi:

mi lascio abbastanza guidare da loro; questo non significa accondiscendere a tutte le loro "voglie" (IntPd2/254). Mi sono fatta guidare tantissimo da loro, da quello che loro mi dicevano e non mi dicevano, tante volte, anche dai loro sbuffi: "Uffa, prof, dobbiamo scrivere ancora?" (IntPd2/262) o dalla percezione del gradimento dell'attività, perché, se a loro una cosa non piace – e non perché siano dei "mascalzoni", che non hanno voglia di fare niente, ma perché, a volte, una cosa o il modo in cui una cosa viene proposta possono non piacere –, si fa fatica ad andare avanti (IntPd2/264);

devo alternare (IntMe7/305), perché poi ti accorgi che, quando spieghi a lungo, in classe, uno comincia ad abbassarsi, l'altro comincia a chiudere le palpebre; in quei casi, devi trovare qualcosa, magari il gossip, che riesca a farti riprendere in mano la classe; allora,

magari ci cacci dentro l'esempio della costruzione delle strade (IntMe7/307), per ravvivare un po' l'attenzione; altrimenti perderesti la platea (IntMe7/311): [...] un'ora o cinquanta minuti di spiegazione storica, di date, di cronologie e di eventi, è impensabile con i nostri ragazzi; ma neanche io riuscirei a sopportarla! (IntMe7/313).

Lo sforzo dei nostri docenti è di guidare lasciandosi anche guidare, come farebbe un'esperta guida alpina su un sentiero di montagna. Si tratta di non andare di corsa, per conto proprio, ma di prestare attenzione a ciò che succede, alle asperità del terreno come alla tenuta dei singoli e del gruppo, di assecondare il loro passo, per non perdere nessuno per strada, di scegliere percorsi magari più lunghi ma anche più agevoli e, nello stesso tempo, di far intuire il fascino della meta e dei panorami che si aprono. Un ulteriore esempio di cosa possa significare seguire la logica della varietà e variabilità delle metodologie e dei dispositivi ci viene offerto nel brano seguente da S. (FGIta3/70-72), formatrice nel CFP di Mestre:

racconto una lezione introduttiva a Boccaccio, in una classe di grafici [...]. Sono entrata in classe senza dire quale sarebbe stato l'argomento e ho cominciato disegnando tre corone di alloro alla lavagna. Questo ha attivato subito la loro attenzione, perché, essendo grafici, si sono lamentati del mio disegno. Allora ho chiamato un ragazzo, che solitamente è molto distratto in aula, soprattutto nelle mie lezioni, e gli ho chiesto di correggere gentilmente quei disegni. Intanto, si erano incuriositi e, in qualche modo, si era rotto il ghiaccio e creato un clima di leggera ilarità e di curiosità. Piano, piano, ho cominciato ad introdurre gli argomenti: ho scritto sotto la prima corona "Petarca". Quasi nessuno lo conosceva. "Dante" lo conoscevano già di più, quindi su questo ho potuto attivare alcune conoscenze pregresse, seppur sporadicamente presenti [...]. Infine, ho focalizzato l'attenzione su "Boccaccio". Anche qui ho cercato di attivare eventuali conoscenze del passato: molti ricordavano la cosiddetta *Novella della gru* ed erano contenti di sapere che l'avremmo letta. In seguito, sono passata alla presentazione della biografia di Boccaccio: l'abbiamo letta brevemente dal libro; ho fornito loro alcune indicazioni, spiegando con parole più semplici determinati passaggi e indicando che cosa sottolineare. Poi, anziché schematizzare alla lavagna, come faccio di solito, ho incaricato loro di lavorare a coppie, con i rispettivi compagni di banco, e di riportare sul quaderno, sotto forma di schema, le principali notizie della biografia, aiutandosi appunto con le sottolineature e cercando di dare coerenza a quanto scrivevano. Nel frattempo, mentre loro lavoravano, io mi aggiravo tra i banchi e loro mi facevano domande; comunque, lavoravano tranquillamente, con un certo interesse; naturalmente io non mancavo di pungolare i più pigri. Quando tutti ebbero finito, abbiamo fatto una sorta di correzione alla lavagna; sono usciti dei volontari che hanno riportato il loro schema; ne abbiamo discusso e abbiamo fissato alcuni punti. Verso la fine della lezione, ho fatto ripetere a qualcuno alcune cose semplici e mi è sembrato di cogliere che la varietà delle modalità di lavoro [...] e il continuo ripetere alcuni concetti, fossero serviti; nella lezione successiva, ho potuto verificare che [...] (FGIta3/70) avevano effettivamente appreso gli elementi essenziali [...]; il mio intento era anche di ridurre lo studio pomeridiano e di facilitare l'apprendimento durante la lezione; molti di loro, probabilmente, tra una lezione e quella successiva, nella quale ho proposto la verifica, non hanno aperto i libri. Ho potuto constatare che, nonostante questo, quasi tutti avevano in testa le cose principali (FGIta3/72).

S. (FGIta3/70-72) inizia la lezione con un'azione insolita (il disegno approssimativo di tre corone alla lavagna), che suscita curiosità e interesse, e consente di te-

nere sotto controllo, proprio affidandogli un incarico valorizzante, uno dei ragazzi che maggiormente hanno la tendenza a distrarsi. Create le condizioni emotive per avviare il lavoro, S. attiva in classe una conversazione sui nomi dei tre grandi poeti e scrittori italiani che le permette di agganciarsi alle conoscenze pregresse degli allievi. Poi presenta la biografia di Boccaccio, facendo riferimento al testo e aiutando ad individuare le parti essenziali del testo. A questo punto, S. propone di elaborare a coppie uno schema della presentazione, fornendo stimoli e supporti e rispondendo a domande di chiarimento. Infine, propone di socializzare gli schemi alla lavagna, per poterne costruire uno più ricco e condiviso, e verifica, attraverso alcune domande di consolidamento, l'avvenuta comprensione da parte degli allievi. Variando gli elementi della lezione nel modo descritto (dinamica di avvio e alternanza di discussione e presentazione), S. si assicura che buona parte dell'apprendimento possa avvenire già in aula.

2.5.3. *Inserire degli intermezzi per far "ricaricare le batterie"*

I docenti intervistati sono consapevoli che il mantenimento dell'attenzione da parte degli allievi ha bisogno di qualche cambio di passo nella conduzione della lezione. Talvolta basta variare l'attività, altre volte, può essere utile inserire una battuta umoristica o una breve pausa, che consentano di ricaricare le batterie:

cerco di intercalare le lezioni con [...] una battuta o magari, se vedo che stanno facendo fatica a rimanere concentrati, dico: "Ragazzi, se siete stanchi, facciamo 5 minuti di pausa"; a volte basta la frase per distenderli e per poi riattivare l'attenzione, perché, soprattutto con questi ragazzi, non è pensabile mantenere la concentrazione ad alti livelli per tutta un'ora di lezione, soprattutto in materie come la lingua italiana, che per alcuni aspetti sono anche molto teoriche; per altri versi, qualcuno può essere annoiato dal fatto che sono cose che ha già sentito [...] (IntPd3/154); [...] ecco, ho un occhio che ormai è diventato un occhio clinico: se vedo che cominciano a dare segni di cedimento, che guardano l'ora e muovono la penna e frugano nello zaino, dico: "Siete stanchi?". "Sì!". "Allora, nessun problema, facciamo cinque minuti di pausa". Allora, che ne so, apro le finestre, uno va al bagno, passano quei due o tre minuti che a loro veramente, a volte, bastano (IntPd3/168).

Non si tratta di perdite di tempo, ma di momenti indispensabili per "riattivare l'attenzione", che vanno però gestiti con buon senso, lasciandosi guidare dall'"occhio clinico", che permette di cogliere i "segni di cedimento" incombenti.

A. (FGIta4/7-9), formatrice in Umbria, ricorre ogni tanto alla musica, che utilizza come "premio", dopo un'attività particolarmente impegnativa, o come intermezzo o come sottofondo:

io uso [...] il premio della musica, cioè faccio ascoltare cantautori diversi. [...] Se vedo che si impegnano, studiano, hanno voglia di fare lezione, sono particolarmente attivi in quella lezione, come "premio", metto una canzone. Devo anche dire che far ascoltare delle canzoni a loro è stato utile per me, perché ho conosciuto meglio il mondo dei ragazzi. Il segreto è entrare nella loro logica. Non è facile [...]. Ma capire la loro musica o notare come portano il cappellino è importante, perché, ad esempio, dal modo in cui un ragazzo porta il cappellino, capisci se è pop o se fa parte di quelli che ascoltano musica hard o co-

se del genere. [...] (FGIta4/7) [...] Se i ragazzi, durante l'attività, hanno lavorato bene, io a fine lezione lascio cinque minuti e ascoltiamo due o tre canzoni di cantautori diversi; parto dalla *Banda Bardot* o da altri brani che suggeriscono loro e arrivo a *Rino Gaetano*, a *Modugno*, ma anche alla musica classica – dipende da come è la classe –; la musica classica li aiuta a concentrarsi. Loro lavorano bene anche con la musica; se devono fare degli esercizi e metti una musica calma, si rilassano e lavorano meglio (FGIta4/9).

L'ascolto di brani musicali può rappresentare un'ulteriore occasione per aprire vie di accesso al mondo degli allievi, alle loro preferenze e al loro modo di pensare, oppure per costruire vie di comunicazione, in cui, a partire da ciò che piace a loro, si può giungere ad allargare i territori musicali esplorabili. La musica poi può servire a creare un'atmosfera che aiuta a lavorare.

2.5.4. *Rendere piacevole l'attività*

Diversi formatori sottolineano l'importanza che lo stare a scuola si trasformi in un'esperienza piacevole per gli alunni; non perché ritengano che si debbano fare solo le cose che procurano piacere, ma perché pensano che il fatto di divertirsi non debba necessariamente essere messo in contrapposizione con la serietà e la qualità del lavoro. Una lezione può essere insomma al tempo stesso piacevole ed impegnativa:

[...] faccio molta fatica a rimanere nei programmi che la regione ci invia [...]; provo a delineare dei macro-obiettivi da raggiungere e poi [...] cerco di perseguirli [...], mescolando il tutto in una maniera piuttosto personale. I rimandi che ho dai ragazzi e dalle famiglie sono positivi, però c'è sempre il rischio di essere approvato perché si fa, come si dice, il "piacimento". (Comunque, sono convinto che), [...] se i ragazzi non si divertono, quando sono assieme a noi [...], la cosa non funziona (FGIta4/10). [...] Se c'è una cosa che cerco di fare nel mio lavoro è far sì che ai ragazzi piaccia il fatto che io arrivi in classe con loro; mi sembra che questo succeda abbastanza e trovo che questo aiuti. Esempio concreto: io non ho studiato inglese, lo mastico [...], mi esercito [...]. Noi abbiamo le acconciatrici. L'anno scorso abbiamo fatto una sfilata finale delle varie acconciature, realizzate secondo la provenienza etnica. Ho insistito per avere come colonna sonora il musical "Mamma mia". La settimana dopo, quando ho lanciato l'idea di tradurre *Dancing Queen* e le altre canzoni del musical, non riuscivo più ad arginare le ragazze. Si erano divertite in quel giorno in cui c'era stata la sfilata, con quella musica in sottofondo; abbiamo tradotto le canzoni che sono loro piaciute (FGIta4/10).

Per F. (FGIta4/10) è importante che i ragazzi possano anche divertirsi a scuola. Questo non significa fare i "piacimenti", piegando tutto il percorso a ciò che piace loro e limitandosi a questo, ma far partecipare gli alunni al proprio piacere, condividere i propri entusiasmi, e per questo assumere un atteggiamento flessibile nei confronti del programma da svolgere. Un'altra formatrice, che insegna a Ragusa, nei brani che seguono, raccolti in due diverse occasioni, ci racconta di fare frequentemente ricorso a tecniche ludiche, inventate a partire da giochi tradizionali o prendendo spunto da giochi televisivi:

cerco di dare le basi [...] della grammatica: soggetto, predicato [...]. Inizialmente ho proprio spiegato alcuni elementi di grammatica, [...] dopo di che ho messo in atto il semplicissimo gioco dello stop, in cui chiedevo loro non nome, cognome, città e via dicendo,

ma elementi di grammatica. Allora [...] chiedevo un nome, un verbo, un pronome [...] che avessero quelle iniziali (FGIta2/16); è il classico gioco dello stop: inizia qualcuno, girando le mani e passando a mente l'alfabeto: "a, b, c, d..."; un altro dice: "Stop"; allora, mettiamo che esca la lettera "c", i ragazzi devono trovarmi un sostantivo, [...] un verbo, un pronome e via dicendo che inizia con la lettera "c". In questo i ragazzi hanno mostrato molto piacere [...]; si teneva il conteggio dei punti: a chi trovava [...] il nome, il verbo ecc. più originali, che nessun altro aveva trovato, si dava un punteggio superiore, rispetto a chi trovava qualcosa di comune a quello che trovavano altri; alla fine, vinceva chi aveva un punteggio più alto rispetto agli altri [...] (FGIta2/18);

ho utilizzato questa dinamica con una classe del primo anno del corso per serramentisti; [...] gli obiettivi che mi prefissavo erano i seguenti: permettere ai ragazzi di formulare una frase correttamente e potenziare il loro lessico. Ho tratto questo gioco da un programma televisivo e l'ho utilizzato in classe, con i ragazzi. Il formatore scrive parole diverse, liberamente scelte, su diversi foglietti; sceglie a turno tre ragazzi, che formeranno una piccola squadra; due saranno messi uno di fronte l'altro e il terzo sarà seduto davanti ai due, con le spalle rivolte a loro, senza poter guardare in nessun modo i compagni. Il formatore mostrerà il foglio con una parola scritta ai due ragazzi, i quali, a turno, uno per volta, potranno dire solo una parola; per esempio, il primo dirà un articolo, il secondo un nome legato all'articolo, il primo di nuovo un aggettivo e così via; uno per volta dovranno formulare una frase di senso compiuto, in modo da permettere al terzo ragazzo di capire ciò di cui si sta parlando. La frase dovrà essere formulata in modo corretto ed avere un senso; il terzo ragazzo dovrà indovinare la parola scritta dal formatore sul foglio e comunicata ai due compagni. In ogni gruppo, [...] il terzo ragazzo avrà a disposizione cinque minuti per cercare di indovinare quante più parole possibili. Se, nella strutturazione della frase, vengono fatti degli errori grammaticali, se, per esempio, l'articolo non concorda con il nome o se il nome è al singolare e l'aggettivo al plurale, se viene usato un verbo in forma sbagliata ecc., la parola verrà annullata e si passerà ad un'altra, perdendo quindi del tempo prezioso. Vince la squadra che, in cinque minuti, indovinerà più parole; contemporaneamente, un alunno volontario, al di là dei tre che formano la squadra, scriverà alla lavagna la frase che, un po' alla volta, la squadra avrà costruito per discutere poi gli errori commessi (FGIta3/30). [...] È necessaria la collaborazione, perché [...] (FGIta3/38) praticamente il numero uno dice l'articolo, il numero due dice il nome, in numero uno deve, rispetto al nome, concordare, ad esempio, un aggettivo o un avverbio o un verbo. Quindi la frase, di fatto, è una sorpresa per tutti (FGIta3/39).

V. (FGIta2/16-18; FGIta3/30-39) trova utile il ricorso a dispositivi ludici, anche ricavati da programmi televisivi, per esemplificare le parti del discorso o per stimolare la scoperta di parole e giocare a costruire frasi di senso compiuto¹⁷. Sono tutte strategie che aiutano a rendere l'imparare piacevole.

2.6. Inserire momenti di lavoro in gruppo

Un'altra modalità per variare attività e, nel contempo, per valorizzare la dimensione essenzialmente sociale dell'apprendimento è la proposta di lavori di gruppo e, in particolare, l'esplicito riferimento al metodo dell'apprendimento coo-

¹⁷ Sui giochi verbali, è particolarmente ricco di spunti e suggerimenti il seguente testo: Zamboni, 2007.

perativo (cfr. Comoglio, 2000), grazie al quale gli allievi possono lavorare su attività di apprendimento in piccoli gruppi, costruendo tra loro un senso di partecipazione e di interdipendenze positiva. Qui di seguito, oltre alle esperienze esplicitamente collegate con tale metodo, vedremo in particolare le ricerche di gruppo e i lavori a coppie.

2.6.1. *Promuovere ricerche di gruppo*

Un primo esempio di attività che consente di collaborare con altri nel perseguimento di obiettivi comuni è fornito da E. (IntVr6), insegnante di Chimica nel CFP di Verona¹⁸, che ci racconta un'esperienza di ricerca avviata in classe sull'energia solare:

L'anno scorso, ho fatto fare ai ragazzi delle ricerche sulle energie rinnovabili e non rinnovabili. Il nostro settore elettrico ha attivato i pannelli fotovoltaici, quindi i ragazzi possono fare il collegamento con il tema del risparmio energetico, delle risorse energetiche rinnovabili, il solare in particolare, dato che i pannelli sono montati sul tetto del CFP. Li hanno già visti e ritorneranno a vederli [...] (IntVr6/30). Ho fornito i materiali, i testi scritti che ho trovato e anche alcuni riferimenti a siti internet, dove cercare informazioni. Ho costituito dei gruppi di ragazzi e poi ho fornito loro una scaletta con una serie di domande a cui rispondere. Andando a cercare sui testi o su internet, dovevano preparare una relazione che rispondesse a tali domande (IntVr6/40). Ho poi ridotto le risorse *online* e aumentato la documentazione cartacea, perché non tutti i ragazzi hanno internet a casa e qualcuno aveva difficoltà a cercare risorse in rete. [...] Dividevo il materiale per i gruppi dicendo: "Non risponderete tutti a tutte le domande; in base al materiale che avete in mano, potrete dividervi il lavoro. Finito il lavoro individuale, vi trovate insieme ed elaborate una ricerca unica, valutando e mettendo insieme le risposte a tutte le domande". Questa è stata la parte un po' più difficile da gestire: ho cercato di mettere alcuni ragazzi insieme ad altri che abitavano vicino a loro; alcuni si sono fermati in classe o sono andati a casa di qualche amico e hanno fatto il lavoro insieme, altri no; c'era sempre l'indipendente, che amava fare da solo. Comunque, tutti hanno portato la ricerca. Poi i ragazzi hanno presentato la loro ricerca a tutta la classe, mentre gli altri facevano domande del tipo: "Che percentuale copre la produzione di energia da petrolio? Quanto costa il petrolio?" [...] (IntVr6/42). Alla fine chiedevo: "Allora, vi siete divisi le domande?" e loro rispondevano: "Noi sì, lui no!"; qualcuno, nei corridoi, mi veniva a dire: "Sa, professore, noi abbiamo provato a trovarci, ma lui non ha voluto"; qualcuno che si isola c'è sempre (IntVr6/44). Ho scelto il lavoro sulle energie perché se ne parla tanto sui giornali; dicevo loro: "A me interessa che voi sappiate leggere o ascoltare una notizia sulle energie [...]; tutti gli inverni c'è il problema del gas che manca, del prezzo del petrolio che aumenta ecc."; mi interessa che abbiano un approccio critico a queste notizie e che sappiano di cosa si sta parlando. In realtà, potrei anche non fare questa parte, però legare la chimica all'attualità mi sembra molto utile per loro, perché così possono leggere in maniera un po' più critica le notizie che sentono, avendo già una base di conoscenze per poter capire e giudicare quello che sentono [...] (IntVr6/46). Fornisco del materiale, per esempio, un articolo trovato su *Mondo erre*, la rivista per ragazzi dei salesiani [...] o altre risorse: arti-

¹⁸ Ho scelto di inserire qui (e non in Tacconi, 2011) la testimonianza di questo insegnante, anche se si tratta di un insegnante di chimica, perché il lavoro che presenta è un lavoro interdisciplinare, di tipo testuale, che offre notevoli spunti per portare avanti lavori del genere anche nell'ambito storico, economico e sociale.

coli di giornale, pagine stampate da internet, fonti [...] nazionali e internazionali, più che altro in italiano, perché ho qualche difficoltà a darle loro in inglese [...] (IntVr6/58). (Do loro) una scaletta di domande (IntVr6/60); [...] consegno nove o dieci pagine ad ogni ragazzo e, in genere, do quindici giorni di tempo per fare il lavoro individuale; poi c'è il lavoro di gruppo, che consiste nel trovarsi assieme per costruire la relazione valutando criticamente le informazioni raccolte (IntVr6/62).

A partire da spunti offerti dal contesto (il fatto che il CFP si sia dotato di pannelli solari), E. (IntVr6) ha proposto ai propri allievi una ricerca di gruppo. Dopo aver costituito i gruppi, con l'attenzione di mettere insieme allievi che abitavano tra loro vicini, in modo da facilitare l'eventuale incontro tra loro anche in tempi extrascolastici, E. fornisce a ciascun gruppo una lista di domande rilevanti, che aiutino a cercare¹⁹, e una vasta gamma di risorse, in formato cartaceo, ma anche digitale²⁰. Offre inoltre una serie di indicazioni procedurali, suggerendo di dividersi i compiti all'interno del gruppo e indicando fasi, tempi e specifiche del prodotto finale atteso. In particolare, ad una fase di lavoro prevalentemente individuale di raccolta di informazioni in base alle domande, segue una fase di lavoro in gruppo, per la messa in comune, l'analisi e la valutazione critica delle informazioni raccolte, nonché per la costruzione di una relazione di gruppo. È questo che aiuta gli allievi a collegare la chimica al contesto di vita e a sviluppare la capacità di analizzare criticamente le notizie con cui vengono in contatto. All'interno delle coordinate offerte dal docente, anche l'uso di internet risulta proficuo. A conclusione dei lavori, E. invita ciascun gruppo a comunicare al resto della classe i risultati della propria ricerca e stimola una discussione su ciascuna presentazione. L'ultima fase è la riflessione sul funzionamento del gruppo, sul contributo di ciascuno al risultato finale e sul livello di collaborazione.

2.6.2. Attivare esperienze di apprendimento cooperativo

Talvolta, nei racconti dei partecipanti, il lavoro di gruppo si rifà esplicitamente all'approccio noto come *cooperative learning* (cfr. Comoglio, 2000), che consente di sviluppare e praticare competenze sociali e metacognitive, essenziali per qualsiasi tipo di apprendimento. Naturalmente, non si tratta dell'applicazione di un metodo tratto dai libri, ma dello sviluppo di un insieme di attività contestualizzate ed adattate di volta in volta alla situazione:

[...] noi [...] usiamo il *cooperative learning*, [...] nel senso che io presento un argomento alla classe; poi li divido in gruppi: i più interessati diventano i "docenti", poi ci sono gli "osservatori", che devono osservare [...] secondo una griglia da me stabilita, e infine i

¹⁹ A questo riguardo, cfr., più avanti, anche il punto 2.7.2.

²⁰ Inizialmente, il nostro docente predispone un certo numero di risorse digitali, in particolare *link* a siti, anche in lingua inglese. In corso d'opera, accorgendosi che non tutti gli allievi avevano la possibilità di connettersi ad internet al di fuori della scuola e che per molti di loro diventava piuttosto problematico accedere a materiali in lingua inglese, sceglie di aumentare la quantità delle risorse cartacee e in lingua italiana.

“discenti” [...] (FGIta2/126). Ad esempio: “Oggi parliamo della letteratura dell’ottocento”; io incomincio a presentare il tema, al massimo per mezz’ora; dopo di che, [...] divido i gruppi e comunico loro chi farà parte di quale gruppo e con quale ruolo, tipo: “Lui sarà il prossimo docente, tu sei discente, [...] lei sarà l’osservatrice...”. La volta successiva [...] l’osservatore dovrà osservare il lavoro dei due e compilare una griglia; il “docente” dovrà organizzare il lavoro – in realtà, glielo organizzo io, in sede separata, cioè lo aiuto (FGIta2/128), costruiamo insieme una scaletta, sulla quale (FGIta2/130) egli presenterà l’argomento al “discente”; alla fine, quest’ultimo verrà interrogato (FGIta2/132). L’osservatore riporterà le sue osservazioni sulla griglia (FGIta2/136): “Attenzione, valuta entrambi: se lui si è spiegato correttamente, se è stato chiaro, [...] se ha aiutato, se è stato disponibile eventualmente nel ripetere le cose, se l’altro è stato attento, si è impegnato, si è comportato in maniera adeguata (FGIta2/138), ha fatto domande...”. Tutta la classe gira così (FGIta2/140). Cerco di dire loro cosa faranno (FGIta2/142), perché lo devono sapere (FGIta2/144). Dopo di che, per circa un’ora (FGIta2/146), prendo i miei quattro “docenti”, se sono divisi in quattro gruppi, e li organizzo, magari anche fuori dalla scuola, nel pomeriggio [...] (FGIta2/148). L’ora dopo, interrogo, ma la valutazione sarà su tutti: docenti, discenti, osservatori. Chiederò all’osservatore: “Com’è andata l’attività? Racconta come si è svolta l’attività” e lui spiegherà [...] (FGIta2/150). Qualcosa del genere [...] lo facciamo anche in laboratorio; ci sono anche lì gli osservatori (FGIta2/152). La relazione la fanno oralmente [...] in base alla griglia. [...] Poi dico: “Tu parlerai dell’argomento e vediamo come lui ti ha preparato!” (FGIta2/154). [...] I tempi li vediamo in base agli argomenti, comunque li stabiliamo insieme [...] (FGIta2/156) [...]. Poi i ragazzi girano; è ovvio che “il docente” non sarà sempre lo stesso. [...] Nel pomeriggio abbiamo dei laboratori facoltativi oppure dei Larsa²¹ di approfondimento; [...] quelli che fanno i “docenti” verranno nel mio Larsa e io li preparerò. Ma poi girano, [...] sempre così [...] (FGIta2/158) [...]. Noi usiamo sempre il *cooperative learning* che, all’inizio, è molto difficile, ma sostanzialmente parte dal presupposto che i ragazzi hanno bisogno di essere autonomi. Se un ragazzo è autonomo, la roba se la trova, non è deficiente; renderli autonomi vuol dire far loro conoscere che cosa implica avere un ruolo e far conoscere un po’ tutti i ruoli, il che [...] vuol dire trovarsi prima in un ruolo e poi in un altro. Il primo anno è dura, il terzo anno lavorano praticamente da soli [...]; io faccio il supervisore, ma la lezione frontale dove io parlo e la gente dorme no, con noi non si fa; almeno proviamo a non farla (FGIta2/164). [...] Da noi è tutto così, anche quando siamo nei laboratori [...]; i nostri sono operatori elettronici [...] (FGIta2/168); [...] loro sanno già che, essendo divisi in squadre, se finiscono il loro lavoro, con certe regole – perché ci sono gli osservatori; cioè io non posso andare là e fare il pannello al mio compagno – [...], possono rivolgersi a quelli della loro squadra che sono più in difficoltà e incominciare a spiegare loro oppure indirizzarli oppure segnalare il guasto oppure dire: “Beh, secondo me se proviamo col tester...”, ma senza mettere mano al pannello del loro compagno (FGIta2/170) perché c’è l’osservatore che lo noterebbe e comunque ci sono i professori, ci sono i tutor. Lo fanno seguendo regole precise, lo fanno e stanno molto attenti [...], si autoregolano [...] (FGIta2/172);

l’attività è nata da una scommessa fatta all’inizio dell’anno con alcuni formatori. Si parlava della cultura dei ragazzi, della loro ignoranza sulla Costituzione, sulle leggi, sui presidenti e io ho detto: “Va bene, quest’anno cerchiamo un po’ di cambiare!”. I miei ragazzi acquistano ogni mese una rivista. Per caso, un ragazzo mi portò *La macchina del tempo*, con un inserto che ricordava l’anniversario della Costituzione italiana; c’era la

²¹ I Larsa sono dei “Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti”.

storia di tutti i presidenti. Da questo è nata l'idea. Ho staccato l'inserto, l'ho arricchito con altri materiali e ne ho fatto una dispensa, per le quattro classi; ho distribuito l'inserto fotocopiato a tutte le classi. Poi ho chiesto ai ragazzi di imparare a memoria tutti i dati di uno dei presidenti della Repubblica: nome, cognome, data di nascita, periodo di presidenza e [...] idee politiche. [...] Abbiamo impiegato una lezione, affinché ciascuno memorizzasse tutto quello che riguardava uno dei presidenti. Superato lo scoglio, ogni ragazzo comunicava ad un altro ragazzo quello che aveva imparato. Era uno scambio reciproco. Ci siamo quindi ritrovati al punto in cui ogni ragazzo conosceva i dati relativi a due presidenti; questo processo è continuato fino a quando ogni ragazzo conosceva perfettamente quello che era successo a tutti e dieci i presidenti. La scommessa è stata vinta! Ma non è finita qua, perché ci voleva anche la verifica: ho preso il sacchetto che si usa per giocare a tombola, ho messo dei numeri da uno a dieci e, estraendo il numero, ogni ragazzo doveva praticamente creare alla lavagna la tessera di un puzzle con la cronistoria di tutti i presidenti della repubblica italiana. È stato un ottimo risultato [...] (FGIta3/16).

C. (FGIta2/126-172), docente di italiano in un CFP ligure, dà conto di un'esperienza che, in quel contesto, non rappresenta un caso isolato e sembra far parte di una strategia condivisa e largamente diffusa tra i formatori e le formatrici di varie aree disciplinari. La nostra docente introduce l'argomento a tutto il gruppo classe, con una presentazione della durata di circa mezz'ora. Subito dopo, organizza la classe in gruppi di tre. A ciascuno dei tre membri dei vari gruppi assegna un ruolo – “docente”, “discente”, “osservatore” – e fornisce delle indicazioni su come svolgerlo. In particolare, fornisce ai “docenti” risorse e strumenti sull'argomento di quella che sarà la loro “lezione” e agli “osservatori” degli strumenti per osservare in modo mirato. Questa preparazione non avviene generalmente in aula, ma in momenti specifici, in orario pomeridiano. Nella fase successiva, si svolge l'insegnamento tra pari, mentre gli osservatori analizzano ciò che avviene nelle coppie “docente” - “discente”. L'ultima fase è dedicata alla riflessione e alla verifica: gli osservatori danno conto delle azioni dei “docenti” e dei “discenti” che hanno osservato, mentre C. pone ai “discenti” delle domande volte a verificare il livello di apprendimento e di comprensione raggiunto. Nell'unità successiva, gli allievi ruotano e si scambiano i ruoli. La fase in cui la formatrice lavora con il gruppo di coloro che assumeranno il ruolo di “docenti” nei sottogruppi che si costituiranno in aula costituisce una situazione autentica e motivante: gli allievi apprendono proprio anche grazie al fatto che sono investiti del ruolo di “docenti”. La fase di riflessione, a partire dalle note degli osservatori, guida a sviluppare consapevolezza sui processi attivati. La formatrice, invece di dispensare conoscenze, organizza l'attività degli allievi, li sostiene costantemente nel lavoro e regola la comunicazione molteplice tra gli allievi. Gli allievi possono crescere nell'autonomia e nella fiducia reciproca. Nel racconto di C., notiamo infine che lo stesso metodo viene utilizzato anche in laboratorio. Questo ci fa intuire che il metodo può essere utile in riferimento a vari contenuti.

Anche l'esperienza di G. (FGIta3/16), un formatore della Sicilia, si rifà al *cooperative learning*, in questo caso utilizzato in relazione a contenuti di natura storica. L'enfasi viene posta non tanto sulla memorizzazione meccanica delle cono-

scenze proposte, quanto sull'interazione e lo scambio reciproco che aiutano a sviluppare conoscenze proprio nella condivisione. Lavorare insieme per una finalità condivisa fa sentire ciascuno impegnato per l'apprendimento e la crescita di tutti.

2.6.3. Stimolare l'aiuto reciproco a coppie

Anche l'esempio tratto dal racconto di C. (FGIta2/126-172) e riportato sopra, perché riferito esplicitamente al *cooperative learning*, faceva ricorso ad una strategia di lavoro che potremmo chiamare "aiuto reciproco tra pari". Ci muoviamo sempre all'interno di strategie che promuovono un clima collaborativo e lo scambio di informazioni e feedback costruttivi. Vediamo alcuni altri esempi di questo tipo di attività:

[...] aiuta ad esempio, davanti a delle domande, non dare direttamente le spiegazioni come docente, ma farle richiedere ai compagni e alle compagne (IntMe1/276). [...] Bisogna, per esempio, creare lo stimolo ad aiutarsi [...] a vicenda (IntMe1/280): "Hai provato a chiedere al compagno?" (IntMe1/282), oppure far fare proprio il lavoro di schematizzazione assieme (IntMe1/286), anche se non troppo spesso, perché la schematizzazione è anche un lavoro personale: io (IntMe1/290) ho in testa una certa mappa, tu ne hai un'altra [...]; ho visto comunque che è utile stimolare collaborazione, oppure ricorrere a correzioni incrociate; sono quelle correzioni [...], che possono essere utili anche per vivacizzare; per esempio posso far fare uno schema e dire: "Bene, ora scambiatevi i quaderni. Vediamo se cambiereste qualcosa nel vostro schema..." (IntMe1/290);

[...] per esempio, ho tentato a volte in grammatica a farli lavorare a coppie, però [...] occorre mettere bene assieme i soggetti, nel senso che bisogna scegliere uno che sappia e uno che abbia qualche difficoltà [...]; poi almeno uno dei due deve essere un pochino motivato; la grammatica non mi sembra il massimo per motivarli. A volte, se è un compagno che spiega o se si deve fare un lavoro con un compagno, la cosa risulta più utile di quando a farlo è l'insegnante, perché l'insegnante lo fa con venticinque e magari cinque fanno e gli altri copiano dalla lavagna e non gliene frega niente. Nel rapporto uno ad uno con il compagno, le cose vanno meglio [...] (IntMi1/128);

nel lavoro a coppie c'è già uno scambio più alla pari (IntPd3/50); ad esempio, ho utilizzato il lavoro a coppie con la grammatica, parlando dei pronomi o degli aggettivi; [...] ho affidato degli esercizi alla classe; ognuno li faceva individualmente e poi li correggevano a coppie; lì c'è un livello paritario, non è l'insegnante che dice: "È sbagliato!", c'è un confronto che avviene tra pari (IntPd3/52); è un momento bello anche per loro, in cui, magari la persona un po' più brava può aiutare quello in difficoltà e viceversa, anzi, forse è un momento in cui loro possono anche rendersi conto che non solo esclusivamente l'insegnante offre delle conoscenze, ma che anche loro ne possiedono e possono darne (IntPd3/54).

L'aiuto tra pari non risulta utile solo nelle attività progettate in anticipo, ma anche nelle situazioni normali, in cui ci si trova confrontati con domande rilevanti. Se il docente, resistendo alla tentazione di fornire subito una risposta preconfezionata, avvia percorsi di esplorazione a coppie di vicini, il risultato che ottiene è un livello maggiore di coinvolgimento attivo da parte degli allievi. Certo, a seconda delle tipologie di lavoro, sono necessarie anche specifiche attenzioni nella composizione delle coppie e nel mix tra attività individuali e attività collaborative.

2.7. Guidare discussioni lavorando sulle domande

Le domande – da proporre o da far generare e su cui, in ogni caso, interrogarsi – sono un elemento essenziale per stimolare partecipazione e coinvolgimento, perché, senza domande, nessun incontro risulta interessante, né con le persone né con i testi. Ma ci sono domande e domande. Classica è ormai, ad esempio, la distinzione di Heinz von Foerster tra “domande illegittime”, delle quali il docente conosce già la risposta, e “domande legittime”, che vengono formulate davvero per conoscere, per sapere, e di cui il docente non conosce in anticipo la risposta (von Foerster, 1987)²². Ci sono anche le “domande utili”, che aiutano a procedere nel cammino, magari anche su territori diversi da quelli che si intendevano inizialmente esplorare, e “domande inutili”, che – come ogni docente sa bene – un portavoce della classe talvolta formula con il chiaro intento di interrompere il cammino. A tutte le domande i nostri formatori cercano, in modi diversi, di dedicare adeguata attenzione, facendo innanzitutto riflettere sulle domande stesse e poi ponendone e suscitandone di autentiche.

2.7.1. Far generare domande

Spesso, per avvicinare alla comprensione di un testo letterario o giornalistico, occorre far sostare sulle domande che nascono dalla lettura o dall'ascolto del testo e portare a galla quelle che sono contenute nel testo stesso. Ma anche per formulare domande servono parole e diversi percorsi dei nostri docenti assumono come oggetto rilevante proprio la capacità di generare domande:

leggiamo un brano in classe, [...] do dieci minuti per preparare delle domande, singolarmente e in piccoli gruppi, a cui poi loro proveranno a rispondere e anch'io proverò a rispondere [...]; il fatto che già provino ad elaborare delle domande [...] fa sì che essi partecipino alla lezione (IntVr4/6), ...il fatto [...] di dire: “A proposito di quello che abbiamo letto, secondo voi, quali domande possiamo farci? Che cosa ci fa venire in mente questa cosa?” (IntVr4/8);

prendo a prestito la pedagogia di don Milani che diceva che il padrone frega l'operaio perché conosce mille parole, mentre l'operaio ne conosce solo cento. Io credo che il nucleo di tutta l'area che non è prettamente operativa sia la capacità di esprimere ciò che si è e di interpretare quello che ci sta intorno. Gli strumenti possono essere molteplici. Io non credo alla possibilità di uniformare tutti su degli standard. [...] Quanto più uno può migliorare la capacità di interpretare un testo, un telegiornale, un giornale, quanto più uno è in grado di esternare ciò che vive, ciò che sa, ciò che non sa e di fare delle domande, tanto è meglio. Credo che si possa dire così: si tratta di migliorare in generale le capacità espressive in entrata e in uscita, qualunque sia la disciplina di cui stiamo parlando. La domanda giusta [...] può permettermi di entrare, di andare in soccorso di un ragazzo, ma, se lui non riesce a farmi la domanda, diventa difficile interpretare il punto interrogativo che ha negli occhi (FGIta4/22).

²² Sulla qualità dei quesiti che generalmente vengono proposti agli allievi, cfr. anche Armellini, 2008, pp. 125 sq.

La sequenza proposta da C. (IntVr4) potrebbe prevedere i seguenti passaggi: la lettura di un testo; un tempo adeguato perché ciascun allievo generi delle domande; un lavoro sulle domande, a coppie o a piccoli gruppi, per socializzare le domande di ciascuno e selezionare quelle più rilevanti; un confronto tra le risposte degli allievi e quelle del docente. In questo modo, la lezione si trasforma in conversazione viva tra i soggetti e i testi e la partecipazione si fa attiva. F. (FGIta4/22) sa che spesso le domande aprono vie di accesso ai processi di comprensione, che sono sempre singolari e dunque non standardizzabili, e possono offrire al docente lo spunto per interpretare correttamente “il punto interrogativo” che talvolta vede stampato sulla fronte dei suoi allievi. La capacità di formulare domande va dunque sviluppata, perché aiuta a superare le difficoltà di comprensione e ad approfondire maggiormente i temi indagati.

2.7.2. *Offrire una griglia di domande per cercare*

Anche M. (FGIta1/24-36) trova utile lavorare attraverso delle domande. Questa volta è il docente stesso a proporre delle domande e a stimolare un confronto sulle risposte:

invece di gestire una lezione frontale, [...] ci eravamo messi più o meno in cerchio e [...] un primo lavoro era questo: io davo delle domande – mi ricordo la prima, il punto di partenza di questo lavoro, che era: “Cosa voglio fare da grande?” [...] – e ciascuno dava prima una risposta personale, per iscritto, e poi la condivideva. [...] Un altro modo per affrontare le domande era quello di lavorare in coppia [...]; il grosso dell’attività era sempre una discussione di gruppo in cui c’era qualcuno che [...] segnava (FGIta1/24) quello che veniva detto (FGIta1/26); [...] ogni lezione aveva due o tre domande, a cui appunto o si rispondeva personalmente, condividendo poi la risposta, oppure si rispondeva lavorando in coppia fin dall’inizio; però poi si arrivava sempre alla discussione di gruppo (FGIta1/30). [...] Per andare sul concreto [...], il lavoro consisteva innanzitutto nel creare un ambiente, un *setting* diverso da quello che avevo sempre utilizzato – che poi era quello normale, cioè: cattedra, banchi, lavagna ecc. –, e quindi nel disporsi in cerchio, senza banchi ecc.; la seconda cosa era appunto lavorare per domande e quindi partire da quello che gli studenti riportavano [...]; la terza cosa era cercare [...] di produrre un sapere che emergesse dall’esperienza dei ragazzi e che quindi non partisse (FGIta1/34) dai libri di testo. La finalità era appunto duplice: da una parte, [...] mostrare che i concetti che trovavano sui libri potevano avere attinenza con la vita concreta di ciascuno, dall’altra, provare a indirizzarli [...] o a proporre, per lo meno, un lavoro autobiografico. Riporto questo fatto perché, alla fine dell’anno, quando all’ultima lezione ho chiesto un minimo di *feedback* sulle attività che avevamo fatto durante l’anno, questa era una delle attività che erano state valutate più positivamente, credo [...] soprattutto per il tipo di lavoro e per l’effetto sorpresa che aveva creato [...] (FGIta1/36).

Il racconto del nostro formatore fa intravedere alcuni elementi cruciali: un primo elemento è la cura del *setting*, con la disposizione a cerchio, senza i banchi, che ha un effetto un po’ spiazzante (perché si distanzia dalla disposizione usuale), ma in grado di facilitare lo scambio e la discussione; un secondo elemento è rappresentato dalla consegna di rispondere individualmente ad una o poche domande, con quella sorta di rallentamento riflessivo che il fatto di rispondere per iscritto

consente; il docente, nel porre le domande, è attento a far sì che si tratti di domande “legittime” (cioè non domande di cui egli conosce già la risposta, come sono spesso le domande che si formulano a scuola), capaci di far emergere aspetti dell’esperienza e della storia personale dell’allievo; inoltre fa in modo che ci sia un tempo adeguato per la risposta; il terzo passaggio è costituito da un confronto a coppie sulle risposte e/o da una discussione con tutto il gruppo classe, per arrivare a generare un sapere che parta dall’esperienza e a far cogliere che anche i testi degli autori che si incontrano sui libri cercano di rispondere a domande analoghe e che dunque è possibile intrecciare lettura e autobiografia.

2.7.3. *L’esperto delle domande “inutili”*

Come dicevamo sopra, qualche docente rileva anche il fatto che talvolta gli allievi formulano “domande inutili”: sono, ad esempio, le domande che un allievo pone per chiedere un’informazione immediatamente dopo che il docente ha dato alla classe proprio quell’informazione e documentano soltanto che l’allievo era distratto e non stava ascoltando. Far riflettere anche a questo genere di domande, magari in modo creativo, come fa il parlante nel brano che riportiamo sotto, assume un significato eminentemente relazionale:

siccome rilevavo nei miei corsi un eccesso di domande inutili [...] e un eccesso di risposte inutili [...], da qualche anno ho introdotto la figura dell’“esperto”. In ogni corso, nomino l’“esperto delle domande inutili” che normalmente è proprio il ragazzo che rifà spesso le stesse domande. Per fare un esempio banale, dico: “Si esce alle 12.30”, e lui: “Professore, a che ora si esce?”. Siccome [...] in genere ci sono due o tre ragazzi che fanno molto spesso questo genere di domande e interrompono la lezione, allora io, in maniera formale, prendo il ragazzo che svolge con maggiore intensità questa attività e lo nomino “esperto delle domande inutili”; dopodiché, quando c’è una domanda inutile da parte di altri sull’argomento che sto trattando o su qualsiasi cosa, allora io non rispondo, ma dico: “Rivolgiti a Carlo²³, perché è lui l’esperto” e Carlo prende appunti sulle domande [...]. Dopo due o tre mesi, il livello delle domande inutili si azzera, perché capiscono che una domanda è inutile, e allora tutti in coro dicono: “Carlo, scrivi!” [...]. Si crea una sorta di gioco in cui l’esperto raccoglie quelle domande, su cui ritorniamo alla fine dell’ora. C’è anche “l’esperto delle scuse inutili”. Abbiamo un elenco di circa quindici scuse: “mia nonna era ammalata”, “l’ho dimenticato”, “non c’ero”, “i carabinieri...”. Allora c’è un vero e proprio repertorio; i ragazzi, prima di rivolgersi a me, si rivolgono all’esperto che dice ad esempio: “Scusa numero quindici!”, allora io so già che la scusa numero quindici è “la mamma mi ha mandato a...”. Dopo un po’ di mesi, i ragazzi eliminano le scuse inutili. Ad esempio, l’esperto dice: “È la scusa numero tre”. Io segno il numero tre e vedo quante volte quel ragazzo ha usato quella scusa (FGIta4/6).

P. (FGIta4/6), che insegna a Catania, ha nominato un “esperto delle domande inutili”, al quale affida il compito di annotare quel genere di domande su cui poi tornerà alla fine dell’ora. In questo modo, l’insegnante non impedisce che queste domande vengano formulate, ma limita il rischio che esse costituiscano un’inop-

²³ I nomi originali sono stati ovviamente modificati.

portuna interruzione e ottiene l'effetto di diradarle. In altri casi, è possibile dedicare alle "domande inutili" una specifica attenzione, magari incoraggiando gli allievi a porre proprio quelle domande che essi, considerandole "inutili" o "stupide", esiterebbero a porre.

2.8. Concludere tirando le somme e raccogliendo eventuali lavori

Consapevoli che il momento conclusivo di una lezione e il commiato sono altrettanto importanti dell'avvio, alcuni formatori cercano di curare anche questa fase con particolare attenzione. Si tratta di tirare le fila, qualche volta correggendo il tiro, di raccogliere i vari lavori, di connettere i vari momenti e le varie esperienze vissute durante la lezione stessa:

spesso suona la campanella che siamo ancora all'opera (IntPd2/248); comunque, generalmente, alla fine dell'attività preventivata, [...] raccolgo i lavori, li correggo e li valuto [...] (IntPd2/250);

in conclusione, [...] faccio un po' il sommario (IntPd3/180), [...] in modo che, se qualcuno ha perso un passaggio, possa recuperarlo; poi [...] cerco sempre di fare in modo che rimanga qualcosa di scritto; se è un modulo che prevede un certo esercizio a casa, assegno dei compiti. [...] Nella parte finale, tiro un po' le somme e magari anticipo già l'ora che seguirà: "Oggi ci fermiamo qui. Domani continueremo con questa cosa..." (IntPd3/182);

tengo d'occhio l'ora e quando mancano sette o otto minuti al suono della campana, mi fermo. Faccio sistemare gli attrezzi di lavoro, ci si rilassa un attimo, qualcuno fa qualche altra domanda. [...] Nei miei primi anni, quando suonava la campana, io stavo ancora parlando ad un pubblico che non mi ascoltava più già da un bel po'. Adesso, di solito, almeno cinque minuti prima ci si ferma e ci si saluta. Non do mai i compiti a casa, perché i nostri allievi finiscono alle cinque di pomeriggio e ritengo che a quell'ora si debbano rilassare, giocare, fare quello che vogliono (FGIta4/20).

Può capitare che il suono della campanella sorprenda in piena attività, ma generalmente i formatori considerano utile sospendere il lavoro qualche minuto prima della fine dell'ora. Questo tempo può essere dedicato alla raccolta e all'analisi dei lavori svolti dagli allievi durante l'ora, oppure ad un breve sommario, da proporre o da sollecitare, del lavoro compiuto, oppure ad un breve compito di scrittura sulla lezione ("cerco sempre che rimanga qualcosa di scritto"), da condividere in aula, oppure all'indicazione di eventuali consegne da svolgere a casa, per la volta seguente, oppure ad una breve anticipazione di ciò che avverrà nell'ora successiva, oppure semplicemente alla sistemazione degli "attrezzi di lavoro" e ai saluti.

2.9. La ricchezza di pratiche "povere"

Concludiamo questo paragrafo dedicato alla lezione con le sintetiche considerazioni di A. (FGIta4/17), formatore a San Donà, che ben esprime il senso di pratiche apparentemente povere, ma funzionali a costruire una cornice all'interno della quale l'apprendimento possa prendere forma e sedimentarsi:

[...] il mio modo di far lezione è molto tradizionale; ho visto, ad esempio, che dettare, quando si sono fissate le regole di base, funziona. Capiscono che scrivere quello che viene detto conviene a loro, perché li aiuta a stare attenti e soprattutto capiscono che la mezza pagina di quadernone, con un linguaggio più comprensibile e più immediato, li aiuta anche ad affrontare le quattro pagine di libro. Di solito, anche usare una certa ripetitività nel fare lezione è utile: la lezione comincia con il riprendere l'argomento precedente, correggendo i compiti, poi c'è una spiegazione, poi quello che abbiamo spiegato lo scriviamo nel quaderno, poi lo rivediamo sotto forma di schema, poi per casa ti chiedo le stesse cose che ho spiegato a lezione... Ecco questo dà proprio una certa mentalità e la sicurezza di una lezione che si svolge in maniera regolare, tanto che, se tu non fai una cosa, sono gli stessi ragazzi che te lo ricordano: "Ma non facciamo...? Non correggiamo le domande? Ma oggi non interroga?". In otto anni di CFP, ho notato che questo mi aiuta. [...] Le pratiche povere sono in realtà pratiche ricche; sono quelle che ti permettono di fare lezione. Quando tu ha impostato la cornice, poi il quadro, l'opera d'arte la fanno loro; è comunque importante che tu dia la cornice in cui inserire le cose (FGIta4/17).

Strutturare la lezione assegnandole un certo ritmo e seguendo anche una certa ripetitività di fasi e momenti, lungi dal mortificare o dal tarpare le ali della libera espressione degli alunni, consente di guadagnare quella sicurezza che è necessaria per procedere speditamente nei territori della conoscenza ed esercitare l'arte di imparare. È allora che diventa possibile apprezzare la ricchezza delle pratiche povere.

3. VALORIZZARE L'ESPERIENZA

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, l'esperienza (da valorizzare o da proporre ai fini dell'apprendimento) è al centro dell'azione didattica dei formatori che operano in un CFP. Centrare l'attenzione sull'esperienza comporta procedimenti più lunghi di quelli che sembrano puntare dritti alla meta; del resto, in tutto ciò che ha a che fare con l'apprendimento, la strada da preferire non è la più breve, ma quella che consente il tragitto più stimolante ed avventuroso ed apre ai panorami più affascinanti. Ora, l'esperienza privilegiata nelle pratiche didattiche dei nostri formatori è quella che ha a che fare con l'attività lavorativa e che analizzeremo più avanti (cfr. il punto 5 di questo capitolo). Ma esistono anche altre forme di attenzione didattica all'esperienza, che vanno dalla ricerca di un aggancio alle esperienze già vissute dai soggetti, che aiuti ad esempio a cogliere il legame esistente tra letteratura e vita e faccia "toccare con mano" gli oggetti di apprendimento, alla priorità data al far vivere (che è anche un "far fare" e un "far narrare") sullo spiegare, alla sottolineatura del valore d'uso delle conoscenze, in particolare di quelle linguistiche, a più complesse forme di predisposizione e di proposta di esperienze che, per i soggetti in apprendimento, non sempre sarebbe facile vivere al di fuori del contesto formativo; mi riferisco, ad esempio, a certe esperienze di fruizione estetica e, in genere, culturale. Sono questi gli elementi che andremo ad esplorare in questo paragrafo.

3.1. Far toccare con mano gli oggetti di apprendimento

Se gli oggetti di apprendimento su cui si lavora vengono percepiti dagli allievi come astratte enunciazioni teoriche, scisse dalle cose, è difficile che possano essere accolti e integrati nel loro universo di significati ed è più probabile che vengano invece rigettati:

quello che [...] mi sembra funzioni meglio è togliere l'insegnamento scolastico da una specie di limbo astratto. (Il direttore di un tempo) mi diceva: "Attenzione, non puoi, con i nostri ragazzi, pensare di entrare nella loro mente, di avere insomma un dialogo, un colloquio con loro – che è poi il *passpartou* per poter "far passare" i contenuti –, stando sulle astrazioni, sui massimi sistemi! Non esiste proprio, saresti tagliato fuori!" (IntVr7/68).

Si tratta – come è stato opportunamente suggerito a M. (IntVr7) – di uscire dal limbo dell'astrazione, per portare gli allievi a fare l'esperienza di costruire dialogicamente significati vitali. Del resto, non sembra corretto ridurre l'attività del pensare al solo confronto con concetti astratti. Vanno riconosciute anche le forme concrete del pensare e la conoscenza è chiamata a diventare gesto, azione, pratica. Il "luogo" (non tanto fisico ma mentale) deputato alla sua costruzione è principalmente il laboratorio, da non limitare a quelli professionali (di cui sono, in genere, riccamente dotati i CFP salesiani) e da allargare allo spazio dell'aula normale, in cui rendere possibile un confronto pratico e complesso con le cose di cui ci si vuole impadronire. Molti sono i modi a cui i nostri docenti ricorrono per far "toccare con mano" gli oggetti di apprendimento e trasformare l'apprendimento in attività. Qui di seguito ne riportiamo alcuni.

3.1.1. Agganciare i contenuti all'esperienza degli allievi

Abbiamo già dedicato un paragrafo a come i nostri docenti gestiscono la lezione. Il racconto di D. (IntMe1) ci consente di affrontare il tema della lezione dal punto di vista dell'esperienza. Anche la lezione infatti rappresenta una speciale forma di esperienza, nella quale un ruolo importante è giocato da elementi quali il tono di voce, il contatto visivo, le espressioni facciali, i gesti, i movimenti. L'aspetto che viene sottolineato nel brano che segue è l'importanza di agganciare alcune esperienze pregresse degli allievi con ciò che costituisce l'oggetto principale della lezione:

la lezione prosegue con [...] la spiegazione da parte mia di aspetti su cui magari voglio focalizzare l'attenzione, anche con una certa vivacità. Mi accorgo che qui si trasmette molto della motivazione del docente. Certe volte, con poche parole, con un appiglio giusto, si risveglia l'attenzione, per cui bisogna saper guardare gli allievi negli occhi e, quando si parla, vivacizzare l'attenzione (IntMe1/100). Questo aspetto è molto legato alla conoscenza della propria materia, alla motivazione del docente e, mi rendo conto, alla sua persona: non so se quello che faccio io [...] può essere utilizzato da tutti [...] (IntMe1/104). [...] Nel tempo mi sono accorto, per esempio, che è importante legare l'attenzione a quello che stai trattando ad aspetti della loro esperienza [...] (IntMe1/106). La biografia di un autore, ad esempio, può essere percepita come arida e distante [...]

(IntMe1/108). Allora bisogna riuscire a legare alcuni aspetti della biografia ad aspetti che possono essere propri anche della loro esperienza; ad esempio, gli spostamenti di città e di abitazione sono situazioni che possono stimolare a livello personale: “Cosa vuol dire spostarsi?” – Verga abitava a Catania e si sposta a Firenze, si sposta a Milano –, “Avete presente? Vi siete mai spostati dalla vostra città?”; questo serve per tenerli svegli. Bisogna stare attenti a calibrare bene questo elemento (IntMe1/112), a dargli cioè il giusto spazio, perché altrimenti il loro pensiero interiore, che è molto vivo, li porta ad allontanarsi dalla spiegazione; perciò serve lo stimolo giusto, legato [...] a ciò che si sta facendo in quel momento in classe. Questo, per esempio, si può fare utilizzando lo stimolo visivo e la parola, nel senso che scrivi quello che ti interessa tenere a mente e lo lasci scritto alla lavagna e magari fai a voce questo riferimento, che è più facile e arriva molto più direttamente (IntMe1/114). [...] Nella biografia di un autore, si scopre ad esempio che, nella fase adolescenziale, la famiglia, soprattutto in passato, imponeva un certo tipo di percorso [...] – penso a Boccaccio, al percorso mercantile, quando lui assolutamente cercava lo studio delle lettere, delle arti – e allora dico: “Pensate alla vostra esperienza. Chi è che vi ha fatto scegliere questa scuola? Cosa volevate fare?”. Qui c’è un vissuto che emerge, che bisogna anche un po’ addomesticare, perché altrimenti si fa terapia di gruppo e questo non è l’ambito adatto per tali cose (IntMe1/146). Bisogna pungolare nel modo giusto e nei momenti giusti, anche dando gli spazi giusti e richiamando poi: “Sì, vedete...”, per ritornare magari sullo scritto, però tutto questo è molto utile, perché rimane proprio impresso, diventa un’esperienza personale, come in laboratorio; se il professore spiega loro come si fa un buco, dice: “Andate al trapano, ragazzi”, e tutti vanno al trapano, perché vogliono provare e quella diventa un’esperienza personale [...]. Mi rendo conto che questo è uno sforzo per il docente [...], perché magari certe volte i docenti di questa disciplina hanno una formazione solamente teorica; la difficoltà è proprio quella che bisogna essere ricchi umanamente, perché con questi ragazzi non si può dire: “Va beh, è così, punto e basta!”; questi ragazzi non sopportano il “punto e basta” (IntMe1/150).

Perché anche la lezione assuma per gli allievi i caratteri dell’esperienza personale, analoga a quella che possono vivere in laboratorio, e non del rito noioso e subito passivamente, è importante che il docente riesca a collegare i contenuti della propria disciplina all’esperienza degli allievi, a qualcosa di tangibile. In questa operazione, il formatore mette in campo tutte se stesso, la sua cultura, il suo modo di essere, la sua professionalità. Si tratta di non rassegnarsi all’idea che la vita dei propri allievi sia irrimediabilmente distante dai contenuti che si vogliono proporre e di non limitarsi alla constatazione, priva di speranza, che “le cose stanno così!”. Il problema non è ribadire il proprio amore per la cultura e la letteratura (“Punto e basta!”), lamentandosi magari del fatto che questo non sia condiviso dagli allievi, ma ostinarsi a coltivare le menti e i cuori dei propri alunni tramite l’incontro con la cultura e la letteratura²⁴. Per questo è importante trovare accessi al loro mondo, punti di incontro con quel vissuto di cui sono pieni e spesso addobbati gli zaini con cui ogni giorno i ragazzi arrivano al CFP. Nel racconto di D. possiamo apprezzare anche il modo di farlo: la cura del contatto visivo e del tono di voce; l’intelligenza

²⁴ In questo senso le affermazioni del nostro docente sono molto diverse da quelle espresse da Paola Mastrocola nel suo lamentoso ultimo libro (Mastrocola, 2011).

di inserire il pungolo giusto al momento giusto, per evitare che l'immaginazione dei ragazzi li porti a vagare a vuoto e per ricondurre la loro attenzione sull'oggetto; l'uso appropriato della lavagna, su cui fissare alcuni concetti chiave, per non allontanarli dal focus e visualizzare il percorso e il suo farsi; il ricorso alla narrazione di aneddoti, proposta e sollecitata, per imprimere i concetti; l'"addomesticamento" dei vissuti che emergono, per evitare di spostare tutta l'attenzione sui vissuti, appunto, e distoglierla dagli oggetti culturali. La pratica è fatta anche di questi delicati micro-equilibri.

3.1.2. *Selezionare i contenuti con attenzione anche a ciò che può essere significativo per gli allievi*

L'attenzione agli interessi degli allievi viene fatta funzionare, da parte dei nostri docenti, anche nella scelta dei contenuti. Non si tratta di chiedere agli allievi se un determinato contenuto, ad esempio Dante, sia o meno di loro gradimento o di scegliere argomenti facili e alla portata di tutti, ma, come abbiamo visto anche sopra, di avvicinare i contenuti all'esperienza dei soggetti, anche selezionando ciò che più di altro può aiutare in questo:

anche su Dante non puoi spiegare tutto (IntMe1/420); seleziono [...]. È quello il ruolo del docente: fare da setaccio (IntMe1/422): [...] l'approccio alla Divina Commedia [...], come mondo, come struttura, qualcosa dell'Inferno, il primo canto, [...] poi mi piace molto il canto di Paolo e Francesca, che è un mio cavallo di battaglia (IntMe1/424), soprattutto quando arriva "galeotto fu il libro e chi lo scrisse" (IntMe1/426); anche quello serve; di fatto, poi dici: 2Ragazzi, stiamo parlando di un autore di settecento anni fa!" (IntMe1/430);

nel secondo quadrimestre [...], leggiamo avventure o gialli, così i ragazzi vengono a conoscenza anche di alcuni generi letterari [...] (IntVr4/24). Abbiamo letto i gialli classici, *Sherlock Holmes*, per esempio, o *Maigret*. Poi ho detto ai ragazzi che anche in Italia ci sono degli ottimi autori, che vanno anche di moda, come l'autore di *Montalbano*, Andrea Camilleri, o come Carlo Lucarelli, che però a me personalmente piacciono meno, perché [...] escono un po' dal giallo classico, dal giallo d'investigazione; lì entrano altri argomenti come, per esempio, la mafia, nel caso di *Montalbano...* (IntVr4/26). [...] Per quanto riguarda le prime classi, [...] ho adottato un'antologia, dove ci sono sia racconti scritti da ragazzi, sia racconti che trattano tematiche tipiche dell'adolescenza. Ecco, con la tematica, [...] ho trovato la chiave per aprire un po' i loro cassetti, perché faccio leggere e faccio riflettere su problemi che molti di loro hanno e quindi è un gioco facile sia far capire il brano, sia poi farli parlare di loro stessi, delle loro esperienze, perché chiunque di loro ha qualcosa da dire; non abbiamo ragazzi vuoti! (IntVr4/20) [...] Quest'anno ho trattato con loro la tematica dell'accettazione degli adolescenti da parte degli adulti e ho letto per esempio [...] un brano di un libro di Giuseppe Pontiggia, da cui è stato tratto il film di Gianni Amelio, *Le Chiavi di Casa*, in cui c'è un ragazzo disabile [...], Paolo, che ha proprio grossi problemi, grosse difficoltà, legate al rapporto con il padre, più che al fatto di essere disabile; la tematica è amplissima, interessantissima, perché riguarda il rapporto genitori e figli, il rapporto dei ragazzi con gli insegnanti e con gli adulti in genere. Abbiamo letto alcuni brani tratti da *Nati due volte* di Pontiggia [...], ma anche autori stranieri, per dare ai ragazzi una panoramica più generale [...]. Il mio desiderio è farli riflettere sulla realtà che li circonda, oltre che su loro stessi [...]; opere ce

ne sono tantissime. Nel primo quadrimestre, con la prima, imposto tutto il percorso sulle letture: leggo quattro, cinque opere e li faccio riflettere su questo (IntVr4/24). [...] Con le prime classi [...] ho lavorato sulla lettura e sul farli riflettere su loro stessi, sulla realtà e sulla problematicità dell'adolescenza. Loro ci si ritrovano pienamente e capiscono che si sta parlando di loro (IntVr4/54);

delicata è la scelta dei brani; cerco argomenti che comunque li interessino; quindi, per dire, [...] si possono inserire anche brani di letteratura, [...] quest'anno abbiamo inserito anche la *Giara* di Pirandello, per esempio, [...] o *Il gatto nero* di Poe [...] (IntMi1/66) o brani sui videogiochi di Ammaniti [...] (IntMi1/70). [...] Quest'anno abbiamo puntato su due nuclei: il primo era legato alla lettura, non integrale ma consistente, di un romanzo, quello di Niccolò Ammaniti, *Ti prendo e ti porto via*: la parte dedicata agli episodi della scuola, quando i ragazzi entrano a fare disastri nella scuola, [...] anche perché l'anno scorso hanno affrontato il tema del bullismo e comunque le problematiche esistono; la scelta di questo argomento era stata anche dettata dal fatto che si erano verificati comportamenti a volte a rischio, un po' problematici. Allora, [...] dovendo scegliere [...] argomenti che comunque, per certi versi, li potessero catturare, interessare, ho fatto una scelta che è stata apprezzata [...] (IntMi1/90). [...] Cerco di scegliere anche delle cose che piacciono a me, perché le spiego sicuramente meglio, ci metto di più anima; a spiegare una cosa che non mi piace farei molta più fatica [...]. Cerco di scegliere una cosa che comunque possa interessare a loro: [...] ad esempio, il discorso del terrorismo [...] come arma, come metodo di guerra contemporaneo [...]; su questi aspetti ho molto insistito, anche attraverso alcuni articoli di Gino Strada, per esempio, che approfondiscono il tema delle mine. Cerco di inserire tutte letture che possano essere un po' stimolanti, che servano così a riflettere e a leggere il presente (IntMi1/112). [...] Abbiamo letto dei brani tratti da *Tre metri sopra il cielo*, perché era la moda; a volte ci si lega anche a questi aspetti, perché comunque qualcuno questo romanzo lo aveva dentro lo zainetto, non tutti chiaramente [...], ma c'è qualcuno che legge spontaneamente, per cui a volte lo spunto per la scelta parte anche da queste cose; vedi che qualcuno è interessato ad una cosa e dici: "Va beh, proviamo, magari non va, magari va..." [...] chiaramente tenendo fermi dei capisaldi, cioè devi fare il testo argomentativo, devi fare determinate cose [...], però il discorso sui personaggi, il discorso sul tempo storico, lo puoi fare con tante cose; [...] certo, si cerca di scegliere brani non banali, non stupidi, che servano per ragionare. L'aggancio con il loro vissuto, con le loro esperienze, si cerca sempre di salvarlo (IntMi1/142). I brani sui videogiochi che abbiamo letto nelle tre prime [...] erano belli; ce n'era uno che mi è particolarmente piaciuto, che parlava di "GTA", che sinceramente non so che cosa sia, ma loro lo conoscono tutti, o quasi tutti; [...] io in classe cercavo di spiegare come funzionava questo videogioco e poi mi hanno spiegato loro, mi dicevano: "No, non è così, prof..." [...] (IntMi1/142); da lì siamo andati a ragionare, perché poi c'era un'intervista allo scrittore Ammaniti, che era videodipendente e non riusciva nemmeno a terminare un romanzo perché era preso da questi videogiochi; abbiamo preso questa pagina di intervista in internet [...] e abbiamo lavorato anche su questo. Tutte queste cose vengono sul momento, non sono messe in programma; non c'erano sull'antologia; [...] il brano l'ho trovato dopo, però loro conoscevano già Ammaniti, che aveva scritto *Io non ho paura*; era uno scrittore che loro già conoscevano; poi ho detto: "Questo ha scritto anche questa cosa"; quando hanno visto GTA, si sono subito attivati..., ma può essere così, se gli propongo i Promessi Sposi? (IntMi1/144).

D. (IntMe1), come abbiamo già visto (cfr. punto 2.4.1.), non ha paura di proporre Dante. Sa che anche Dante "può servire" e che anche a partire dalle opere del passato è possibile generare particolari vibrazioni in chi legge. C. (IntVr4) cerca la

chiave per “aprire i loro cassetti” e scoprire che spesso l’esperienza che è possibile vivere leggendo e immedesimandosi nelle vicende narrate genera il desiderio di raccontare a propria volta le esperienze vissute e dunque a riflettere su di sé e sul mondo. A. (IntMi1) nomina diversi criteri di scelta, da contemperare: ciò che può piacere ai ragazzi, perché cattura il loro interesse o aggancia il loro vissuto, ciò che piace al docente e che egli può comunicare con “più anima”, ciò che è di moda, e che magari qualcuno porta già con sé, dentro lo zainetto, ciò che può aiutare a leggere il presente e a ragionare. Si possono scegliere diversi testi, il problema è riuscire a sviluppare specifiche abilità (quella di distinguere le differenti tipologie testuali, di riconoscere la struttura interna dei testi stessi, di sviluppare un pensiero non banale ecc.), attraverso tali diversi testi. Non è detto che funzioni. A questo riguardo, come sempre, bisogna ricorrere al principio didattico fondamentale del “proviamo, vediamo cosa succede se...”.

Nel brano che segue, K. (FGIta4), che insegna inglese in un CFP del Veneto, ci racconta che, per trovare un accesso al mondo dei suoi allievi, ha dovuto imparare ad amare il calcio:

ho tutti maschi in classe e devo dire che ho imparato ad amare il calcio, soprattutto il lunedì mattina, le prime due ore, con una classe con la quale non c’era verso di fare un minimo di lezione. In pratica, prima ho fatto loro descrivere un campo da calcio così com’è, in italiano, e li ho sollecitati a raccontare com’era andata la domenica calcistica, secondo loro [...]; dopo di che, abbiamo cominciato a buttar giù qualche vocabolo calcistico e a tradurlo in inglese, e poi, via, via, ho portato in classe degli spezzoni di partita, per spiegare il *present continuous*, oppure il *past simple* e i vari tempi verbali, però alla fine erano loro che mi dicevano quello che stava succedendo nello spezzone che stavo facendo vedere. Sono partita da quello che amavano loro, il calcio, per riuscire a spiegargli un po’ di inglese (FGIta4/11).

La strategia di K. è di partire da ciò che i ragazzi stessi amano, di amarlo a propria volta, perché loro stessi arrivino ad amare ciò che l’insegnante ama²⁵. Selezionare gli oggetti culturali in base ai criteri nominati sopra comporta una certa flessibilità rispetto al “programma”, come vediamo nel racconto che segue:

se io vedo che un argomento interessa, lo amplio anche con altre cose, che non sono presenti sui libri di testo, quindi porto articoli o altre cose; questo mi porta a volte a sfiorare sulla tempistica, però poi questo lo giustifico sul registro, perché è possibile farlo [...], tenendo conto del tipo di interessi, del tipo di rispondenza che hanno i ragazzi; [...] alla fine, l’importante è che acquisiscano determinate competenze. Per cui, se vedo che un argomento o un certo nucleo di tematiche, interessano, allora magari preferisco andare avanti per due, tre, quattro ore, rispetto all’impostazione iniziale, e poi, alla fine, sul registro, giustifico questo, proprio facendo riferimento agli interessi della classe; è una cosa possibilissima e lecita, e mi sembra anche logica [...] (IntMi1/86); [...] le ore sono poche, quindi si cerca di giocare sulla vicinanza degli argomenti, per costruire un percorso logico, sensato. Gli argomenti non sono scelti in sé, ma cercando di far vedere che comunque sono collegati e puntano verso un certo obiettivo (IntMi1/98).

²⁵ Non è un caso che ci troviamo in un ambiente salesiano.

La professionalità del docente si esprime anche nella libertà responsabile che esercita nei confronti del programma e nel modo in cui sa dar conto delle scelte che compie. Anche E. (IntMe7) sottolinea, con i vari esempi riportati nel brano seguente, l'importanza di ancorare i concetti a qualcosa di concreto e tangibile:

in prima, ho trattato [...] la civiltà egizia, e una modalità diversa che ho utilizzato è stata quella di portare (IntMe7/79) le diapositive di un viaggio che avevo fatto in Egitto; ho proiettato loro le diapositive e da quelle sono partita per spiegare la civiltà egizia: mostrando la civiltà attuale, come le persone vivono oggi, sono passata ai monumenti e, da lì, a ritroso, sono arrivata alla civiltà egizia [...] (IntMe7/81); la risposta è stata positiva, perché i nostri ragazzi hanno difficoltà ad ascoltare per tanto tempo, a seguire una lezione frontale [...] e quindi devi trovare sempre qualcosa che li tenga vivi, che li renda partecipi; magari la diapositiva, con me vicina al monumento, e il loro: "Ma allora esiste veramente! Tocchiamo con mano..." [...] (IntMe7/83). [...] Da evitare [...] è la sola lettura del testo: "Bene, ragazzi, oggi spieghiamo Verga: Verga è nato lì, è morto lì, ha scritto questo, questo e questo. Studiate da pagina tot a pagina tot..." (IntMe7/85). Per spiegare Verga e il verismo, ho portato delle immagini di Fattori (IntMe7/89), il pittore; [...] sono quindi partita dalla pittura (IntMe7/91), perché il verismo è rappresentazione nuda e cruda della realtà; questa cosa l'abbiamo ritrovata... (IntMe7/93) non soltanto in letteratura, ma anche nell'arte in generale: "Vedete questo? Bene, [...] potrebbe essere una fotografia". Da lì sono poi arrivata al concetto di "verismo" (IntMe7/95), perché loro devono avere degli esempi, devono capire praticamente; quindi, spiegare il verismo, qualcosa di assolutamente distante, ai nostri ragazzi (IntMe7/97) è possibile partendo dalla concretezza, da un qualcosa di tangibile. [...] In quel modo [...] ho introdotto Verga, ho potuto spiegare che cos'è il verismo, ho presentato la biografia di Verga, ricollegandomi anche alla situazione storica, che avevamo trattato in storia (IntMe7/99), all'arretratezza economica dell'800 in Italia [...], durante la rivoluzione industriale [...]; ho consegnato le verifiche di storia, la settimana scorsa, sulla rivoluzione industriale, e c'era una domanda sull'Italia e alcuni ragazzi hanno inserito Verga e la questione meridionale all'interno della propria prova di storia. E questi sono ragazzi che non ne volevano sapere assolutamente di storia! (IntMe7/101). [...] In terza, facciamo Ungaretti, in italiano, e, in storia, la prima guerra mondiale, il periodo che va dalla prima alla seconda guerra mondiale, il fascismo, il nazismo. [...] Analizzare un autore è sempre difficile: come lo presenti Ungaretti? Allora, glielo presento come poeta soldato (IntMe7/105) e quindi come poeta che ha vissuto e scritto nelle trincee. [...] Li abbiamo portati a visitare le trincee [...] (IntMe7/109) sul Montello; loro hanno vissuto e visto in loco le trincee, che cos'era una trincea; c'era la guida che ha spiegato loro come si costruisce una trincea [...]; avevano dunque già un'idea di che cos'era la trincea, perché loro erano stati là, l'avevano vista (IntMe7/113); non era una cosa che studi soltanto nei libri di storia, nei libri d'italiano, c'è, esiste (IntMe7/115), ne avevano un'esperienza diretta (IntMe7/117). Da lì ho potuto dire che Ungaretti è stato un poeta soldato, ha scritto quando era in trincea; [...] abbiamo potuto analizzare la poesia "Veglia", quando lui vegliava a fianco di [...] un compagno morto: "Cosa vuol dire vegliare un compagno, quando sei in trincea?". "Sì, perché noi siamo stati in trincea, la trincea era fatta così, era stata costruita così. Come si viveva in trincea? Quali erano le condizioni igienico-sanitarie? [...]". (IntMe7/119). [...] Da lì siamo partiti anche per la guerra di posizione, la prima guerra mondiale, dove è stata combattuta, nei nostri luoghi; un ragazzo che vive a Crocetto del Montello, ha detto: "Eh sì, perché nelle mie zone sono tutte trincee, sono tutti luoghi dove è stata combattuta la prima guerra mondiale". È andato là, c'era il museo della grande guerra, ha portato delle immagini. Ha preso degli opuscoli. Siamo riusciti ad interessarli, facendogli

fare un'esperienza diretta. Poi, [...] questo ragazzo mi ha detto che conosceva una persona, il presidente dell'ANEI, l'associazione nazionale ex internati, mi sono fatta dare il nome, mi sono messa in contatto, l'ho portato qui a scuola, ha raccontato la sua esperienza di internato nei campi di concentramento; abbiamo fatto lezione di storia in aula magna, con una persona che aveva vissuto la guerra, aveva vissuto la deportazione nei campi di concentramento, dopo l'armistizio di Badoglio [...]. Alcuni ragazzi mi hanno detto: "Prof, io questa mano non me la laverò per giorni, perché io ha dato la mano a una persona che ha combattuto la guerra mondiale, [...] che ha vissuto nei campi di concentramento" (IntMe7/121); e hanno fatto [...] tre ore di lezione di storia – impensabile! – [...] in aula magna, con una persona, un ex combattente che (IntMe7/123) ha portato la sua testimonianza, una persona che ha pianto, quando ha raccontato, che ha portato delle immagini, un filmato dell'epoca da visionare (IntMe7/125).

Si tratta di creare situazioni che consentano di comprendere praticamente, di accompagnare cioè la comprensione al fare, di conoscere attraverso canali anche diversi da quello solo simbolico, come quello iconico, percettivo, esperienziale²⁶.

3.1.3. Partire da situazioni simulate e/o esempi

Il ricorso ad esemplificazioni e simulazioni, soprattutto in fase iniziale di lezione, esprime un approccio pratico ed esperienziale ai vari argomenti, in tutte le aree disciplinari, orientato a far sì che i concetti si aprano alla comprensione. Di seguito, riporto alcuni dei numerosissimi esempi relativi all'asse dei linguaggi e a quello storico-sociale.

C. (FGIta4/5), che insegna Economia a Catania, propone il gioco del Monopoli come simulazione che aiuta a riflettere su diverse dinamiche economiche:

con una classe particolarmente complicata, avevo fatto, in "cultura d'impresa" tutto ciò che riguardava il budget, la gestione delle risorse e le scelte economiche. Ho portato il *Monopoli*, che ha un massimo di sei giocatori, quindi ho costituito gruppi di tre ragazzi che dovevano anche [...] riuscire a mediare tra di loro le scelte; io facevo da banca e da osservatore; ho dato delle regole di base, per giocare in modo ordinato. Loro si sono divertiti tantissimo, hanno giocato a *Monopoli*; si è arrivati poi al punto del gioco in cui qualcuno ha fallito, altri hanno vinto. Alla fine di questo gioco, insieme abbiamo visto come si sono comportati all'interno del gruppo, quindi tra loro, e come ciascun gruppo aveva fatto scelte diverse. Concretamente c'era chi, avendo un po' di soldi, immediatamente cercava di comprare una casa, chi invece ha aspettato di avere un certo quantitativo di soldi e solo alla fine ha cominciato a costruire e quindi poi non si è trovato in difficoltà; hanno fatto proprio delle scelte economiche sulla base della gestione delle risorse. Giocando hanno capito cosa significa programmare le scelte e gestire le risorse che hanno a disposizione. Hanno anche capito [...] che il criterio è sempre uno: io cerco di avere il massimo profitto con il minor sacrificio, che poi è una teoria economica; però nella misura in cui io mi ero limitata a dare questa spiegazione loro non avevano capito, poi, quando [...] si sono messi a giocare, concretamente hanno sperimentato che cosa significava e devo dire che stato molto efficace (FGIta4/5).

²⁶ In questo intravedo alcuni aspetti dell'apprendimento "percettivo-motorio" di cui parla Francesco Antinucci, distinguendolo da quello "simbolico-ricostruttivo". Cfr. Antinucci, 2001.

MG. (IntPd2), che insegna a Padova, imposta il lavoro sul tema “comunicazione” proponendo di simulare situazioni ricavate dall’esperienza quotidiana o di osservare un video senza il sonoro, per analizzare gli aspetti non verbali della comunicazione, mentre L. (FGIta4/4), che insegna a Gela, propone l’esperienza del telefono senza fili per far riflettere sulle dinamiche comunicative:

in prima, la competenza comunicativa si basa proprio sull’affrontare i contenuti legati alla comunicazione: che cosa sono la comunicazione, il processo comunicativo, gli elementi della comunicazione [...]; cerco di tradurre tutto a livello molto pratico, anche con piccole scenette in classe, per cui i ragazzi devono individuare chi è il mittente, chi è il destinatario e via dicendo (IntPd2/18); posso far vedere ai ragazzi la scena di un film dove c’è un dialogo con delle persone; a volte, per far rilevare l’aspetto non verbale della comunicazione, tolgo l’audio e dico: “Ragazzi, che cosa capiamo attraverso questa conversazione o attraverso la mimica dei personaggi che vediamo?” e, a partire da questo approccio anche pratico, in cui loro vedono qualcosa, risalgo agli elementi della comunicazione. Evito il più possibile di fare la famosa lezione: “Apriamo il libro a pagina 20...: definizione di comunicazione...”, perché so che alla fine non rimane loro proprio niente. Arrivo poi alla definizione di “comunicazione”, ma cerco di arrivarci con i ragazzi (IntPd2/24);

nell’introdurre “Comunicazione” [...] io avevo già in mente quello che dovevo fare, il senso finale del lavoro, mentre i ragazzi no. Entro in classe con un registratore [...]; invito cinque ragazzi ad alzarsi; loro sono completamente all’oscuro di tutto, non sanno quello che li aspetta. Escono in quattro, soltanto uno dei cinque resta, quindi si crea questa suspense. Neanche i compagni sanno cosa li aspetti. Quelli fuori non devono assolutamente sentire né sbirciare. La prima tentazione che hanno infatti è quella di guardare dentro l’aula; poi hanno paura, se passa il tutor, di dover giustificare perché sono fuori dalla porta. Il primo che entra lo sottopongo alla lettura di un articolo di giornale, un articolo che ho scelto io, piuttosto complicato, dove ci sono vie e date da ricordare e anche qualche nome. Il primo legge l’articolo e poi lo racconta ai compagni della classe parlando al registratore; io registro e poi lo faccio accomodare al suo posto. Il secondo – il primo di quelli fuori, che entra in classe – non legge l’articolo, ma lo ascolta dal registratore, quando poi deve ripeterlo – anche lui davanti al registratore – viene fuori naturalmente che ha omesso un sacco di informazioni. È un telefono senza fili e si va avanti così, fino al quinto ragazzo. L’ultimo addirittura riesce [...] ad inventarsi delle cose, magari indotto a questo dai compagni che suggeriscono; vengono fuori cose abbastanza divertenti. [...] Poi naturalmente c’è il confronto finale: la classe mi aiuta a tirare fuori [...] la nostra incapacità di ascolto: in realtà non siamo in grado di ascoltare gli altri; c’è sempre un’interpretazione [...]. L’insegnante dovrebbe essere anche abile nello scegliere come primo un elemento che abbia buona memoria, perché altrimenti, già alla prima lettura, il gioco si perde [...] (FGIta4/4).

S. (IntMe4) ed E. (IntMe7), insegnanti di Storia, raccontano qui di seguito di come si aggancino ad elementi propri dell’ambito militare o all’esperienza che i ragazzi possono quotidianamente fare osservando le vestigia medioevali presenti sul territorio:

posso giocare su tante cose; ci sono alcuni aspetti che possono toccare, non so, l’ambito militare, che attira un po’ i ragazzi, e con cui posso giocare: [...], per esempio, nella prima, [...] da un’immagine riprodotta da un libro sull’utilizzo della balestra, è nata una

spiegazione sulla balestra, sull'arco, sull'uso dell'arco che ha permesso la vittoria nella "Guerra dei Cent'anni" [...] (IntMe4/60); [...] è nato un discorso sulla balestra e una spiegazione sull'armatura, sull'utilizzo della spada, sul tipo di spada, sull'arco gallese [...] (IntMe4/64);

ad esempio, per la spiegazione del medioevo, che inizierò questa settimana, in prima, partirò dalle città medievali che abbiamo qua attorno, quindi, porterò delle immagini (IntMe7/273), delle fotografie, oppure li porterò in aula informatica, mi collegherò in internet e farò vedere loro Montagnana, farò vedere loro Castelfranco, piuttosto che Noale [...]; ecco che ritorna l'esperienza concreta, quella che parte dalle città medioevali presenti nelle nostre zone (IntMe7/275); parto da quello per spiegare che cos'era la civiltà medievale, che cosa era la città medievale, e quindi che cosa è accaduto nel medioevo. Non andrò a focalizzarmi sulle date, oppure, spiegherò loro alto e basso medioevo, la distinzione, la cronologia, non la data fine a se stessa [...] (IntMe7/277). Secondo me, la cosa migliore è avvicinarli alla civiltà (IntMe7/283) agli usi, costumi, abitudini; da quello posso inserire il perché si è arrivati a quello; quindi devo assolutamente inserire (IntMe7/285) come si viveva nelle città medievali (IntMe7/287). Ad esempio, ho appena concluso la civiltà romana (IntMe7/287). Allora ho iniziato con la leggenda sulla fondazione di Roma, i sette re di Roma, però non ho assolutamente preteso dai ragazzi che mi imparassero a memoria quali erano i sette re di Roma (IntMe7/289), ...da che anno a che anno, perché l'avrebbero imparato solo per l'interrogazione (IntMe7/291), per la verifica, fino al voto; il giorno dopo se lo sarebbero dimenticato (IntMe7/293). Ho puntato [...] sull'evoluzione di Roma, monarchia, repubblica, principato, l'organizzazione del governo di Roma; [...] ho analizzato la differenza tra monarchia e principato; ho spiegato loro la civiltà, come si viveva, cosa mangiavano; ho spiegato loro come erano le strade, come era costruita una città romana (IntMe7/295), il cardo e il decumano, strade parallele e perpendicolari, e quindi li ho fatti ritornare al presente, al graticolato romano che troviamo qua, a Santa Maria di Sala (IntMe7/297): "Ecco, allora, perché sono tutte dritte..." (IntMe7/299). Quindi come le hanno costruite: ho portato loro la fotocopia di una ricerca di un ragazzo di qualche anno fa, su come venivano costruite le strade, dalla malta i sassi, da lì poi abbiamo visto l'evoluzione di Roma fino all'estensione del grande impero (IntMe7/303).

Anche A. (IntMi1) e K. (FGIta2/26-48), nell'ambito del Diritto, imparano che un lavoro "solo scolastico" non funziona, che è essenziale riuscire a mostrare il "risvolto pratico delle cose", far toccare con mano, agganciare la realtà, partire da situazioni ed esempi concreti, valorizzare l'esperienza di *stage* o di lavoro, sollecitare l'incontro con testimoni:

in diritto facciamo il discorso dei contratti e le leggi sul lavoro e l'economia [...] (IntMi1/112) [...]; la scelta degli argomenti è stata fatta proprio tenendo conto di chi sono i ragazzi, per cui ci sono solo alcune ore dedicate ad alcuni concetti teorici [...]; poi diamo la possibilità di comprendere il sistema fiscale [...] concretamente, per esempio: che cos'è l'ICI, che cosa vuol dire la parola IRPEF [...]; si cerca di dare loro un minimo di strumenti per capire queste cose; per arrivare a questo, l'ora non può essere impostata alla maniera dell'"Adesso ti spiego l'ICI che cos'è!"; bisogna agganciarsi moltissimo alla realtà. Questa mattina ho preso il disegno di legge di Bossi sul federalismo fiscale, che conteneva una serie di termini che andavano da IRPEF, a IRAP, a ICI, e, quando arrivavamo a questi termini, andavamo sul fascicolo a leggerne il significato; [...] è stata una lezione sì pesante, perché poi comunque loro intervengono tantissimo e vanno molto guidati, però è stata anche una lezione in cui penso che un po' di cose se le siano portate

via. Per esempio, [...] ho fatto loro degli esempi su cosa sono le tasse e cosa sono le imposte [...]; alcune volte li spingo e dico: “Chiedete a casa quanto pagano di ICI, quanto pagano di..., chiedetele queste cose” [...]. Faccio molto leva su articoli di giornale, oppure [...] su domande. Ad esempio, comincia un’ora di lezione e qualcuno fa una domanda su un argomento che comunque si avvicina a queste cose; io dedico anche l’ora intera a questo, anche se non ho la pagina specifica del libro su questo argomento; è comunque un argomento che posso ricondurre a cose che sono state spiegate o che dovrò spiegare e che comunque sono collegate al discorso che stiamo portando avanti; cioè, se vedo che la classe è comunque attenta, dedico l’ora a queste domande, perché appunto lo scopo è quello di avvicinarli a tematiche che comunque sono importanti, perché questi aspetti, che loro lo vogliono o no, [...] che dicano o meno che non gliene frega niente, li toccano: le tasse le pagano e la busta paga ce l’hanno. Poi c’è una parte sulla flessibilità, sui contratti. Per esempio, sulla flessibilità, sto facendo vedere nelle terze il film *Mi piace lavorare* della Comencini, che fornisce una serie di spunti, proprio sulla flessibilità in generale, sul *mobbing*, [...] sulle tematiche del mondo del lavoro, tutti aspetti che portiamo avanti nella seconda parte dell’anno, quando il discorso si finalizza di più sull’uscita; si danno quegli strumenti che, dati in prima, non avrebbero molto significato, mostrando il risvolto sempre molto pratico delle cose; [...] fatti in prima, quando la prospettiva del lavoro è molto lontana, neanche ne coglierebbero l’importanza e non avrebbero l’interesse di sapere il significato della parola IRPEF, per dire, o i tipi di contratto, che cosa vuol dire “contratto a termine”, cosa vuol dire “a tempo determinato”, “a tempo indeterminato”, quel minimo di conoscenze che devono possedere; adesso, dopo lo stage, per esempio, che è importante, perché hanno visto e hanno parlato con i loro colleghi [...], fanno anche alcune domande su questo (IntMi1/116), perché sicuramente hanno parlato tra loro, hanno parlato con i dipendenti che hanno incontrato, hanno visto; per esempio, nella relazione sullo stage, uno degli aspetti che più sottolineano è il rispetto della gente che lavora, il rispetto sul lavoro, perché veramente sono rimasti colpiti da alcune situazioni che hanno visto in un senso o nell’altro, per cui hanno colto che è molto importante far vedere quello che uno sa fare, ma anche il fatto che sul lavoro devi essere comunque rispettato, trattato da persona; [...] io riprendo questi concetti, dando loro una veste “giuridica”, cioè sottolineando i diritti e i doveri; ad esempio, insisto molto sui doveri del lavoratore, sulla diligenza; ti dico un esempio concreto: sono in ritardo – che per loro è sistematico a scuola – “...ciò vuol dire che sul lavoro...”. Ecco queste cose qui, fatte in questa parte dell’anno, [...] hanno qualche ricaduta [...] (IntMi1/118). Chiaramente, se gli argomenti [...] li coinvolgono [...], fanno lavori più significativi e ottengono anche dei risultati; [...] se il lavoro è molto scolastico, o molto teorico, le cose funzionano meno [...] (IntMi1/122);

per i contratti, in terza – diritto del lavoro – [...] è fondamentale l’apporto di chi di loro già lavora, perché allora confrontano il contratto che [...] (FGIta2/26) hanno firmato con ciò che viene detto in classe (FGIta2/28); ci sono ragazzi di terza che hanno già sedici anni e che magari, il venerdì o il sabato, vanno a lavorare; [...] uno di questi lavora da un gommista [...] (FGIta2/30); c’è anche chi lavora [...] tutti i pomeriggi, ma sono pochissimi, perché appunto le famiglie sentono molto il discorso della scuola [...] (FGIta2/32); quando enuncio una teoria, chiedo: “ma tu che lavori già...”; magari [...] saltano fuori delle novità [...]; per dire, una volta è uscito che un ragazzo, in busta paga, si trovava caricati ogni mese 20 Euro per i DPI, mentre i DPI dovrebbero essere dati gratuitamente [...] (FGIta2/36). I DPI sono i dispositivi di protezione individuale, quindi scarpe antinfortunistiche, cuffie, occhiali, guanti; i costi venivano recuperati dall’azienda con 20 Euro ogni mese in busta paga. Allora lì il ragazzo se ne è reso conto, ha parlato con il datore di lavoro, siamo subentrati noi con una telefonata e così lui non ha più pagato i 20

euro (FGIta2/38). Quindi si tocca un po' la loro esperienza personale: fargli provare con mano è fondamentale! (FGIta2/40). Poi interagivano: "Eh, non è giusto che facciano così!", oppure "Ma guarda che lì c'è scritto che devono fare cosà!", per cui si è sviluppata una discussione (FGIta2/48).

K. (FGIta2/20) e RM. (FGIta4/12), che insegnano Inglese, ricorrono ad esempi e proposte centrati sul lavoro, fanno fare simulazioni di dialogo e piccole esperienze che rendono i ragazzi consapevoli che è possibile – e bello – imparare:

per quel che riguarda inglese, la difficoltà principale è convincerli a parlare [...]. Ho provato a prendere delle macchine utensili piccoline, delle semplici morsette, una che avevano creato loro in officina e una che avevano acquistato gli insegnanti, e me le sono fatte descrivere da loro in italiano [...]: che differenza c'era tra l'una e l'altra, cosa notavano, come era stata lavorata, i vari pezzi della saldatura, cose di questo genere; lì ho dimostrato la mia, se volete, "ignoranza" nei confronti di queste cose che loro, invece, conoscevano molto bene. Poi ho messo alla lavagna alcune parole, ovviamente tecniche, in inglese, e loro pian piano, utilizzando quelle parole, mettendo insieme il verbo, il nome e qualche preposizione, dovevano creare delle frasi che riguardassero ciò che avevamo appena detto in italiano. Anche i più timidi ci hanno provato e sono uscite delle frasi che abbiamo letto insieme e tradotto e poi confrontato con il testo che avevamo sulla dispensa [...]; si sono resi conto che sono stati bravi, hanno descritto anche loro bene o male quello che c'era sul testo, anche se molto più semplicemente, ovviamente. Questo li ha convinti ad esercitarsi anche nel parlare; sono partita dalla loro esperienza e, sempre per lo stesso brano, [...], dividendoli in piccoli gruppetti, ho dato delle tecniche di memorizzazione per quelli che erano un po' più in difficoltà; nel momento in cui hanno capito che, con queste tecniche, facendoglile provare lì sul momento, riuscivano a ricordare e potevano ripetere i punti principali del brano, riassunti, sapendo quello che stavano dicendo, la cosa era fatta: proprio sono partiti, sono decollati come classe (FGIta2/20);

sono nel settore della ristorazione, per questo il mio inglese è finalizzato, soprattutto a partire dai secondi anni; nei primi anni [...] non si può chiedere di fare grandi cose, perché loro devono non tanto "riabituarsi" all'inglese, ma cominciare ad "amare" l'inglese, cosa che nessuno mai ha fatto loro fare; hanno incontrato [...] insegnanti che li hanno psicologicamente distrutti. Allora che faccio? [...]. Con la ristorazione, si fanno le ricette, la presentazione al cliente in inglese, con il cliente in sala [...]. Do loro la possibilità di inventare una ricetta usando i primi elementi della lingua inglese [...]; è un inglese sul campo, parlato; ho avuto buoni risultati [...]. Insegno inglese [...] e "napoletano", nel senso che i miei ragazzi ascoltano solo musica napoletana. Considerate che la mia formazione parte dai Beatles e arriva al rap americano; non sapete la difficoltà che ho avuto e le notti che ho dovuto passare a tradurre in inglese le canzoni di Gianni Vezzosi e Toni Colombo! [...] I primi anni, la lezione si basa essenzialmente su dei cruciverba [...] elaborati [...] la sera prima o ricavati da internet o preparati da tempo [...]. I primi anni non li puoi mettere di fronte all'inglese, perché ti dicono: "Giuliano²⁷, a nuatri cosa ci stai cuntanno!" ("Giuliano, cosa ci stai raccontando?", ndr). Vengono da una realtà in cui sono stati ignorati, soprattutto nelle scuole medie; hanno subito dei veri e propri "assalti di indifferenza" da parte di molti insegnanti: "Tu non sai l'italiano, quindi non puoi sapere l'inglese!". [...] All'inizio, i loro occhi sono lucidi, perché non sanno che cosa li aspetta, cosa avranno da noi, e quindi la prima cosa che faccio, oltre a leggere

²⁷ Il nome è di fantasia.

dei testi, è un cruciverba; non stiamo parlando di una didattica ortodossa, stiamo parlando di quello che faccio prima di arrivare ad un altro tipo di metodologia [...]. Ultimamente ho fatto il cruciverba del tempo: tutti i termini che riguardavano il tempo; in questo cruciverba ho fatto segnare loro le “inglesine”, le chiamo io così, cioè quelle lettere dell’alfabeto che sono diverse dall’alfabeto italiano: “a, b, c le conosci, ma noi abbiamo delle inglesine, nell’alfabeto inglese, che sono cinque in tutto; me le andate ad individuare nel cruciverba e le segnate?”; allora loro [...], segnando le lettere dell’alfabeto estranee all’italiano, risalivano alla parola; [...] tutti hanno cercato e trovato le parole del tempo [...]. Fanno anche lavori più impegnativi, sempre in inglese; li devono fare, li vogliono fare; nei loro occhi c’è un appello ad essere trattati come tutti gli altri ragazzi: anche loro vogliono salutare in inglese, anche loro vogliono dire due parole in inglese e mi vengono a dire: “Che significa questa frase?”, mostrandomi il testo di una canzone in inglese. Il mio aggiornamento lo faccio ascoltando Rihanna e Shakira, perché loro vengono in classe a chiedermi la traduzione dei testi delle canzoni. Voi non sapete quanto è bello far apprendere loro il verbo “like”, “piacere”, attraverso le canzoni; lo sanno usare benissimo! E lo riproducono, perché la musica li aiuta. Naturalmente, alla fine della lezione, quando hanno un esercizio difficile, io metto come sottofondo, secondo la difficoltà dell’esercizio, una canzone [...]. Raggiungo risultati ottimi, anche se sono le ultime ore; devo mettere una canzone che non sia proprio lenta, [...] che li coinvolga, che smuova in loro un po’ di adrenalina. Nello stesso momento in cui muovono un braccio per fare il tipico movimento di rap o di hip hop [...], già hanno fatto la frase dell’esercizio, spinti proprio dalla curiosità di sapere (FGIta4/12).

Ricorrendo ad esempi tratti dalla vita di ogni giorno o dall’esperienza dei ragazzi, raccontando aneddoti, proponendo la simulazione di situazioni simili a quelle che gli allievi potrebbero incontrare fuori dal CFP, i formatori assumono un tono più confidenziale ed espressivo e i ragazzi tendono ad ascoltare e a partecipare con maggiore e più vivo interesse. Soprattutto, la concretezza aiuta a comprendere in modo più efficace e ad evitare che le parole rimbalzino su concetti che non vogliono sapere di aprirsi.

3.1.4. Attualizzare

Un altro modo che i nostri formatori hanno per dire l’esigenza di trovare un punto di aggancio al mondo degli adolescenti di oggi è quello di ricorrere all’istanza dell’attualizzazione dei saperi nei loro contesti di vita. Si tratta ancora una volta di far cogliere nesso, in questo caso tra passato e presente:

(Si tratta di) attualizzare alcuni aspetti di quello che esponi (IntVr7/62), trovare gli agganci con l’attualità [...] e su questo aprire un dialogo con i ragazzi, in modo che loro stessi analizzino il loro modo di sentire, la loro posizione, come si sentono in questo tipo di “problema” [...]. Quindi, agganciare la realtà e trasformare questo in stimolo (IntVr7/64);

credo che una prima parola d’ordine possa essere attualizzare [...] perché la domanda che fanno più spesso i ragazzi [...] è questa: “Perché io devo studiare una cosa che è successa duemila anni fa, o diecimila anni fa?” (IntVr4/14). Allora, loro mi chiedono questo [...] e io rispondo spesso così, che dagli errori che gli uomini hanno fatto nel corso della storia noi possiamo imparare, che ci sono molti processi storici che durano tutt’ora; e mi viene poi facile, se parliamo di popoli come ad esempio quelli islamici, dire che la questione è ancora aperta e attualissima... (IntVr4/16).

L'aggancio alla realtà – che il docente fa e mette in grado l'allievo di fare – non è solamente una facilitazione dell'accesso, diventa stimolo ad analizzare se stessi e ad esprimere ciò che si pensa e ciò che si prova. Del resto, lo stesso atto del leggere e del comprendere si identifica con questa capacità di attualizzare, di trasformare parole antiche in parole d'uso abituale, riconoscendo ed accorciando le distanze.

3.4. Far raccontare esperienze

La narrazione, sia orale che scritta, è una delle tecniche a cui i nostri formatori ricorrono con maggiore frequenza, per accompagnare percorsi centrati sull'esperienza e sul contatto personale con la realtà. Più avanti, soprattutto riguardo alla relazione tecnica (cfr. il punto 5.2.2.), vedremo come questo approccio venga utilizzato in riferimento alle esperienze professionali. Qui di seguito invece cercherò di illustrare innanzitutto le situazioni in cui i docenti di area culturale propongono esperienze ricche di storia per sollecitarne successivamente una specifica narrazione; vedremo poi quelle situazioni in cui la narrazione stessa, sottratta allo statuto un po' arido di compito solo "scolastico", si trasforma in esperienza comunicativa ed espressiva, soprattutto nella forma della scrittura e, infine, metteremo a fuoco le delicate sollecitazioni a raccontare esperienze vissute dai singoli allievi al di fuori del CFP. In tutti i casi, la narrazione risulta efficace solo se connessa al vivo dell'esperienza.

3.4.1. *Far vivere esperienze che aiutino a pensare*

Come abbiamo ricordato sopra, agli allievi va offerta l'opportunità di vivere esperienze che difficilmente potrebbero vivere, al di fuori del contesto formativo, e che li possano aiutare a pensare e magari anche a rivedere criticamente alcune posizioni preconcepite. M. (IntVr7), che insegna italiano e storia nel CFP di Verona, racconta diverse esperienze di questo genere che ha proposto ai suoi allievi, in particolare viaggi e incontri con testimoni:

forse pecco di presunzione, però diventa, secondo me, importantissimo anche far passare dei messaggi che a volte sono un po' contro-culturali, [...] vista la cultura dominante [...]; io, in questo, mi sento un privilegiato proprio perché, tanto per capirci, si può cercare di contrastare la stupidità dilagante o quelle idee sbagliate che poi si basano su miti e leggende metropolitane. Non so, penso alla visita a Dachau [...], con quelli di terza: io sapevo che qualcuno [...] presume di essere su posizioni di destra; nessuno è mai arrivato, in questi anni, a mettere in discussione l'olocausto, almeno in maniera chiara, però, insomma, "Mussolini ha fatto anche delle cose positive..." (IntVr7/74), dicono loro, "Hitler, beh, insomma, sì, era 'fuori', però la Germania si trovava in una brutta situazione..." (IntVr7/76). Siamo stati a Dachau; lì li ho proprio visti colpiti, ne abbiamo parlato. Quando è successo l'omicidio di Nicola²⁸, ne abbiamo parlato; abbiamo visto il

²⁸ M. (IntVr7) si riferisce qui, come in altri passaggi, ad un tragico fatto di cronaca, che proprio poche settimane prima dell'intervista aveva sconvolto gli abitanti di Verona e aveva avuto risonanza nazionale: l'omicidio di Nicola Tommasoli, un ragazzo di 28 anni, aggredito e ucciso a Verona, la notte del primo maggio 2008, da un gruppo di ragazzi legati agli Ultras dell'Hellas Verona e vicini a movimenti di estrema destra.

video di Annozero, lo spezzone con quell'individuo che parla di questa cosa, nel suo negozietto – ad un certo punto bestemmia anche [...] –; ho visto che è un modo per incidere in maniera molto profonda [...]; cioè, li metti in difficoltà veramente; [...] c'è quello che la mette sul ridere: “Ma prof, io ci sono stato in quel negozio, è anche simpatico”. “Proviamo a riascoltare; ti rendi conto di quello che sta dicendo questo?” [...]. Diventi una “agenzia di contro-cultura” (IntVr7/78). Bisogna trovare qualcosa per passare al “fare”; il dire non basta di sicuro, passa sopra le teste [...]; da una parte c'è una grossissima responsabilità, se vuoi – è il bello di questo lavoro! – [...] nel cercare di essere d'esempio; è pesantissima perché, a volte, [...] nel piccolo, devi esporti personalmente, ti devi mettere in gioco, nel senso che cerchi di far capire che voler bene alle persone, o provarci per lo meno, ti espone anche a delle fregature, però spesso ne ricevi del bene. Per dire, uno dei messaggi è che la diversità – usando un termine oggi un po' abusato – è una ricchezza e che quindi il Rom non è uno da mandar via, e qua ce ne sono tantissimi che ti dicono: “Via questi qua! Evviva Tosi che li sta mandando via!”; fanno questi discorsi [...]; in classe, la maggioranza è su questa linea, probabilmente per sentito dire [...], allora il continuare a far vedere documentari, far fare visite fuori – la visita a Dachau è stata una delle cose che abbiamo fatto, ma io avevo pensato anche [...] di contattare e di far venire qualcuno delle associazioni dei Rom – [...] creare situazioni di contatto diretto – per l'anno prossimo abbiamo contattato alcuni di Emergency –, tutto questo è importante. (IntVr7/80). L'esempio [...], qualcosa di tangibile, li mette in crisi; ho notato che è una cosa che li spiazza e li fa pensare; ma non ci pensano solo lì; dopo mesi, a volte [...], ti vengono a dire il risultato delle loro riflessioni; ti pescano in corridoio, quando meno te lo aspetti, e ti dicono: “Però, prof, è vero! Ho visto che mi è venuta ad abitare vicino una che insomma fa la badante, ha tre figli da mantenere in Romania, e ho visto che è una buonissima donna”. Insomma, queste cose valgono [...] proprio nel senso che vanno oltre il discorso scolastico; sono difficili da valutare, mi rendo conto, però [...] valgono più di nozioni, di date, di schemi... (IntVr7/82).

La visita a Dachau, l'approfondimento su un episodio di cronaca nera capitato nella loro città, il contatto diretto con testimoni in carne ed ossa, non ultimo l'esempio personale (che è ancora una volta un far fare esperienza di un certo tipo di relazione) sono tutte modalità per passare “dal dire al fare” e dare consistenza alle parole che si pronunciano. Questa strategia è tanto più importante quanto più gli “oggetti” di apprendimento non sono solo contenuti culturali, ma anche contenuti valoriali²⁹. Attraverso la sua azione, il nostro formatore cerca di offrire elementi su cui esercitare gli strumenti del pensiero e di espressione del pensiero che sono propri delle sue aree disciplinari.

Anche altri formatori collocano le uscite e le visite tra le esperienze significative da far vivere e su cui attivare pensiero. Nel brano che segue, MG. (IntPd2) racconta diverse esperienze di visite proposte ai suoi allievi e le modalità a cui ricorre per far diventare tali esperienze significative dal punto di vista educativo:

quest'anno, in prima, ho organizzato un'uscita a Schio, per visitare il laboratorio di tecnologie industriali, perché loro, [...] nell'area socio-storico-economica, fanno una parte

²⁹ Il rischio di limitarsi alle parole e di non passare a qualche forma di esperienza è di scadere nel genere letterario della predica edificante che spesso produce effetti controproducenti nei ragazzi (cfr. Armellini, 2008, p. 99).

di storia e una parte di economia e, in prima, affrontano tutto il processo di industrializzazione, studiano la rivoluzione industriale e via dicendo [...]. Per prepararsi, hanno fatto una ricerca in internet (IntPd2/166). [...] (Il problema è) come si cerca in internet; [...] i ragazzi viaggiano in internet, sono bravissimi, sono più bravi di noi, però dopo non leggono quello che trovano. Cioè [...], per prepararsi all'uscita a Schio, ho detto: "Ragazzi, scaricatevi del materiale! Ovviamente lì [...] avremo una guida, però scaricatevi del materiale, in modo da sapere cosa andremo a vedere". Loro hanno scaricato immagini, testi ecc., e io ho detto [...]: "Eh sì, avete passato due ore davanti al computer, avete scaricato i testi, ma avete letto quello che avete scaricato?". Mi hanno detto che non lo avevano letto (IntPd2/173). "Dovevate fare voi [...] una sintesi". [...] Fare la sintesi implica che tu legga il testo (IntPd2/174), lo capisca e anche reperisca le informazioni che vanno riportate (IntPd2/176). Loro fanno "copia e incolla", senza neanche leggere [...]; in alcuni casi, ti rendevi conto che avevano preso una frase, buttata lì, in questo nuovo contesto, completamente scollegata [...] dal resto del testo; [...] non è detto che quando vanno in internet per fare queste ricerche, sappiano realmente utilizzare quello strumento; non lo sanno utilizzare, perché anche internet implica che tu legga, che tu debba un attimo concentrarti [...] su quello che tu hai davanti (IntPd2/178). [...] La seconda uscita è stata la città, perché, se dico loro: "Ragazzi, provate ad andare in piazza dei Signori", (loro sono in difficoltà), non conoscono se non il tragitto dalla scuola alla stazione. Se tu li fai andare a..., si perdono! Sono strani, anche quelli che vivono in città, a Padova: se tu dai come riferimenti, non so, il baretto, piuttosto che il negozio di dischi o il negozio di abbigliamento al quale fanno riferimento, allora funziona, ma se tu vai un po' fuori di lì, basta; magari passano tutte le mattine davanti alla tomba di Antenore [...], per venire a scuola, ma non sanno neanche che cosa sia! (IntPd2/178). [...] Allora, andiamo a far visita alla città, al centro storico, e nello stesso tempo siamo andati anche in Comune, la sede dell'amministrazione cittadina, e lì, seduti nell'aula consigliare, è stato loro illustrato quali sono i compiti del Comune [...] (IntPd2/180). L'ultima uscita è stata quella al lago di Garda, quando siamo andati a San Martino della Battaglia, perché avevano studiato la seconda guerra di indipendenza e dovevamo vedere questi luoghi, dove si sono svolte le battaglie più cruente [...] (IntPd2/182). [...] Odiano fare una relazione [...] dopo un'uscita. Allora, io cerco di camuffarla in modo diverso. Normalmente [...] devono fare uno scritto da inserire nel portfolio [...], invece per l'uscita di Garda li ho fatti lavorare con i cartelloni. Si sono scaricati del materiale da internet, però [...], vista l'esperienza precedente, questa volta dovevano, in gruppo, [...] fare dei cartelloni... Ho detto loro: "Immaginate di essere un'agenzia viaggi; dovete presentare a un turista i luoghi che andremo a visitare...". Quindi con pennarelli e forbici, si sono industriati; ho dato loro dei cartelloni e li ho un po' costretti ad analizzare meglio i testi che andavano a scaricare da internet (IntPd2/184) [...]. Tutto sommato è venuto fuori un buon lavoro. Poi, dopo l'uscita, non ho fatto fare la relazione, però ho fatto scrivere una pagina di diario [...] (IntPd2/188). [...] Voglio sapere com'è andata la gita, [...] che cosa hanno vissuto durante la visita, allora dico: "Ragazzi, scrivetemi una pagina di diario sulle [...] uscite che abbiamo fatto quest'anno". (IntPd2/190). [...] Non ho parlato di "relazione", perché se loro sentono questa parola, dicono: "Ecco, uffa, dobbiamo sempre fare la relazione! È troppo!". (IntPd2/192). Gliel'ho fatta fare a distanza di tempo, in forma di diario: "Bene, ragazzi, visto che stiamo affrontando il diario, scrivetemi una pagina sulle visite!" (IntPd2/194).

MG. racconta diverse visite che ha proposto ai suoi ragazzi nel corso dell'anno: la visita al laboratorio di tecnologie industriali, per conoscere la storia del processo di industrializzazione, la visita alla città, l'uscita in Comune, la visita sui

luoghi della prima guerra di indipendenza. In tutti i casi, si tratta di rendere proficua l'uscita. Perché l'uscita si trasformi in esperienza e generi pensiero, è essenziale passare attraverso qualche forma di scrittura, per via del rallentamento riflessivo che la scrittura stessa consente. In genere, la docente propone, in fase di preparazione alla visita, una ricerca di materiali e informazioni, basata soprattutto su internet. L'esperienza insegna che non basta la consegna di pescare materiali nella rete e di scaricarli. Il rischio, in questo caso è di indurre una semplice raccolta di informazioni "googlate", che, se non sono soggette ad alcuna rielaborazione, non servono a nulla e danno solo l'illusione di sapere. Allora, la nostra docente prova a formulare una consegna di carattere autentico: "Immaginate di essere un'agenzia viaggi e di dover presentare ad un turista i luoghi che andremo a visitare...". Una consegna di questo genere finalizza la raccolta di materiali ed informazioni alla produzione di un elaborato concreto, tangibile, e ottiene migliori risultati del semplice invito a raccogliere informazioni. Per realizzare la consegna infatti non basta raccogliere informazioni, bisogna fare delle cose con le informazioni e le conoscenze che si raccolgono, elaborarle. Anche dopo l'esperienza si torna a scrivere: questa volta, in forma di diario, per dar voce a pensieri, emozioni e vissuti, ed evitando accuratamente la troppo scolastica denominazione di "relazione". È attraverso la scrittura che queste esperienze diventano evento narrabile, oggetto di pensiero.

Nel brano che segue, P. (FGIta1/2-18), formatore in Sicilia, racconta l'esperienza particolarmente incisiva di una visita di studio nella capitale, che viene accuratamente preparata e si accompagna ad esperienze di scrittura:

un'azione didattica efficace, produttiva dal punto di vista dei risultati, è stata un'Uda [...] che si chiama "Visita culturale a Roma", con i ragazzi del terzo anno [...], che li porta visitare Roma e a osservare alcuni elementi caratteristici per poi [...] rappresentarli anche nella tesina per l'esame di qualifica. I ragazzi, che hanno studiato Storia e hanno seguito anche alcuni moduli di "Etica e cultura religiosa", hanno modo di verificare diversi passaggi storici e di esplorare i [...] segni della cultura religiosa, visitando a Roma i luoghi della storia e i luoghi della fede: le quattro basiliche e le catacombe, per quanto riguarda il discorso dei segni della cultura religiosa, i vari monumenti per i segni della storia antica; ma (dedichiamo attenzione) anche ai segni della storia contemporanea, la storia d'Italia, il Risorgimento, la formazione dello Stato italiano ecc. Quindi, questa unità li porta a toccare con mano, a raccogliere dati, foto, impressioni, sensazioni e ad esprimere poi [...] una sintesi [...] che ha una linea storica, una linea [...] religiosa e una linea politica, che riguarda i palazzi del potere, la formazione dello stato ecc... (FGIta1/2). La preparazione a questa Uda avviene durante tutto l'anno [...] e si sviluppa nel momento in cui vengono sviluppate le Uda di natura storica; quindi, quando facciamo la formazione dello Stato italiano, loro sanno che ci sono alcune date, alcuni avvenimenti, alcuni aspetti significativi, che poi dovranno documentare, dovranno trascrivere in un documento dopo la visita [...]. Per esempio, la domanda che mi fanno è: "Professore, la breccia di porta Pia c'è ancora? L'andiamo a vedere?". Ecco quindi, durante tutto l'anno c'è questa preparazione, come quando vengono sviluppate le Uda [...] di cultura etica e religiosa; [...] faccio vedere loro quattro video-cassette che descrivono la Roma cristiana, i segni della fede cristiana; loro vedono, si preparano [...], sanno già quali sono le quattro grandi basi-

liche, che cosa significa “catacombe” ecc. [...]. Si preparano sapendo che devono fare questa cosa. Lo stesso per quanto riguarda “Cittadinanza”, quindi il concetto di “organo dello Stato”; [...] noi, per esempio, gli organi dello stato li facciamo non al secondo anno, ma al terzo, con la lettura dei quotidiani; i ragazzi collegano i “palazzi” alle decisioni, al potere, i titoli di giornale agli organi dello stato ecc., quindi, quando vengono a Roma, devono andare, che ne so, al [...] Quirinale [...], al Viminale ecc. Anche nel percorso che facciamo per Roma, rigorosamente a piedi, vanno nelle piazze e la domanda che io faccio è: “Qui dove siamo?”; [...] in qualche maniera, sono costretti, magari anche scherzando, [...] a rivedere le Uda già realizzate, a collocarle nel contesto e a imprimersele nella mente; [...], come dire, vedono per la prima volta il Quirinale e magari qualcuno non si ricordava che al Quirinale c’è il presidente della Repubblica; un altro spara e dice: “Qui c’è Berlusconi!”; allora scoppia una risata generale, però c’è un momento [...] di sistemazione delle idee e l’apprendimento diventa efficace (FGIta1/4). [...] Poi, alla fine, faccio fare una relazione scritta: [...] tre domande sono sulla visita, mentre l’ultima, la quarta domanda, è: “Riporta le tue valutazioni sull’esperienza didattica”, e queste sono estremamente positive, dal punto di vista dell’apprendimento ma anche dal punto di vista del comportamento, della socialità, della scoperta di una grande città [...]. Sostanzialmente si tratta di un’esperienza positiva e ne ho riscontri anche dopo cinque, sei anni: i ragazzi tornano e la prima cosa che ricordano è: “Professore, si ricorda Roma, le camminate ecc.?” [...] (FGIta1/6). Colpisce l’incisività di queste cose e come alcuni apprendimenti rimangano impressi perché collegati ad un’esperienza positiva, felice, anche di convivenza fra di loro; cioè, vanno via in visita alcuni ragazzi che durante il triennio erano stati timidi, non avevano mai parlato, e tornano, alla fine, come ragazzi che sono stati valorizzati, perché durante la visita [...], riescono a dare altre espressioni di loro stessi, che vengono apprezzate dai compagni e si crea, come dire, un rapporto diverso alla fine del terzo anno e i ragazzi dicono: “Abbiamo scoperto... ci siamo ritrovati...”; così si creano legami di amicizia e di stima che vanno al di là del rapporto in aula, che è spesso freddo, molto legato ai contenuti, mentre lì è legato all’esperienza (FGIta1/8). [...] La prima domanda riguarda la Roma antica, quindi la Roma imperiale – [...] il Colosseo, i Fori Imperiali e tutta la parte storica [...]; la seconda domanda è sulla Roma cristiana: quali sono i segni, quali gli elementi, quali le caratteristiche della Roma cristiana? Poi c’è la Roma della politica, la Roma del potere, quindi i “palazzi del potere”, dalla Consulta alla Camera dei deputati ecc. Questi sono i tre filoni; poi i ragazzi, accanto a questo, sono liberi di aggiungere foto, ricordi ecc.; per ognuna di queste domande costruiscono... (FGIta1/14) una relazione corredata anche (FGIta1/16) di esperienze, di immagini; l’ultima domanda riguarda invece la loro esperienza personale: le emozioni, le sensazioni, l’apprendimento che hanno maturato (FGIta1/18).

Il percorso di studio che, durante l’anno, porta gli allievi ad esplorare i vari temi legati all’asse storico-sociale, al “modulo di cultura etica e religiosa” o al modulo di “educazione alla cittadinanza” sfocia nella visita alla capitale; a sua volta, la visita serve a richiamare concetti e idee esplorati durante l’anno. È come se l’esperienza della visita, con il calore relazionale che l’accompagna, servisse ad imprimere nella mente i contenuti avvicinati in aula. Per la scrittura della relazione, il docente offre ai suoi allievi una traccia, che li aiuti a ricostruire i principali fuochi dell’esperienza, ma la consegna invita anche ad esplorare emozioni e pensieri che ciascuno collega all’esperienza vissuta e a corredare lo scritto con foto, immagini e ricordi. Come l’esperienza della visita, che spesso offre l’occasione per una diversa espressione di sé, anche l’esercizio di scrittura che l’accompagna e la segue si ca-

rica di significati personali e rappresenta un modo per esprimere anche aspetti di sé non sempre noti ai compagni e ai docenti.

3.4.2. *Proporre l'esperienza di scrivere per comunicare*

Alcuni formatori trovano utile utilizzare il computer per far scrivere, ma il problema non sembra essere tanto quello di preferire l'uso del computer a quello della penna. Il problema è far trovare senso nello scrivere e cioè trasformare la scrittura da esercizio solo scolastico in narrazione e comunicazione esperienziale. Questo può avvenire in diversi modi:

ci sono le Uda che riguardano la produzione di testi: in prima affrontiamo testi tipo le descrizioni, i racconti, [...] gli articoli di cronaca, il diario, la lettera personale; in seconda [...] affrontiamo testi espositivi, quindi imparano a scrivere qualcosa di più complesso [...]; in terza, soprattutto le relazioni [...], così li oriento proprio all'esame (IntPd2/132). [...] Ho usato molto il computer quest'anno, anche perché [...] li vedo molto più attivi quando hanno una macchina davanti. Ad esempio, [...] Alberto mi dice: "Prof, mi sono appassionato alla lettura!"; e lui è un patito di computer: se lo porterebbe anche in bagno, se potesse! (IntPd2/166). Per esempio, se io gli do un foglio e una penna in mano e gli dico: "Alberto, scrivimi il diario di quest'anno scolastico, una pagina di diario dove tu parli del tuo anno passato qui con noi", [...] lui mi scrive cinque righe al massimo, dopo di che mi dice: "Sono stufo!"; quando gli ho messo il computer davanti, mi ha scritto due pagine intere e gli ho detto: "Guarda, Alberto, è proprio un miracolo!" (IntPd2/168); [...] lui si è reso conto che si impara a scrivere appunto scrivendo [...], e probabilmente [...] il monitor, la tastiera, il mouse, per lui rappresentano qualcosa di concreto; per me è concreta anche la penna (IntPd2/170);

solitamente organizziamo [...] delle partite di calcio; da qui ho tratto spunto per far fare loro, qualche giorno prima, un'esercitazione nel laboratorio di informatica, in cui potessero mettere insieme sia le loro conoscenze informatiche sia quelle relative alla lingua italiana [...]. Nell'esercitazione che ho proposto ai primi anni – meccanici e serramentisti –, i ragazzi [...] hanno lavorato singolarmente, creando, su un foglio di word, un campo da gioco che ho fatto anche colorare [...]; ci hanno poi inserito delle caselle di testo, inventando loro stessi la formazione della propria classe e inserendo anche lo staff della squadra, composto dai docenti; in questo modo, li ho attivati, perché il calcio li prende tantissimo [...]. Oltre a questo [...], ho fatto scrivere il regolamento del torneo, continuando sulla stessa pagina o su quella successiva. Nel regolamento, dovevano scrivere, in italiano corretto, le regole da rispettare, che dovevano essere condivise da tutti. Da un lato c'era la correzione automatica di word che li aiutava, perché ovviamente a loro venivano fuori delle parole in dialetto, [...] dall'altro continuavano a chiedere, sia tra loro sia a me, il modo più corretto per mettere giù le loro idee. C'è stato un momento in cui loro stessi si sono scambiati idee condividendole tutti insieme. Da un lato, ad esempio, per quanto riguarda l'ambito informatico, non hanno più dimenticato come si crea un punto elenco, perché per stilare la formazione calcistica, sono stati costretti a fare un elenco, e dall'altro hanno scritto tramite il computer cose che con una penna in mano, non sarebbero riusciti a scrivere, non perché non siano in grado, ma perché non avrebbero avuto la voglia di farlo su un pezzo di carta e con una penna. L'attività è durata due ore (FGIta3/74).

In ogni ambito disciplinare, il ricorso alla scrittura è essenziale per apprendere e per chiarificare le proprie idee. Il problema è fare in modo che la scrittura venga percepita come "utile", in quanto finalizzata al comunicare. Da questo punto di

vista, MG (IntPd2) sa che con certi ragazzi il ricorso al computer è, ad esempio, più attivante della semplice consegna di scrivere con la penna, forse perché il computer viene da loro immediatamente percepito come strumento per comunicare. E. (FGIta3/74) propone di scrivere un testo regolativo che leghi l'utilizzo del computer, l'interesse per il calcio e lo sviluppo di una consapevolezza relativa all'esigenza di esprimersi in modo corretto. Anche in questo caso, il ricorso al computer, l'aggancio ai campi di interesse e la consegna autentica contribuiscono a far percepire come utile la scrittura.

Come ci ricorda ancora MG (IntPd2), rilevare l'utilità della scrittura non comporta sacrificare ogni altra forma di scrittura. Anche il diario e in genere le scritture personali vanno esplorate e praticate, per stimolare gli allievi a tirar fuori ciò che hanno dentro e che normalmente non esprimono. In questo senso, anche le scritture personali possono diventare "utili". Nei due brani che seguono, vengono descritti dei percorsi che portano a conoscere e sperimentare forme di comunicazione personale basate sulla scrittura:

puntiamo sul fatto che loro imparino a manifestare le loro sensazioni, il loro vissuto personale; in effetti, io posso vedere, non so, [...] un ragazzo che durante l'anno non è stato motivato [...] e che, nel momento in cui gli chiedo di scrivere una pagina di diario su una giornata di scuola o su una cosa che gli è successa, dà molto. [...] Mi rendo conto [...] di come tanti ragazzi abbiano bisogno di avere stimoli che li portino a tirar fuori quello che hanno dentro e che, in realtà, in altri modi o in altri contesti, non emerge; ci siamo quindi concentrati soprattutto sulla pagina di diario e sulla lettera personale come forme di testo (IntPd3/24); [...] sono partita fornendo ai ragazzi la pagina di diario di una ragazza, un'adolescente, che parlava del rapporto non molto sereno che vive in famiglia con i genitori. Nel momento in cui vengono attivati su problematiche tipiche dell'adolescenza, vedi che cambiano espressione, perché sentono la cosa più vicina a loro. Non sono andata a prendere una pagina del diario di Anna Frank, che pure è una ragazza giovane, però magari distante (IntPd3/80); cerco degli esempi vicini al loro vissuto. Allora, ho preso quel testo come pagina di diario; stessa cosa ho fatto per la lettera (IntPd3/82); [...] li prendo da internet o da un libro e faccio le fotocopie, in modo che tutti abbiano la loro copia (IntPd3/84); [...] ad esempio, [...] non è che posso dire, che ne so: "Oggi vi leggo un esempio di testo narrativo, che poi arriveremo a definire lettera personale"; preferisco che ognuno abbia la sua fotocopia, perché così si possono annotare qualcosa a fianco e poi so che tutti, avendo un testo, possono capire (IntPd3/92); [...] in effetti, loro sono molto sensibili a tutto quello che parla di loro stessi, forse perché devono ancora in qualche modo capire bene chi sono, qual è la loro personalità [...] (IntPd3/154);

adesso stiamo vedendo anche la lettera, le lettere personali: li faccio riflettere sulla realtà che vivono, sul fatto che quello che loro vivono è importante per la loro crescita personale: "Adesso mi fate una lettera a una professoressa, a una vostra insegnante, a chi volete, dove la ringraziate di tutto quello che avete vissuto quest'anno". Devono tornare indietro nel tempo e, per i nostri ragazzi, questo ritornare indietro nel tempo è molto difficile; se tu chiedi: "Ad ottobre che cosa abbiamo fatto?", [...] non si ricordano [...], ma non ricordano nemmeno che cosa hanno fatto a gennaio [...] (IntPd2/194); devono pensarci tanto [...]: "Ti ricordi che è venuta una compagnia", "Ah, sì, è vero, hanno fatto teatro!". Bisogna stimolarli ad elaborare... (IntPd2/196) la realtà e le esperienze che vivono, per farle diventare bagaglio personale di crescita (IntPd2/198).

Per entrambe le formatrici il senso della scrittura è consentire l'elaborazione della propria esperienza. Nel caso raccontato da N. (IntPd3), l'avvio è costituito dalla lettura di un testo – una pagina di diario o una lettera – nel quale gli allievi possano riconoscersi. Analizzando il testo, i ragazzi sono guidati a coglierne le caratteristiche principali. Avvicinare un testo di quel genere facilita nello scrivere un testo analogo, che li aiuti a tirar fuori ciò che hanno dentro e che normalmente non emerge. Nel caso narrato da MG. (IntPd2), la consegna è di scrivere una lettera ad una professoressa per raccontare alcune delle esperienze vissute nel corso dell'anno. Anche qui sono essenziali la pazienza e la qualità dello stimolo.

Anche un classico tema, una volta vinta l'ostilità nei confronti della scrittura, può rappresentare un'occasione per raccontare di sé³⁰:

sembra che pian pianino accettino il fatto di scrivere; il tema è stato per moltissimi una bestia nera: “Prof, non ci faccia scrivere!”, [...] però quando dico: “Beh, proviamo un attimo a riflettere, per esempio, sui rapporti genitori-figli...” [...]: negli ultimi decenni sembra che siano diventati particolarmente difficili, il salto generazionale c'è sempre stato, però ci sono delle questioni che diventano davvero scottanti, [...] difficili da gestire per i genitori: “Quali sono le cause di questa cosa?”. Lì è venuto fuori di tutto e di più e veramente sono rimasto (sorpreso), perché ti comunicano le loro situazioni personali e provano ad analizzarle [...] (IntVr7/68).

Nel brano riportato sopra, M. (IntVr7) si dice sorpreso di scoprire quello che i ragazzi sanno comunicare, se solo si offre a loro lo stimolo giusto (generalmente quello che li orienta a parlare di sé) e il contesto relazionale che consenta loro di aprirsi.

3.4.3. Stimolare racconti orali su esperienze vissute

Abbiamo già visto sopra il ricorso a forme di apprendimento attraverso l'insegnamento, nelle quali gli allievi sono stimolati a presentare alla classe un argomento scelto o concordato con il docente. La comunicazione orale è efficace anche per raccontare esperienze vissute. Nel caso che segue, R. (FGIta2/291-293), che insegna a Roma, stimola a narrare l'esperienza dello *stage*:

quando hanno fatto la relazione orale sullo stage, i ragazzi si sono sentiti molto liberi [...] di fare domande ai loro compagni [...] sulla sicurezza dell'ambiente dove avevano lavorato, sugli orari, sull'eventuale danno. Uno dice: “Ma che danno hai fatto?”, cioè “Che guaio hai combinato?”, oppure “Qual è la cosa che ti è piaciuta di più?”; la relazione diventa più interessante. Ho notato che la relazione orale dello stage è completamente diversa rispetto a quella di storia e di geografia, perché sanno quello di cui stanno parlando, l'hanno vissuto in prima persona, lo sanno loro e ti dicono anche le loro emozioni! (FGIta2/291). Sono loro i protagonisti: “Ti racconto la mia vita, quello che io ho vissuto...”; questa è una cosa molto importante (FGIta2/293).

La capacità di raccontare in modo accurato la propria esperienza – il contesto, ciò che si è imparato, anche dagli errori commessi, ciò che è piaciuto di più o di

³⁰ Cfr. anche il punto 7.6.3.

meno ecc. – viene sollecitata dall’insegnante. Il ritorno riflessivo sull’esperienza consente anche lo sviluppo di una particolare forma di attenzione retrospettiva. Il racconto si trasforma subito in conversazione. I compagni intervengono e pongono domande sull’esperienza che viene raccontata e questo consente magari di notare aspetti che in un primo tempo erano sfuggiti al narratore stesso. Il nostro formatore nota poi che il legame con ciò che si è davvero vissuto rende la narrazione dei ragazzi particolarmente densa, perché concreta e impastata di emozioni.

3.5. Dare spazio ad esperienze basate su immagini e musica

Per agganciare l’esperienza dei soggetti, ma anche per arricchire le loro esperienze, i nostri formatori si muovono verso forme di contaminazione fra i linguaggi, alla ricerca di accostamenti fecondi tra letteratura e altre forme estetiche, come il cinema, le arti figurative, la musica. Come afferma Ivano Gamelli, «noi siamo indubbiamente esseri di parola, ma la parola può assumere uno spessore comunicativo più incisivo se integrata con i codici di altri linguaggi» (2011, p. X). Per questo i formatori cercano di mobilitare linguaggi diversi. In particolare, sensibili come sono all’orizzonte culturale dei loro allievi, includono nel loro raggio di attenzione e cercano di valorizzare anche diversi elementi di quella cultura (o sotto-cultura) multimediale di cui i ragazzi sono imbevuti³¹. Vediamo qui di seguito alcuni esempi.

3.5.1. Valorizzare alcuni elementi della cultura multimediale dei ragazzi

Nella loro didattica, i formatori sanno distanziarsi da un’aderenza passiva ai programmi (che, del resto, in questo ambito, pur variando da regione a regione, sono ben poco prescrittivi) o dall’ossequio alla tradizione accademica dei “canoni” e sanno esplorare accostamenti inediti, ricorrendo a differenti forme di linguaggio, anche alla luce del fatto che oggi siamo tutti immersi in un contesto in cui prevale il linguaggio iconico:

i mezzi di comunicazione, con i ragazzi, [...] sono le chiavi di apertura delle loro porte [...]; tante volte io uso televisione, cinema, cartoni animati, tipo i *Simpson*, cose di questo genere... (IntMe4/202); ci sono puntate particolari dei *Simpson*, un cartone animato, che sono da vedere con molti occhi, non solo con i loro occhi, concentrandosi sul perché di una risata sguaiata, spiegandolo in classe, andando oltre, facendo riflettere su alcuni personaggi e dopo facendo fare anche degli esercizi di scrittura [...] (IntMe4/206); [...] sono

³¹ Su questo, Armellini sottolinea: «Potrà avvenire che [...] l’insegnante sia indotto ad accettare o addirittura a promuovere accostamenti irriverenti (Il Partenone e i cavalieri dello Zodiaco, il topos del *locus amoenus* e la pubblicità del Mulino Bianco, Rimbaud e Vasco Rossi, la struttura narrativa dei poemi cavallereschi e quella dei serial televisivi...); ma la qualità della sua scommessa culturale non ne sarà sminuita se, attraverso simili comparazioni, aiuterà i suoi studenti a navigare nell’immaginario con crescente consapevolezza, ponendo domande sensate, facendo distinzioni, costruendo un sistema di mappe e di coordinate utili a situare, analizzare, valutare la diversità delle loro esperienze estetiche» (Armellini, 2008, pp. 36-37).

tutte cose che loro masticano; ora, è chiaro che, se io [...] butto là un film [...] – amo molto il cinema e faccio parte di un gruppo che segue il cinema d'essai –, non ricavo niente; a me piace moltissimo “La terra trema”³², ma è un genere che non ha senso far vedere loro; devi parlare a loro con la lingua che parlano loro [...] (IntMe4/210).

S. (IntMe4) sa che familiarizzare con determinati linguaggi può aprire le porte di accesso al mondo dei suoi allievi e non ha paura di rinunciare a fare riferimento alle espressioni alte della produzione cinematografica, che pure conosce e ama, per avvicinarsi ad un cartone animato che i suoi ragazzi “masticano” bene e considerano un “cult”. Del resto, uno dei principi della pedagogia salesiana, a cui un po' tutti i nostri formatori si ispirano, è che bisogna amare (e dunque guardare con curiosità e interesse) ciò che i giovani amano, perché anche loro possano amare ciò che sta a cuore agli educatori (cfr. Braido, 2006, p. 292). L'accostamento che S. osa fare risulta fecondo se diventa lo spazio in cui far dialogare prospettive differenti e stimolare riflessione.

3.5.2. *Far analizzare immagini*

L'arte figurativa e le immagini in genere possono costituire un'importante risorsa didattica anche per l'approfondimento di temi letterari. Ce ne offre una testimonianza S. (IntMe4), che insegna a Mestre, in un indirizzo per grafici:

ad esempio, abbiamo affrontato Carlo Goldoni; [...] ci sono due foto sul libro; faccio descrivere la foto che riguarda [...] il periodo storico di Goldoni; poi facciamo assieme l'analisi dei contenuti [...] (IntMe4/150): il tipo l'abbigliamento, la postura, l'ambientazione, la tavola, il mobiliario e tutto quello che loro riescono ad osservare. [...] Enunciamo gli aspetti più comuni e [...] quelli più rari; dopo [...] la fase descrittiva – “Quali sono gli elementi che tu vedi, i particolari che spiccano maggiormente nelle immagini?” –, viene la fase argomentativa: “Quale delle due foto per te è più significativa e perché?” [...]. Ecco, questo lavoro mi ha permesso di spiegare il Settecento, cioè l'ambientazione storico-culturale dell'opera di Carlo Goldoni, in modo anche visivo, attraverso una fotografia, una riproduzione, un'incisione. Poi ho affrontato anche la questione di che cosa sia un'incisione, una stampa (IntMe4/152). Mentre spiegavo il Settecento [...], in particolar modo quello veneziano, [...] ho portato le riproduzioni di un libro d'arte di Roberto Longhi, ho fatto anche vedere un quadro e loro hanno saputo leggerlo. [...] Ecco, questo mi ha permesso di far capire meglio che cosa era il Settecento, ma erano loro che lavoravano su delle fonti iconografiche che, in questo caso, hanno fornito i libri [...] (IntMe4/154).

Mostrando alcune immagini, nell'ambito di un percorso sul settecento veneziano, S. (IntMe4) chiede ai suoi allievi di nominare tutti i particolari che essi riescono ad individuare. Sofferinarsi su tali particolari consente al nostro formatore di far avvicinare in forma intuitiva alle tracce che di quel periodo storico rimangono impresse anche gli oggetti, negli ambienti e nei modi di rappresentarli. Facendo lavorare su fonti iconografiche, il nostro formatore guida poi ad una discussione che, sollecitando a mettere in campo argomentazioni e a costruire interpretazioni condi-

³² Film del 1948, diretto da Luchino Visconti ed ispirato a “I Malavoglia” di Giovanni Verga.

visive, permette di inquadrare e comprendere meglio anche la produzione letteraria di Goldoni. Da notare è poi il fatto che S. si sofferma anche sulle incisioni e sulle tecniche di stampa proprie di quel periodo, agganciando così aspetti specifici della storia della pratica professionale – quella grafica – propria dell’indirizzo che gli allievi stanno frequentando. Anche attraverso accostamenti di questo genere può dunque essere arricchita l’esperienza culturale degli allievi.

Le immagini sono spesso più eloquenti delle parole, custodiscono informazioni, narrano eventi, suscitano emozioni. K. (FGIta2/324-326), docente di inglese in un CFP del Veneto, le utilizza come stimolo a raccontare di sé, in lingua:

ho messo a disposizione dei ragazzi delle immagini di vario genere, prese dai giornali e incollate su un foglio bianco, facendone scegliere una a ciascuno di loro; dovevano osservarla bene, dire alla classe perché l’avevano scelta e, dopo, descriverla in inglese, utilizzando l’elemento grammaticale che stavamo studiando. È stato interessante vedere come ciascuno di loro abbia scelto [...], inconsciamente, qualcosa che lo rappresentava in quel momento; per esempio, il ragazzo che voleva prendere la patente, che sentiva la patente come esigenza, ha preso la foto di una macchina, il ragazzo che, in quel momento, si sentiva un po’ isolato dal resto del gruppo ha preso una pubblicità dove c’era un manichino in mezzo a dei giocatori di calcio. Ciascuno di loro ha tirato fuori [...] inconsciamente qualcosa di sé (FGIta2/324). [...] Ho fatto descrivere [...] l’immagine [...] ed essi, ovviamente in inglese, hanno descritto [...] quello che vedevano sul foglio e la motivazione della loro scelta (FGIta2/326).

Il dispositivo che la nostra docente inventa prevede le seguenti fasi: la predisposizione di una serie di immagini ritraenti vari soggetti (realistici, simbolici...), prevalentemente tratte da pubblicità o riviste e pazientemente incollate su dei fogli bianchi (accorgimento, questo, che consente un loro eventuale riutilizzo); la collocazione delle immagini in una posizione che permette ai ragazzi di girare tra le immagini e di osservarle attentamente; la consegna di scegliere l’immagine che li colpisce maggiormente; l’invito a descrivere ai compagni, in inglese, il contenuto dell’immagine e il motivo della scelta. K. fa l’esperienza che, attraverso questa modalità, la comunicazione si fa emotivamente più intensa ed espressiva, ed arriva a rivelare tratti ed aspetti personali.

3.5.3. *Proporre un ciclo di film*

La visione di un ciclo di film può costituire un’esperienza ricca di notevoli possibilità di apprendimento, soprattutto se non ci si limita all’aspetto contenutistico (che tende a tradursi in lettura moralistica) e si allarga lo sguardo sulla specificità del linguaggio cinematografico. Ce ne parla MG. (IntPd2), del CFP di Padova:

vediamo un ciclo di sei film; i film che ho scelto quest’anno, a cominciare da: “Caterina va in città”³³, sono legati a tematiche adolescenziali; si tratta di film sulla realtà giovanile. I ragazzi hanno dovuto imparare a leggere anche questo tipo di linguaggio e poi hanno prodotto delle schede [...] di analisi del film. Dopo il film, facciamo un dibattito e loro sono chiamati

³³ Film italiano del 2003, diretto da Paolo Virzì.

a parlare; per me sono competenze di italiano (IntPd2/44) anche quelle richieste dall'analisi attenta di un film, dall'espressione del proprio punto di vista, nell'ambito di un dibattito, dalla scrittura di una scheda (IntPd2/46). [...] All'inizio ho dato a tutti delle fotocopie (IntPd2/50), [...] sul linguaggio cinematografico in genere [...] e poi – questo l'ho fatto fare al PC – ho inserito nella loro cartella di corso [...] una scheda in formato elettronico, nella quale dovevano inserire dei dati: regia, attori e poi anche una sintesi, la narrazione (IntPd2/52), le sequenze principali, i luoghi, gli ambienti (IntPd2/60) e alcune informazioni generali: titolo, regia, attori, durata, origine. [...] Prima abbiamo visto il film e via via facevo completare quelle parti di scheda che loro erano in grado comunque di fare; faccio un esempio: la trama, i luoghi, gli ambienti; poi, nella discussione, io tenevo in mano la scheda e anche i ragazzi ce l'avevano e, mano a mano, andavamo a completare la scheda anche durante il dibattito (IntPd2/62). [...] E così metti in archivio la trama, i luoghi, gli ambienti, il sistema dei personaggi, i personaggi principali e quelli secondari, la descrizione dei protagonisti, le posizioni di protagonista e di antagonista e poi gli elementi cinematografici, ad esempio, se sono state fatte delle scelte particolari per quanto riguarda i piani, i campi, poi qualche indicazione sulla colonna sonora; poi l'interpretazione, quindi [...] i temi affrontati, i temi principali, i temi secondari e un commento personale. Allora il ragazzo doveva, in un primo momento, [...] a mano, completare questa parte; poi io ho fatto una prima correzione che si sono tenuti dentro il loro quadernone; alla fine della visione di tutti i film, li ho fatti andare in aula informatica [...]; hanno trovato su internet tutte [...] le informazioni generali su regia, attori, durata e hanno inserito il logo, cioè l'immagine del film, scaricandosi tutti questi elementi; dopo di che, [...] andavamo ad inserire quella parte che loro avevano scritto a mano e che io avevo già corretto e valutato; [...] hanno inserito tutto quanto al PC, hanno stampato le schede e le hanno inserite nel loro portfolio (IntPd2/66). (Per fare questo lavoro) ho preso alcune ore mie di laboratorio e alcune ore dell'insegnante di informatica, perché, in quel periodo, ad esempio, loro non erano così autonomi nella ricerca in internet, nello scaricarsi immagini (IntPd2/68) e (l'insegnante di informatica) è stata di supporto per questo aspetto. A lei è andata bene, perché stava affrontando il discorso di internet: [...] prendere un'immagine e copiarla ecc., e [...], invece di fare esercizi campati per aria, ha potuto utilizzare questa attività (IntPd2/70);

Il percorso che MG (IntPd2) propone è attento ad orientare gli allievi verso una comprensione specifica del linguaggio cinematografico. In questo modo, la visione di un ciclo di film può trasformarsi in autentica esperienza estetica e non ridursi a pretesto per ricavare dai film significati didascalici ed edificanti. Le schede e gli strumenti messi a disposizione dei ragazzi dopo la visione li aiutano ad analizzare criticamente il film e a prendere posizione personalmente, a confrontarsi criticamente con i compagni e l'insegnante³⁴.

3.5.4. Utilizzare un video come stimolo per la scrittura personale e la discussione

Dei video ben scelti possono essere incorporati nella lezione ed offrire lo spunto per esercizi di scrittura. M., formatore a Verona, ritorna su questo in due occasioni (IntVr7 e FGIta3/56) e descrive il suo procedimento per “successivi ampliamenti”:

³⁴ A questo riguardo, è utile segnalare una rubrica che, da circa due anni, il Prof. Alberto Agosti tiene sulla rivista “Rassegna CNOS”, in cui propone l'analisi di diversi film che trattano tematiche che hanno a che fare con il mondo del lavoro.

con una certa frequenza, utilizzo degli audiovisivi, cassette o DVD, che trovo utili per sottolineare alcuni aspetti storici, se stiamo facendo Storia, oppure di attualità, [...] che poi possono diventare spunto per un tema in classe. [...] Cerco di individuare quelle che a me sembrano le cose più importanti e che avverto possono essere sentite come tali anche dai ragazzi [...] e da lì cerco di lavorare per successivi ampliamenti. Per esempio, in terza, in “Educazione civica”, si fa la parte sui contratti, che è abbastanza ampia: sindacati, contratti, busta paga ecc.; su alcuni punti uso degli audiovisivi, ad esempio un video sulla tragedia successa alla Tyssen Group, [...] per approfondire alcuni aspetti; è un modo per marcare in maniera forte alcune cose e ai ragazzi rimane molto impresso (IntVr7/2). Solitamente, mi fermo [...] su un punto che considero di particolare importanza, presento ai ragazzi, almeno a livello introduttivo, quello che andremo a vedere, lo vediamo e, se serve, interrompiamo la visione per un breve commento... (IntVr7/4). Poi [...] cerco di sentire da loro cosa li ha colpiti maggiormente e su questo lavoriamo: prende il via una specie di dialogo, un dibattito, che poi, volendo, può essere ripreso [...] attraverso un tema in classe. Quello che è successo a Verona³⁵, purtroppo, un paio di settimane fa, per esempio, è stato affrontato in questo modo: dovevamo fare un tema in classe con i ragazzi di terza; uno dei temi di attualità proposti poteva essere quello e allora abbiamo visto dei filmati su ciò che è avvenuto, anche sui retroscena, [...] sul vuoto nella vita di queste persone, e da lì è venuto fuori un bel dibattito; i ragazzi sono stati colpiti, non si sono riconosciuti [...] quasi per nulla in come i giovani venivano rappresentati; ne abbiamo parlato, poi hanno provato a [...] mettere giù un elaborato; ho detto: “Ora che abbiamo riflettuto, provate a mettere giù qualche vostra riflessione scritta”, ho dato un minimo di traccia, di scaletta [...] e li ho lasciati scrivere (IntVr7/6);

l'argomento scelto è “I diritti dell'uomo”. C'è la possibilità di affrontare questo argomento nelle classi prime, agganciandolo con la parte di Storia che riguarda la rivoluzione francese [...]; con le seconde, l'aggancio si ha con lo studio dell'ONU; in terza, [...] con il diritto del lavoro o semplicemente [...] con altri argomenti di attualità. Io affronto questo tema in seconda e la cosa si svolge così: lettura di alcune parti della carta dei diritti dell'uomo, in particolare di quelle fondamentali, poi visione di un filmato scaricato da *youtube* [...]. Abbiamo lavorato sulla pena di morte, [...] sulla tortura e sui processi senza possibilità di difesa [...]. A questo punto, chiedo ai ragazzi di stendere una loro riflessione sul filmato che hanno visto, ma soprattutto di evidenziare quei diritti che, secondo loro, nel mondo e in Italia, sono calpestati, di commentarli e poi di leggere il loro testo ai compagni, presentando loro [...] quello che hanno fatto emergere per iscritto. A questo punto, apro la discussione e naturalmente cerco di moderare la cosa. Si può andare avanti parecchie ore, dipende dai filmati che si decide di vedere, però, l'attività va dalle due alle sei ore. Il risultato atteso è far sì che si rendano conto di come in tante parti del mondo, compresa l'Italia, questi diritti non vengono rispettati. Per esempio, una volta è emersa una cosa che mi ha un po' spiazzato [...]: un ragazzo mi ha detto: “Prof, so che è in corso un processo, qui in Italia, per le violenze al G8 di Genova di qualche anno fa”. [...] Gli ho risposto: “Sì è vero, il processo è in corso”. “Possiamo vedere un filmato su questo?”. Mi ero procurato diversi video sulla morte di Carlo Giuliani e sulle violenze alla caserma Diaz, che sono state terribili [...]. Ne è venuta fuori proprio una discussione e [...] la classe si è un po' divisa, perché c'era chi appoggiava l'azione della polizia e chi invece diceva: “No, assolutamente [...], abbiamo visto come questa sia una cosa assurda; l'Italia è finita sull'elenco di *Amnesty international*, tra i Paesi che utilizzano la tortura. È una cosa infame!”. Questo fatto mi ha colpito molto, perché i ragazzi si sono attivati e

³⁵ M. si riferisce qui al delitto Tommasoli. Cfr. la nota 73.

hanno messo in campo un sacco di energie e soprattutto hanno illustrato le loro opinioni personali ai compagni. Hanno scritto, hanno esposto oralmente e hanno riflettuto su cose che secondo me sono importantissime e hanno imparato a guardare un po' criticamente [...] la realtà che li circonda. [...] La questione era piuttosto scivolosa, perché densa di connotazioni politiche [...]. Io ho le mie opinioni su questo, naturalmente, e i ragazzi l'hanno intuito, però bisogna andarci piano: metto in chiaro da subito che l'aula non è un posto per fare comizi politici e che mi interessa soltanto che non guardino il mondo con i paraocchi e che ragionino sulle cose. Alcuni colleghi mi hanno appoggiato, altri no, nel senso che mi hanno detto: "Guarda, secondo noi, hai sbagliato: Carlo Giuliani era uno che tentava di buttare un estintore dentro una gip dei carabinieri!" e allora è nata una discussione dai toni anche abbastanza accesi anche tra di noi. È stato utile anche questo: il confronto diretto con i colleghi su questo e sul fatto che secondo loro non era il caso di parlare di queste cose con i ragazzi di seconda superiore. Io non sono d'accordo, l'ho fatto e lo farò ancora [...] (FGIta3/56).

Sia nel primo che nel secondo brano, il nostro docente descrive una pratica per lui abituale: l'uso di un video, breve ed opportunamente scelto, per avviare una discussione tematica. È opportuno prestare attenzione alla sequenza di azioni che il docente, pur con qualche variazione, afferma di mettere in atto: innanzitutto il docente stesso seleziona (la rete e *youtube* in particolare possono essere buone fonti), visiona previamente e prende familiarità con i materiali, per individuarne i punti centrali e i possibili agganci con l'esperienza e gli interessi degli allievi; in alcune occasioni, egli fa precedere la visione del video da una breve introduzione, che talvolta fa ricorso anche a testi e ad altri materiali da analizzare (come nel caso della lettura di alcune parti della dichiarazione dei diritti dell'uomo); la visione del filmato, generalmente breve, può essere integrale o interrotta dall'inserimento di qualche commento che aiuti nella comprensione; alla visione segue generalmente una consegna riflessiva individuale: scrivere alcune riflessioni personali sul filmato, stendere i pensieri e le emozioni che il film ha suscitato, gli aspetti che maggiormente hanno colpito; a questo punto, qualche volta il docente invita gli allievi che desiderano a presentare in classe ai compagni le proprie riflessioni; segue la discussione moderata dal docente; generalmente, il percorso si conclude con la ripresa, nell'ambito di un elaborato scritto, dei temi fatti oggetto di discussione. Tutto il processo mira a favorire una sorta di immersione nei problemi affrontati e a stimolare il pensiero critico attraverso la discussione che, talvolta, non si limita a coinvolgere i ragazzi e si allarga ai colleghi.

3.5.5. *Partire dall'ascolto di brani musicali*

Talvolta è l'ascolto di brani musicali o l'analisi dei testi di alcune canzoni a stimolare la produzione scritta o l'accostamento a testi poetici. È quanto viene narrato nei brani che seguono:

gradito ai ragazzi è il percorso [...] sulla cultura locale: faccio ascoltare loro dei brani musicali in lingua siciliana; [...] do il testo, ascoltano la musica; del testo fanno la traduzione in italiano e ricavano poi gli elementi fondamentali del messaggio di quella canzone e fanno, come al solito, le considerazioni personali; quindi: riassunto del testo e

considerazioni personali. Ora, questo lavoro viene fatto sia su testi musicali, di gruppi musicali siciliani, sia su testi di scrittori siciliani [...] (IntRoma2/14);

un'altra attività è proprio prendere il testo di una canzone. Ascoltiamo il testo di una canzone con la musica, poi io stampo il testo e insieme lo analizziamo; chiaramente deve essere un testo che ha un certo spessore; per esempio, per italiano, al secondo anno, la poesia la posso far esprimere anche attraverso il testo di una canzone e, siccome è una cosa che mi piace, prendo quei testi che per me hanno spessore poetico. Cerchiamo di analizzarli insieme, di capirne il significato. I testi che abbiamo analizzato sono stati *Sogni grandiosi* della Banda Bardot [...] (FGIta4/9) [...] e poi *Non diventare grandi mai* e *Scuola* di Eugenio Finardi che sono tutte e due canzoni abbastanza impegnative [...]. Un'altra fortuna che ho, nel centro in cui lavoro, è di avere un collega del settore meccanico che, durante il buongiorno, suona. Qualche volta magari faccio analizzare [...] la canzone e poi, con questo collega, cantiamo insieme al buongiorno; quindi avviciniamo proprio tutti i ragazzi e questo è un incentivo in più [...] (FGIta4/13).

La canzone, ascoltata e analizzata, diventa stimolo a pensare e talvolta a scrivere. P. (IntRoma2) invita a distinguere, nella scrittura, una parte riferita al testo, che ne propone una sorta di sintesi, e una parte riflessiva, che viene dedicata all'espressione di sensazioni e considerazioni personali. A. (FGIta4/9-13), che talvolta, con un suo collega, si improvvisa interprete, propone l'ascolto di testi di canzoni dallo spessore poetico. Nel brano che segue, E. (FGIta3/26-28), del CFP di Este (PD), ricorre allo stratagemma di consentire l'utilizzo dell'i-pod durante la stesura di un tema:

un'altra cosa che ho visto essere efficace [...] è fare i temi con l'i-pod. Dopo anni di tentativi per solleticare la loro fantasia nello sviluppo della capacità di scrivere, ho notato un effetto molto positivo dell'i-pod, durante la stesura degli elaborati, ossia i temi, ai quali dedico tre ore. Solo in queste ore possono usare la loro musica per trovare stimolo e produrre in maniera più proficua. Funziona (FGIta3/26). Io programmo il tema ogni trimestre; consegno loro sette o otto tracce; in classe possono tenere il loro i-pod, ad un volume moderato, che non disturbi me o gli altri, e iniziare la stesura del tema. Però se chiedono a me o ad altri insegnanti di usare l'i-pod oltre lo svolgimento, sanno che non lo consento; l'i-pod serve a loro solo ed esclusivamente come stimolo alla produzione. Ci sono meccanici che, con questo sistema, da una mezza pagina che riuscivano a scrivere, sono passati a quattro fogli protocollo (FGIta3/28).

La nostra formatrice constata che concedere di scrivere ascoltando la propria musica fa sì che i suoi ragazzi scrivano di più e meglio. In questo modo, prende atto che i ragazzi sono perfettamente in grado di concentrarsi ascoltando la propria musica.

3.5.6. *Analizzare messaggi pubblicitari per riflettere sul "senso poetico della vita"*

Nel brano che segue, D. (IntVr2), che insegna in un percorso professionale per grafici, racconta di un progetto didattico su "Poesia e pubblicità", realizzato in collaborazione con un collega di area tecnico-professionale e connesso con l'analisi di messaggi pubblicitari. Il percorso, agganciando diversi linguaggi, guida verso ambiziosi risultati di apprendimento specifici dell'area disciplinare coinvolta. Lo riportiamo, anche in questo caso, quasi integralmente:

introduco facendo una lezione [...] sul senso della poesia, su che cosa significhi “poesia” e sul fatto che bisognerebbe vivere l’esperienza del fare poesia più che insegnarla e che molto spesso abbiamo bisogno di strumenti per decodificarla. La poesia è molto più [...] di quello che può essere una figura retorica o l’analisi metrica ecc. però, allo stesso tempo, io voglio che i ragazzi acquisiscano anche questa parte. Per fare questa parte [...] di solito mi avvalgo del libro di testo: partiamo con la lettura di qualche testo poetico, cerchiamo di analizzarlo insieme; cerco di andare avanti tenendo presenti i due aspetti: l’aspetto più tecnico – e quindi cerco di fornire loro anche strumenti di analisi metrica, di analisi di figure retoriche... – e l’aspetto, diciamo, più emozionale, a contatto con la vita dei ragazzi. Quindi, ad esempio, riguardo a Leopardi: il senso di solitudine, il senso di smarrimento di fronte all’orizzonte, la sofferenza che ha avuto [...], la risposta che ha trovato nella poesia, che cosa può dire a noi. Oppure, “Città vecchia” di Saba, che trova l’infinito nell’umiltà; o Montale, che dice ai giovani che è ancora possibile fare poesia. Cerco di consentire ai ragazzi questo contatto. [...] Ho preparato dei documenti, [...] cercando di vedere, nell’ambito della pubblicità, [...] le figure retoriche e quindi cercando di far capire ai ragazzi che la parte più tecnica (l’analisi dei testi poetici) [...], legata alle figure retoriche, in realtà, è uno strumento di decodifica non soltanto del linguaggio poetico, ma anche di quello pubblicitario. [...] Ho preparato dei materiali, nei quali c’era una definizione di “figura retorica” e [...], sull’altro versante, un’immagine pubblicitaria che avevo trovato [...]; ho proiettato queste cose che poi i ragazzi tenevano come materiale anche con il mio collega che parlava della pubblicità, delle figure retoriche che vengono utilizzate in pubblicità, dei messaggi che vengono veicolati [...]. Con me ci si fermava ad una prima analisi del testo pubblicitario, invece nel laboratorio grafico si proseguiva anche con l’analisi dei colori, con un dato più tecnico e specifico della materia. Questo progetto l’ho poi ripreso in storia – ho cercato dunque di curare anche l’interdisciplinarietà interna alle mie due materie –, perché avevo visto anche la nascita del manifesto pubblicitario nella storia e avevo creato anche qui una piccola dispensa [...] sul linguaggio pubblicitario, sulla nascita del manifesto pubblicitario a partire dalle prime illustrazioni, dalle prime immagini pompeiane [...], per arrivare fino all’ottocento e sostanzialmente fino ai nostri manifesti, insomma all’età contemporanea. Il mio collega, insegnante di tecnologia e progettista grafico, riprendeva anche questi materiali andando poi nello specifico della sua materia, la progettazione grafica. [...] Il tutto si concludeva con la realizzazione, da parte dei ragazzi, di un manifesto pubblicitario “poetico”; c’era quindi la fase finale creativa, molto importante per i nostri. Questo era un progetto importante, [...] perché legava due aspetti della mia disciplina – l’italiano, la storia e la poesia – con il discorso di decodifica del linguaggio contemporaneo (IntVr2/8); la rielaborazione più concreta avveniva in laboratorio, nel senso che dopo, in laboratorio, i ragazzi cercavano di applicare questi strumenti anche alla realizzazione finale del loro manifesto. Io presentavo questi materiali, poi [...] c’era una prima fase nella quale i ragazzi prendevano appunti, digerivano questi materiali, questi lucidi, e poi [...] avevano una rielaborazione [...] (che) doveva servire per acquisire il senso della metafora [...]. Quando poi io continuavo a far vedere le figure retoriche in poesia, loro sapevano che la metafora era [...] una delle figure più importanti della poesia e si analizzava [...] all’interno della poesia [...]. Molto spesso ponevo delle domande e dicevo: “Dove possiamo trovare delle metafore?”, “Qui troviamo una metafora”, “Vi viene in mente qualche pubblicità o qualche espressione del linguaggio comune dove, secondo voi, si usa una metafora?”. In una seconda fase, lasciavo che fossero loro a fare un po’ l’analisi del testo poetico [...]: leggevamo insieme il testo poetico, poi chiedevo loro dov’era la metafora in quel testo, oppure, se c’erano una similitudine e una metafora; interrogavo i ragazzi e chiedevo perché questa è una similitudine e questa una metafora, che differenza c’è, oppure che differenza c’è tra analogia, metafora e similitudine: “Potete farmi an-

che un esempio tratto dal linguaggio quotidiano, dal linguaggio comune!”, magari anche alla luce dei documenti che avevamo visto durante la lezione precedente. [...] In genere [...], nelle prime lezioni di poesia sono io a guidare la lezione; man mano che andiamo avanti, cerco un coinvolgimento maggiore dei ragazzi: [...] leggo il testo poetico, perché credo molto anche nella lettura e cerco di fare una lettura particolarmente enfatica, per dare già il senso del messaggio poetico, poi dopo cerchiamo insieme di fare una parafrasi quindi una decodifica del testo; spendo molte parole anche sul senso della parafrasi, li correggo se, parafrasando, parlano in terza persona, se cambiano troppo il testo poetico. A partire dalle lezioni successive, c’è un coinvolgimento maggiore, nel senso che dico: “Dove possiamo trovare una metafora? Dove possiamo trovare una similitudine? Qual è il messaggio?”; poi mi sposto chiaramente non soltanto sul piano formale, ma su un discorso anche artistico e quindi sul messaggio poetico, non so: “È ancora di attualità la poetica dell’umiltà di Saba? Che cosa ci dice, se noi la applicassimo ai nostri giorni? Quando Montale ci dice: “Codesto solo oggi possiamo dirti, ciò che non siamo, ciò che non vogliamo”, come l’applichiamo? Secondo voi, ha ragione o no?” (IntVr2/10) [...]. Cerco insomma di stimolare quanto più possibile una riflessione e cerco di [...] partire da una riflessione più semplice e di andare, se è possibile, più in profondità (IntVr2/14), anche sul senso poetico della vita in generale (IntVr2/16). [...] Posso fare lavori di tipo diverso: lavori più semplici, di parafrasi del testo poetico o di commento oppure quesiti sul singolo testo poetico, oppure, in una fase successiva, il confronto fra poesie diverse; [...] (ad esempio), abbiamo visto “Infinito” di Leopardi e “Città vecchia” di Saba; che differenza c’è tra il concetto di infinito di Leopardi e quello di Saba, che dice: “io ritrovo, passando, l’infinito nell’umiltà”?, oppure: “Quanto trovo io il senso di infinito nella mia esistenza?” e quindi cerco anche di stimolarli a fare una riflessione ulteriore. C’è stato un momento in cui ho anche pensato di assegnare loro, proprio come compito, la composizione di una poesia; [...] ho assegnato diversi lavori [...]; vado dalle consegne più semplici su un testo poetico ad un lavoro di riflessione, di confronto [...] tra due poesie diverse, di due epoche diverse, di due autori diversi; (stimolo) anche una riflessione sulla propria esistenza, oppure prendo alcuni versi di un poeta, non necessariamente di uno visto in classe, e cerco di farli commentare a loro (IntVr2/26). Per me nella poesia è importantissima questa riflessione personale; poi magari, nella fase di correzione, leggo io i testi prodotti e, se non sono lavori troppo personali, c’è un momento in cui in classe analizziamo insieme anche alcuni di questi lavori, sentiamo quello che hanno fatto (IntVr2/28). Ci sono classi dove riesco a fare delle belle lezioni, (perché) c’è un coinvolgimento molto forte da parte dei ragazzi; [...] in generale ho avuto buoni risultati e anche [...] non ho notato grandi differenze tra la componente femminile e la componente maschile, anche se spesso sono le ragazze che incominciano a rispondere; però ci sono anche dei ragazzi che vengono coinvolti dal discorso e fanno delle riflessioni interessantissime. [...] Nelle terze del CFP grafico [...] (IntVr2/19), è la prima volta che i ragazzi hanno la possibilità di parlare di poesia, di avvicinarsi ad un testo poetico [...]. Sarei poco sincera se dicessi che, dalla prima lezione, incominciano a discutere; alla prima lezione sentono la curiosità, il bisogno di parlare, però magari con modalità non proprio tradizionali: non hanno sempre la capacità di tradurre in linguaggio corretto questo bisogno, nelle prime fasi. Poi dipende molto anche dalle classi: ci sono classi nelle quali si lavora veramente bene in questo senso, si riesce a ragionare, e classi nelle quali appunto c’è qualcuno che magari inizialmente ha delle difficoltà nel recepire (IntVr2/20). Tengo moltissimo a questo aspetto e lo dico anche ai ragazzi perché, senza la poesia, non avrebbe senso neanche la vita; tengo a sottolineare questo discorso al di là della figura retorica [...]; quanto abbiamo fatto in classe (sviluppa) il senso di profondità, [...] la capacità di non fermarsi alla superficie delle cose [...] (IntVr2/22).

D. (IntVr2) ritiene importante avvicinare gli allievi del CFP alla poesia ed esprime la convinzione che la poesia possa risultare “parlante”, arrivare al cuore, se si creano le condizioni perché nasca un dialogo autentico tra gli allievi e i testi poetici e l’incontro con un testo poetico si trasformi così in autentica esperienza. Da una parte è importante che gli allievi siano messi in grado di acquisire alcuni strumenti essenziali per decodificare i testi poetici (figure retoriche, metrica ecc.). Dall’altra, è importante che l’accostamento ai testi sia anche “emozionale” e che ciascun allievo possa scorgere un collegamento tra il testo che legge e la propria vita. Entrando nel vivo del percorso su “Poesia e pubblicità”, D. innanzitutto predispone accuratamente dei materiali che consentano agli allievi di legare la struttura linguistica della poesia a quella della pubblicità, elemento questo che tocca da vicino l’indirizzo formativo che gli allievi stanno seguendo (quello grafico). In questo modo, D. cerca di rendere l’accostamento al testo poetico più interessante per i suoi allievi. A partire dai materiali predisposti, D. avvia una lezione dialogata in cui alterna brevi spiegazioni, letture espressive di alcune poesie e lo stimolo a produrre personali rielaborazioni e veri e propri testi poetici (perché la poesia si capisce poetando). Gli stimoli riflessivi che l’insegnante propone orientano prima alla decodifica e all’analisi del testo e si muovono, in un secondo momento, verso livelli sempre più profondi, alla ricerca del significato che il testo esprime, ma anche del significato che il testo assume per gli allievi (“cosa significa per me?”), fino a far cogliere la poesia come sguardo sul mondo e sulla vita, che aiutando ad andare in profondità (“al di là della superficie delle cose”) ne disvela “il senso poetico”. In aula, poi, alcuni di questi lavori, una volta visti dall’insegnante, vengono presentati dai singoli allievi al resto della classe. I ragazzi, generalmente rispondono bene e si lasciano coinvolgere. Molti di loro hanno per la prima volta, nel percorso di istruzione e formazione intrapreso, l’occasione di accostare testi poetici. Nell’affrontare il tema, D. cerca di ricordarsi al lavoro del collega di area pratica, che approfondisce l’aspetto pubblicitario dal punto di vista tecnico. Inoltre, cerca di accostare il tema da diverse prospettive, anche valorizzando il fatto di insegnare diverse discipline. Da un punto di vista metodologico, è importante notare che il percorso, che dura parecchie ore, si conclude con un compito operativo: la realizzazione di un manifesto pubblicitario. È un aspetto che approfondiremo più avanti (cfr. i punti 5.3. e 6.).

3.6. Far vivere esperienze teatrali

L’esperienza del teatro – sia che si viva da spettatori che da attori – è in grado di coinvolgere, di emozionare, di entusiasmare, ma soprattutto contiene notevoli potenzialità sul versante dell’educazione linguistica. Sono diversi i formatori che inseriscono esperienze teatrali nel percorso formativo.

3.6.1. Andare a teatro

Per molti formatori è importante promuovere un incontro significativo tra gli allievi dell’IFP e il mondo del teatro. Per alcuni di loro, la proposta di andare a

teatro si è rivelata un jolly che consente di avvicinarsi in modo diverso alla lingua:

quest'anno li ho portati a teatro; il teatro spagnolo fa (IntMe7/67) teatro per ragazzi, quindi tiene a parte dei biglietti con dei prezzi vantaggiosi per i ragazzi [...] (IntMe7/69); [...]. Li ho portati per alcune commedie di Goldoni, li ho portati a vedere Shakespeare, con l'insegnante di inglese, e loro sono stati entusiasti. È un modo diverso per spiegare Carlo Goldoni: spiegato in classe, con una lezione frontale, Goldoni perde fascino (IntMe7/73). [...] Loro sono stati entusiasti, perché la maggior parte di loro non era mai stata a teatro. Ho detto: "Proviamoci, chissà che...". Infatti l'altro giorno mi hanno chiesto se posso portarli alla Fenice: pensa a ragazzi della formazione professionale che ti chiedono di essere portati alla Fenice! (IntMe7/77). [...] Se devo spiegare Carlo Goldoni (IntMe7/239), li porto a teatro (IntMe7/241), li porto a vedere una rappresentazione teatrale; è un modo diverso di fare italiano e questo è ciò che manca a loro: esperienze che facciano loro trovare motivazione allo studio (IntMe7/243); l'hanno persa per vari motivi, perché il percorso scolastico è stato disastroso, perché probabilmente le modalità erano sbagliate [...] (IntMe7/245). Quindi provo a giocare il jolly (IntMe7/247);

una cosa che mi ha davvero entusiasmato è stato l'approccio di due classi, terza elettrica e terza termica, verso il mondo del teatro. Quando in classe ho cominciato a parlare di Carlo Goldoni e della riforma teatrale, i ragazzi hanno incominciato subito a sbuffare e a dirmi che per loro il teatro era "roba da vecchi". Allora [...] ho proposto alle due classi di andare a vedere una rappresentazione teatrale al teatro Verdi di Padova. Subito hanno snobbato l'iniziativa, dicendomi che si sarebbero annoiati, però nessuno di loro era mai stato a teatro e io li ho fatti riflettere sul fatto che non si può giudicare una cosa, senza sapere di che cosa si tratti e [...] li ho convinti a partecipare all'iniziativa. Abbiamo così organizzato una visita culturale alla città di Padova [...]; al mattino abbiamo visitato i monumenti più significativi della città [...] e al pomeriggio abbiamo visto la commedia goldoniana *L'impresario di Smirne*. Quando siamo entrati a teatro, i ragazzi sono rimasti esterrefatti: non facevano altro che guardarsi attorno e, quando è iniziata la commedia, tutti erano attentissimi, nessuno fiatava. Incredibile, non li riconoscevo! È stata per me una grande soddisfazione. Il giorno dopo, in classe, ho fatto fare una relazione e, per la prima volta, non hanno sbuffato e non mi hanno detto la solita frase: "Non so che scrivere". Mi hanno anzi detto che è stata una bellissima esperienza [...]. La settimana successiva ho cominciato a parlare di Carlo Goldoni e della sua riforma teatrale e tutti si sono dimostrati interessati all'argomento, hanno interagito con me, mi hanno fatto un sacco di domande e hanno fatto riflessioni che mai mi sarei aspettata da loro (FGIta3/62).

E. (IntMe7), formatrice a Mestre, e P. (FGIta/62), formatrice a Este (PD), raccontano esperienze analoghe: accompagnare i loro allievi a teatro (in entrambi i casi, si ha a che fare con Goldoni) si rivela un'occasione ricca di stimoli per ragazzi poco avvezzi alla fruizione di questo tipo di prodotti culturali.

3.6.2. Fare teatro in classe

Sono davvero molti i docenti che utilizzano tecniche teatrali in aula o accompagnano i propri allievi ad intraprendere autentiche imprese teatrali. Forse, il motivo di un ricorso così frequente a questo tipo di esperienze sta proprio nel fatto che l'attività teatrale, più di altre, dà forza all'istanza, spesso pronunciata, di rendere i

soggetti in apprendimento attori protagonisti del proprio percorso. Alcuni docenti inseriscono elementi teatrali nella normale attività didattica:

una cosa che a me diverte molto, mi piace proprio, è il teatro, quindi in classe, per la presentazione personale, cosa che si fa al primo anno, gli faccio, tra virgolette, “l’incontro, scontro” a coppie: devono partire dagli angoli opposti dell’aula e la classe deve stare per forza attenta per vedere dove vanno. Devono sfiorarsi, ma, quasi sempre è uno scontro, nel senso che non vedono l’ora di mettersi alla prova; poi, partendo dal “sorry”, quindi dal chiedere scusa, dall’attenzione verso l’altra persona, iniziano tutto un dialogo di presentazione. Praticamente, con questa tecnica del teatro in classe, tutti si divertono e non c’è nessuno che mi sbaglia la differenza tra “sorry” e “excuse me” o la presentazione. Ho notato che farli muovere, farli recitare in classe serve tantissimo (FGIta4/11);

penso che anche Dante offra diversi spunti. Ricordo una classe di quest’anno, del corso di gastronomia: ventotto allievi [...] “bollenti”, una classe veramente difficile. Si varcava “la porta dell’inferno”, entrando in una classe così. Sono solita far imparare a memoria alcuni versi della *Divina Commedia*. La cosa ha certa presa su di loro, nel senso che, raccontando una frottola, dico loro che mandare le cose a memoria previene l’Alzheimer; da qualche parte l’ho letto [...]. Dopo la spiegazione sulla porta dell’inferno, la lezione successiva, mi avevano preparato un cartello attaccato sulla porta che è ancora là: “Lasciate ogni speranza o voi che entrate!”, rivolto agli insegnanti e firmato da ognuno degli allievi della prima gastronomia. [...] Quel giorno ho chiesto loro di entrare in classe secondo l’umore, per capire con chi potevo lavorare più attivamente e con chi invece dovevo andare più morbida; qualcuno entrava in classe in ginocchio, qualche altro saltando – ed è stato interrogato sulla lezione precedente –, qualcuno strisciando – e l’ho lasciato in pace –. Poi, sempre con Dante, uso il confessionale: i ragazzi “si confessano” a vicenda su quelli che sono non i peccati, ma le loro predisposizioni e, con gli schemi dell’inferno, del purgatorio e del paradiso, devono collocarsi; devono perciò fare lo sforzo, se non altro, di imparare termini come “lussurioso”, “accidioso”... e collocarsi a vicenda all’interno dell’inferno, del purgatorio o del paradiso (FGIta3/26).

K. (FGIta4/11), che insegna inglese in un CFP del Veneto, utilizza elementi teatrali per stimolare competenze linguistiche (il chiedere scusa, le forme di presentazione ecc.), facendo simulare situazioni di incontro/scontro. Anche E. (FGIta3/26), che insegna italiano a Este (PD), raccontando la sua esperienza con una classe particolarmente difficile, evidenzia il ricorso ad elementi teatrali: non solo la recita di qualche passo della *Divina Commedia*, che suggerisce ai ragazzi l’idea di appendere all’ingresso della loro aula la minacciosa scritta che campeggiava al sommo della porta di ingresso dell’Inferno dantesco, ma anche l’invito ad entrare in aula mimando il proprio stato d’animo o l’utilizzo del “confessionale” (parola che ai ragazzi fa pensare più al Grande Fratello televisivo che ai riti della tradizione cristiana) per indicare la propria collocazione nella geografia dantesca dell’aldilà.

Altri docenti intervistati nominano veri e propri progetti teatrali, distesi nel tempo, che talvolta richiedono anche l’aiuto di risorse specialistiche, esterne al Centro:

il progetto teatro è nato da un’intuizione e da una serata trascorsa con i miei colleghi e i miei amici [...]; siamo andati insieme a vedere uno spettacolo di AA; per quanto fosse famoso, non ero mai andata a vedere un suo spettacolo, anche [...] perché era in dialetto veneto. Uscendo da teatro, abbiamo fatto questa riflessione: “Però, forse, questa forma di

teatro sarebbe adatta anche per i nostri ragazzi!”. Inizialmente sembrava una battuta, ma poi, un po’ per la mia testardaggine [...] un po’ per quella degli altri miei colleghi, abbiamo detto: “Perché non fare un tentativo?”. Allora semplicemente abbiamo contattato questo regista, ci siamo incontrati un giorno e [...] gli abbiamo chiesto come lavora nelle scuole, perché nel frattempo abbiamo scoperto che effettivamente organizzava anche in altre scuole questi laboratori di teatro; ci è piaciuto il suo modo di lavorare e quindi in tre, il regista, io e M., un mio collega, siamo diventati una piccola squadra e abbiamo cercato di costruire questo progetto (IntVr2/76). Il (mio collega) è di area tecnico-laboratoriale, insegna tecnologia, disegno e progettazione grafica, e (l’idea di collaborare) ci è venuta non solo perché c’è una grande sintonia, ma anche perché ci vuole una persona di area teorica, ma anche una persona che sappia gestire tutto l’aspetto artistico, l’aspetto scenografico [...]. Quindi ci siamo trovati noi tre, abbiamo iniziato a creare questo progetto che [...] prevedeva un incontro settimanale di due ore con i ragazzi e che poi avrebbe portato, alla fine dell’anno scolastico, alla realizzazione di uno spettacolo su un testo inedito, scritto dal regista per noi, in base alle esigenze del gruppo e dei ragazzi che partecipavano al corso. Abbiamo sostenuto il nostro progetto presso il collegio docenti e, fin dall’inizio, abbiamo voluto che fosse aperto a tutti i settori del nostro CFP. [...] (Il progetto) è stato approvato e quindi siamo partiti con l’incontro settimanale, durante il quale si parte dalla prima fase in cui si cura la capacità espositiva, la dizione – senza fare esercizi di dizione, ma abituando i ragazzi a scandire bene le parole, a parlare di fronte al pubblico –, la gestualità, insegnando loro che non ci si esprime soltanto con le parole, ma con tutto il corpo – quindi anche tutto un discorso legato alla prossemica, al tono della voce, allo sguardo, all’atteggiamento –; poi facciamo un passo successivo che è quello dell’improvvisazione, e lì [...] nascono delle cose straordinarie [...]. Poi – ma questo è un lavoro che fa, ci tengo a sottolinearlo, il regista; io e il mio collega abbiamo imparato e cerchiamo di aiutarlo [...] – AA comincia a scrivere il testo teatrale che è sempre inedito, ascoltando anche le idee dei ragazzi, e noi iniziamo a lavorare sul testo teatrale. Perché è un’esperienza bella per noi insegnanti? Uno perché lavoriamo con i ragazzi al di fuori dell’aula e ci poniamo anche noi nella condizione di chi deve imparare: lì non siamo noi gli insegnanti, è AA l’insegnante, il maestro, allora anche noi insegnanti ci rendiamo conto, facendo teatro, di dove sbagliamo nella comunicazione, perché magari io punto tutto o gran parte sulla parola e non curo altri aspetti della comunicazione; i ragazzi apprezzano il fatto che ci mettiamo in discussione e che anche noi siamo degli “allievi” di AA; e poi perché lavoriamo insieme a loro e li aiutiamo sostanzialmente, aiutiamo sia il regista che loro a costruire questo progetto (IntVr2/78). Il primo anno era [...] anche ridicolo vederci, nel senso che poteva creare anche dell’imbarazzo; noi qualche esercizio lo facciamo effettivamente con i ragazzi, anche perché AA fa anche dei giochi teatrali e nei giochi teatrali ci coinvolge; [...] poi cerchiamo di aiutarlo anche dal punto di vista molto pratico, materiale ecc., ascoltando e ponendoci anche noi nella condizione, appunto, di chi sta imparando; qualche gioco teatrale, qualche esercizio lo facciamo anche noi insieme ai ragazzi; poi invece, nella fase più specifica, quando c’è già il copione, noi ci spostiamo sul versante sostanzialmente organizzativo, quindi forniamo un supporto concreto nel reperimento di materiali, un aiuto, un sostegno anche ai ragazzi. In questo secondo anno, AA ci ha coinvolti di più, nel senso che, se lui arrivava in ritardo, eravamo noi ad iniziare il gruppo; [...] eravamo noi ad iniziare le prove, la scena, e questo è stato molto importante per me, ma anche per il mio collega, tanto è vero che, qualche volta, sospetto che il regista sia arrivato in ritardo anche di proposito, nel senso che pian piano ci ha voluto coinvolgere anche in maniera più diretta (IntVr2/80). Ho avuto il caso di una ragazza del CFP che era assolutamente timida, timidissima, a livello patologico, che, prima di iniziare teatro, sostanzialmente, non parlava durante le interrogazioni, che erano più un monologo da parte mia che un dialogo;

questa ragazzina, inizialmente, anche a teatro aveva queste difficoltà, soprattutto negli esercizi di improvvisazione; [...] adesso, qualche volta, la devo richiamare perché chiacchiera e per me questa è una grandissima conquista. Siamo andati in scena due giorni fa e lei è stata una delle migliori; [...] prima non parlava, sussurrava; a teatro, sul palcoscenico, tira fuori la voce. Un'altra ragazza, che so che ha avuto delle sofferenze, un vissuto un po' così, riesce a tirar fuori una grinta straordinaria sul palcoscenico. Ho notato che anche i ragazzi più vivaci imparano un principio importantissimo: che non sono gli unici sulla scena, che devono collaborare con gli altri; [...] uno, in particolare, ha imparato a lavorare in coppia con altri, perché in teatro c'è anche l'esigenza di lavorare in sintonia, in coppia, e questo ragazzo, che ha un carattere difficile da gestire, ha imparato a collaborare con gli altri, ha imparato che non può essere sempre lui il protagonista della scena; questo è importantissimo. Con una mia classe, nella quale ho due ragazzi coinvolti, ho fatto anche un passaggio successivo: abbiamo letto insieme, in classe, l'opera, e abbiamo letto anche "La locandiera" di Goldoni; allora ho coinvolto i miei due "attori" nella lettura espressiva di questi testi e anche il resto della classe si è incuriosito e ha fatto domande; abbiamo discusso anche del testo di Goldoni, abbiamo detto appunto: "Guardate quale straordinaria forza espressiva ha, perché qua non siamo in teatro, siamo in classe, non abbiamo una scenografia, niente, soltanto quella voce e soprattutto, grazie al testo di Goldoni riusciamo ad intuire la fortissima carica espressiva dei personaggi, del testo in generale" (IntVr2/82). Quest'anno (abbiamo coinvolto nel progetto) 21 ragazzi provenienti prevalentemente dal settore grafico del CFP; [...] alcuni allievi del settore meccanico sono stati coinvolti non tanto come attori; si sono prestati – e questo è stato molto bello – per aiutarci a costruire la scenografia (IntVr2/84);

il laboratorio [...] più impegnativo è quello di teatro, perché i ragazzi si suddividono; si svolge con le quattro classi prime; lavorano nelle stesse ore e si mescolano. Allora, c'è un insegnante che segue gli scenografi, un insegnante che segue i costumisti ecc.; abbiamo anche una regista di professione [...], una figura esterna che viene per seguire gli attori, e poi un'altra figura esterna, l'insegnante di danza, che viene a preparare i ballerini [...]. Allora, c'è questo lavoro di gruppi (IntPd3/138) [...] mescolati tra classi prime, per poi arrivare alla festa di fine anno. Quest'anno abbiamo avuto [...] come tema la multiculturalità e quindi è stato fatto uno spettacolo che considerasse vari aspetti della vita – la scuola, il matrimonio, [...] l'infanzia... –, secondo le varie culture presenti nel nostro Centro (IntPd3/140). Il titolo era "Il giardino del mondo", ma l'abbiamo scritto noi; cioè, l'intento era che la scrivessero i ragazzi; in effetti il testo l'hanno scritto i ragazzi, però con molto aiuto nostro (IntPd3/142); [...] poi c'era un lavoro di applicazioni informatiche, perché al computer hanno fatto l'invito per i genitori e anche il biglietto di sala, e poi [...], ad esempio, la parte di scenografia; lì [...] abbiamo disegnato e dipinto; è una cosa che esula un po' da quelle che sono le varie discipline. Sicuramente, [...] in un laboratorio di questo genere, [...] emerge la capacità di delegare, di saper assumersi dei ruoli, per cui, se io oggi disegno questa cosa, tu poi la dipingi, per fare un esempio concreto [...]. In effetti, alla fine, sebbene il lavoro sia immane, si crea [...] molto clima di gruppo e, secondo me, è una cosa molto bella questa (IntPd3/146); [...] la regista li ha seguiti durante le ore che io e le altre colleghe avevamo in programma per il laboratorio; veniva la regista, lavorava con gli attori e curava, logicamente, la mimica, un [...] minimo di dizione ecc. (IntPd3/148);

la visita didattica era stata organizzata per le prime e le seconde degli operatori punto vendita nella città di Mantova. Vicino alla città, c'è un Outlet Village e l'obiettivo principale era proprio la visita a quest'ultimo, approfittando anche della disponibilità, da parte del responsabile marketing della struttura, di intrattenersi un po' di tempo con i ragazzi e le ragazze. Pensai [...] di coinvolgere le classi anche in un'iniziativa diversa su "Mantova e il suo poeta". Mai e poi mai avrei potuto fare una lezione su Virgilio, ma farla fare

a loro forse sì. Preparai dodici riassunti dei dodici libri dell'Eneide, feci una breve biografia sul poeta Virgilio e affrontai la classe. Ad ogni allievo consegnai una parte del riassunto, in modo che tutti potessero partecipare. Il loro compito era di impararlo e poi di recitarlo. Ad un'allieva consegnai la biografia. In questo modo, tutti avrebbero conosciuto i dodici libri. Preparai poi la scenografia, con una cornice e qualche alloro; i miei ragazzi diventarono attori e recitarono. Ripresi tutto con la videocamera, feci un montaggio con effetti speciali e poi regalai ai ragazzi il video. Il rivedersi li imbarazzò molto di più del recitare in sé. Parlammo della comunicazione non verbale, degli atteggiamenti e molto anche di Virgilio. Loro avevano costruito la lezione. Quando arrivammo a Mantova, si sentivano un po' più amici del grande poeta (FGIta3/8). L'attività dei ragazzi è durata due ore, un'ora per la preparazione e un'ora per rivedere il video, la mia è durata circa tre, considerando il tempo a casa, per il montaggio! (FGIta3/12). [...] Scopo principale della visita era conoscere l'Outlet Village, che è un centro commerciale molto grande [...], vicino a Mantova. Poi, una collega ha predisposto una presentazione storica, in power point, con documenti dal punto di vista architettonico; io invece avevo il compito di preparare la visita dal punto di vista letterario, e chiaramente, a Mantova, non si poteva non parlare di Virgilio (FGIta3/15);

ho fatto questa esperienza con il gruppo dei meccanici di terza [...]; erano quattordici allievi. Ho spiegato loro *L'Orlando furioso* e, dopo alcune lezioni in cui li coinvolgevo nella magia del racconto, tra anelli che rendono invisibili, fontane del disamore, amori tra cristiani e mori, saraceni, li ho messi in campo nel vero senso della parola, in quanto, armati di scopettoni, alias spade, luna costruita con cartoncino bianco, boccetta di profumo, senno di Orlando, siamo scesi in cortile e in campo erboso a simulare la battaglia tra saraceni e cristiani, la fuga di Angelica (tra parentesi, un meccanico biondo) e la follia di Orlando (tra parentesi, un allievo aveva disegnato per terra un cuore con le iniziali di Angelica e Medoro e lo pseudo Orlando ha simulato di diventare pazzo, urlando). Io facevo la regista, filmavo la scena, trattenendo le risate e l'entusiasmo, vedendoli pieni di carica propositiva; l'apoteosi c'è stata quando un ragazzo e un suo compagno, Astolfo, hanno messo in moto, come se fosse un vero scooter, l'ippogrifo, che altri non era che un altro ragazzo dei meccanici, tarchiatello e corpulento, che li ha portati in groppa sulla luna di cartoncino, a recuperare tra le valli, che erano l'orto coltivato da un salesiano, il senno perduto dall'eroe cristiano. Il video è ancora al Centro ed è rimasto una pietra miliare di quello che i ragazzi hanno saputo regalarmi e regalarsi [...]. È stato divertente, molto divertente (FGIta3/24).

Il progetto teatrale coinvolge un gruppo di ragazzi di diversi settori, si distende lungo tutto l'anno, prevede un'articolazione in fasi e si conclude con uno spettacolo pubblico. Il racconto di D. (IntVr2) è particolarmente interessante anche perché illustra il modo in cui nasce l'idea di realizzare il laboratorio: la serata tra amici, il pensiero agli allievi che fa capolino anche quando non si è a scuola, l'intuizione che forse qualcosa del genere sarebbe possibile realizzarlo anche con loro, l'esplorazione delle condizioni, la costituzione di una squadra che avesse il necessario affiatamento e potesse sostenere il progetto anche di fronte agli altri colleghi. Il laboratorio teatrale prende forma, i ragazzi partecipano sia alle attività preliminari (gli esercizi sulla dizione e la gestualità, gli esercizi di improvvisazione ecc.), sia alla fase ideativa del testo da rappresentare. C'è un coinvolgimento attivo anche nella fase di allestimento dello spettacolo (realizzazione dei costumi e delle scenografie ecc.). La situazione esterna al percorso normale consente la costruzione di un rapporto diverso,

più autentico, tra insegnanti ed allievi. Gli effetti si vedono, sia nel cambiamento che interessa i diretti partecipanti (i più timidi imparano ad esprimersi in pubblico, i più estroversi a contenersi ecc.), sia nella ricaduta che l'attività ha poi sulle classi: i ragazzi direttamente coinvolti nel progetto vengono mobilitati come "esperti" anche nell'accostamento ad altri testi, suscitano curiosità nei compagni, aiutano ad intuire la forza espressiva dei testi. Anche N. (IntPd3) racconta un progetto di laboratorio teatrale che questa volta coinvolge tutti i gruppi del primo anno di corso, che costituiscono degli intergruppi, si distribuiscono i compiti e realizzano uno spettacolo finale, valorizzando le competenze di ciascuno e tirando fuori il meglio di sé. P. (FGIta3/8-15), approfittando di una visita a Mantova, organizza una recita sui libri dell'Eneide, per aiutare i propri allievi a diventare amici del grande poeta, oltre che a conoscersi meglio e ad imparare ad esprimersi. E. (FGIta3/24) propone invece un accostamento teatrale all'*Orlando furioso*, dopo averli coinvolti nella magia del racconto dell'Ariosto. Entrambe le docenti utilizzano poi la videoripresa per tenere memoria dell'esperienza e consentire agli allievi di rivedersi. Non si tratta di camuffare i testi o di renderli spiritosi e divertenti, ma di avvicinarli in modo fisico, concreto, sensibile e di appropriarsi delle loro storie facendole rivivere.

3.7. Far riflettere sulla lingua d'uso (la grammatica)

La priorità data all'esperienza sulla spiegazione caratterizza anche l'approccio dei nostri docenti all'insegnamento della lingua ad allievi generalmente refrattari verso tutto ciò che implica una qualche forma di astrazione concettuale. La lingua ha a che fare con tutte le contingenze della vita, da quelle quotidiane a quelle legate ai contesti di lavoro. Essa inoltre è il tramite indispensabile per lo studio in ogni ambito disciplinare. I percorsi di educazione linguistica nella formazione professionale sono dunque prevalentemente orientati a far cogliere le strutture e le convenzioni grammaticali dentro la lingua che si usa, tenendo conto anche dei cambiamenti che le moderne forme di comunicazione (*in primis*, gli sms e le altre forme elettroniche di comunicazione) stanno inducendo. Tutto questo si traduce in stimoli a descrivere il linguaggio che si utilizza.

3.7.1. Rilevare il valore d'uso della lingua

Per molti ragazzi della formazione professionale, le parole, più che per le loro forme e modi, importano per il senso di cui si caricano e per i richiami che conservano a quello che rimane fuori dalle quattro pareti dell'aula. Allora, per far cogliere ai propri allievi il senso di un approfondimento linguistico, i formatori tendono a porre l'accento sul valore d'uso della lingua³⁶, più che su astratte classificazioni grammaticali:

³⁶ Su questo possiamo rimandare anche all'utile e dissacrante lavoro di De Benedetti, che afferma ad esempio quanto segue: «così come il libretto di istruzioni di un'automobile spiega come è

in seconda, in terza, punto anche molto su: “Devi prendere un treno, devi consultare un orario dei treni, come fate a consultare un orario dei treni?” [...] (IntPd2/104). Ho fatto un’attività in una classe di segreteria: [...] ho dato loro in mano tanti strumenti, dagli orari dei treni e degli autobus, ai ricettari, alle enciclopedie, alle guide turistiche; sopra la cattedra ho messo una strage di testi, di tutti i tipi: giornali, quotidiani, riviste, cartine, piantine della città, guide, [...] insomma di tutto e ho detto: “Dovete trovarmi una, due, tre informazioni: devo andare a Milano giovedì e devo prendere..., devo arrivare a quell’ora; prendi quello che ti serve da sopra la cattedra e dammi tu l’indicazione, l’informazione che ti ho chiesto” (IntPd2/204). L’attività è motivante, ma non hai sempre la classe seduta; hai i ragazzi in piedi, che girano per la classe e che cercano gli strumenti che servono loro (IntPd2/208). E, se alla fine li trovano, sono contentissimi (IntPd2/210);

MG (intPd2), ad esempio, punta a far esercitare le abilità di decodifica di diverse tipologie testuali, in ordine al raggiungimento di uno scopo comunicativo preciso e concreto. Del resto, la lingua è uno strumento trasversale, che in ogni ambito aiuta a comprendere e a farsi comprendere. Vediamo qualche altro esempio, a questo riguardo:

proprio in questi giorni ho un problema con la collega di matematica, che trova un sacco di errori di ortografia e dice: “Sono stufa! I ragazzi dicono: ‘è matematica, non è italiano!’...”. Allora ho dovuto intervenire e spiegare ai ragazzi che un conto è la materia “italiano”, un conto è la lingua italiana e che la lingua italiana serve per tutte le materie, non soltanto quando scriviamo i temi. “Ma quando scriviamo i temi stiamo più attenti!”, dicono i ragazzi (IntVr4/40); [...] loro vedono la lingua come una materia a sé stante; è come se, non so, il compito di matematica per loro non avesse a che fare con la lingua italiana [...]. Questo capita anche perché noi immaginiamo la scuola, le materie, come compartimenti stagni, ciascuno a sé stante (IntVr4/42);

abbiamo Simulimpresa qui a scuola (IntPd2/152). Praticamente è un’aula nella quale ci sono tutti i vari uffici di un’azienda che si chiama Stafila, e i ragazzi simulano il lavoro, dei vari uffici (IntPd2/154). C’è la segreteria, c’è l’ufficio amministrazione, c’è l’ufficio marketing, l’ufficio vendite, il magazzino, cioè ci sono tutti i vari uffici, e loro, a turno, entrano nei vari uffici e svolgono i vari compiti, mettono in pratica [...] le conoscenze e le competenze acquisite; in economia aziendale, per esempio, io devo trattare, in laboratorio, una parte che riguarda l’impresa, e allora capita che loro dicano: “Ma lei, prof, è di italiano? Come mai ci fa questo corso sull’impresa?”; e io rispondo: “Ragazzi, è vero, non ho una laurea in economia, però mi sono presa il vostro testo di economia, mi sono fotocopiata il capitolo e me lo sono studiato; è impossibile che un’insegnante di italiano capisca che cos’è un’impresa?”, “Ah no, è vero., però... lei è di italiano!” [...] (IntPd2/156). Ho studiato e [...] qui ho una tabella – uso molto le tabelle – e una scheda e, mano a mano che spiego, se do una definizione di “imprenditore”, gliela leggo così come è scritta nel codice, però dopo la dovrò tradurre (IntPd2/158). [...] Voglio far capire loro che veramente l’italiano è un mezzo attraverso il quale tu interpreti la realtà (IntPd2/160), anche se è si tratta di una realtà [...] sconosciuta; se hai gli strumenti

fatta la vettura ma non è di nessun aiuto quando si tratta di guidarla, i concetti di soggetto e verbo sono utili a spiegare come è fatta la lingua ma non servono a nulla nel momento in cui la lingua bisogna usarla. Ciò significa che quando formulo un pensiero, scritto o orale che sia, la mia prima preoccupazione deve essere *quello che voglio dire*, non certo se il soggetto o il verbo siano regolarmente al loro posto» (De Benedetti, 2009, p. 36).

adatti, riesci a capire qualsiasi cosa e, se questi strumenti non li hai, te li puoi procurare... (IntPd2/162), te li puoi creare, li puoi acquisire [...]. Io dico [...]: “Ragazzi, quando voi sapete leggere e capire quello che leggete, potete capire qualsiasi cosa, se lo volete, ovviamente, se avete la volontà di acquisire questa conoscenza nuova e sapete usare gli strumenti che vi possono aiutare a capirla” (IntPd2/164).

C. (IntVr4) si trova impegnato a spiegare ai suoi allievi che la lingua italiana ha a che fare con tutte le discipline, matematica compresa, e MG. (IntPd2), ancora una volta, fa sperimentare ai suoi allievi che una buona padronanza nella lingua consente di esplorare i diversi territori del sapere. Entrambi sono impegnati a superare rigidi steccati disciplinari. L’idea di rilevare il valore d’uso della lingua, senza dimenticare l’esigenza di correttezza, ma orientando quest’ultima, appunto, all’uso comunicativo della lingua, è ben espressa anche da E. (IntVr5), insegnante di inglese:

partendo dal presupposto che il fine dell’insegnamento [...] della lingua straniera è essenzialmente comunicativo, che senso avrebbe studiare la lingua come puro studio [...] di fenomeni linguistici, quando poi non riuscisci ad utilizzare la lingua ai vari livelli? [...]. In questo contesto, ad esempio, [...] avrebbe poco senso. Quindi quello che faccio lo faccio puntando [...] all’uso della lingua come strumento di comunicazione: è questo l’obiettivo fondamentale. Allora, ad esempio, parto con l’ascolto di un dialogo che introduce una *unit*, oppure [...] dalla lettura e dall’analisi di un brano [...], dove sono contestualizzati determinati aspetti grammaticali. [...] Si fa uno studio della grammatica e del lessico non come attività isolate, ma come attività orientate [...] a fini comunicativi. Cioè, il fatto che io sappia che devo usare l’ausiliare nella forma interrogativa – *do, does, did* – oppure che il *present continuous* ha la forma progressiva con il verbo essere e la forma in *-ing* mi sta bene, però, se [...] queste conoscenze sono avulse dall’aspetto comunicativo e funzionale, la cosa serve a ben poco. [...] Il lavoro che si fa [...], se si tratta di prime o di seconde, è ad esempio chiedere le caratteristiche fisiche di una persona, saper rispondere a questa domanda, saper fare un’offerta, saper fare una richiesta utilizzando funzioni comunicative che siano anche utilizzabili in situazioni tipo; parlo del bar, del ristorante, della stazione; quindi, ci si focalizza sulla capacità di interloquire, di comunicare. Si parte da questo, poi naturalmente il tutto viene sfruttato con domande e risposte sul contenuto del dialogo o del brano che si è utilizzato; si fa un’ulteriore lavoro riprendendo con esempi diversi a quello che era stato presentato nel brano. Faccio un esempio: se nel brano [...], attraverso un dialogo, parlano, non so, i componenti di una band, [...] si parla delle caratteristiche fisiche di queste persone, del loro carattere, poi il tutto viene ripreso estendendo la cosa ad altri soggetti; può essere un componente della famiglia, può essere un amico, possono essere tutte queste cose. Ecco, il lavoro che viene fatto è inizialmente orale; poi naturalmente si passa alla pratica scritta, tenendo presente comunque [...] che quello che prevale è l’aspetto comunicativo, con attenzione, ovviamente, alla correttezza del tutto, ma tenendo presente che è opportuno e doveroso abitare entrambe le case: la casa della comunicazione e la casa della correttezza, nel senso che il tutto non può prescindere da una acquisizione completa di quelle che sono le strutture grammaticali – perché è fondamentale –, però [...] poi è essenziale saper utilizzare la lingua. Questo è per fare in modo che le strutture grammaticali, l’impianto, lo scheletro della lingua, sia acquisito nel miglior modo possibile; è dimostrato ad esempio che chi ha imparato la lingua per strada – si parla di emigranti nostri che sono andati a lavorare all’estero, ad esempio in Germania, e che non hanno seguito un corso di lingua tedesca –, una volta concluso il periodo lavorativo all’estero, tornati in Italia, dopo anni, tendono a dimenticare completamente la lingua appresa; rimane qualcosa ma è ben poco; chi invece ha ac-

quisito conoscenze strutturali sulla lingua [...] la conserva, magari dimenticando dei vocaboli, però riuscendo a cavarsela; questo è fondamentale, però, ripeto, lo studio della grammatica e del lessico va sempre orientato ai fini dell'esecuzione (IntVr5/15).

Più che una rinuncia alla grammatica, possiamo dire che i nostri formatori praticano la ricerca di un'altra via alla grammatica e allo studio della lingua, che non passi per forza attraverso l'analisi logica tradizionale. Imparare a descrivere la lingua che si usa smette di essere un esercizio solo scolastico e comincia a dare risultati operativi, fornendo quell'intelaiatura che consente di inquadrare e utilizzare in modo duraturo ciò che si apprende.

3.7.2. *Accompagnare percorsi di meta-riflessione sulla lingua*

L'accostamento alla grammatica risulta in genere piuttosto difficile. È vero che la grammatica serve a comprendere come funziona una lingua e a sviluppare capacità riflessive e che, come dice C. (IntVr4) nel brano che segue, gli "ingranaggi" del pensiero vanno oliati ma, se la riflessione è fine a se stessa, è come un motore che gira a vuoto:

la grammatica italiana risulta un pochino difficile, perché lì si tende ad accentuare l'aspetto teorico, più che la pratica, quindi i ragazzi qualche volta fanno fatica (IntVr4/4); c'è una parte più squisitamente grammaticale che ai ragazzi risulta un po' pesante, un po' noiosa – mi rendo conto – anche perché li costringe un pochino a ragionare, a riflettere. I nostri ragazzi fanno molta fatica a riflettere; io dico sempre: "Non è che non abbiate la testa, [...] ma avete delle ragnatele dentro, non siete più abituati ad usarla. Bisogna oliare un po' gli ingranaggi"; [...] devono riflettere sulla lingua che usano tutti i giorni, [...] cosa che poi si ripercuote sulla scrittura e sul [...] parlato [...] (IntVr4/38).

I docenti intervistati si rendono conto che un'eccessiva insistenza su astratte operazioni di analisi grammaticale, logica o del periodo andrebbe a detrimento di un'attività ben più importante, come la riflessione metalinguistica. La grammatica al CFP diventa perciò sostanzialmente una meta-riflessione sulla lingua d'uso, a partire da testi e non da sterili classificazioni o da elementi astratti, quali possono essere le singole parti del discorso³⁷. Su questo i docenti sono praticamente unanimi. Vediamo qui di seguito alcuni esempi:

³⁷ Quanto possa essere sterile un certo tipo di grammatica, in ogni ordine di scuola, è bene illustrato, da Andrea De Benedetti, ad esempio, riguardo all'analisi logica che: «mescola un po' tutto insieme, sintassi e semantica, funzioni e significati, proponendo una tassonomia dei complementi tanto imponente e prolissa quanto fine a sé stessa. Se avete ancora a casa la grammatica che usavate alle medie o avete figli in età scolare, vi consiglio di andare a contare il numero di complementi che vi sono elencati. Fatto? Scommetto che non ne avete trovati meno di quaranta e sono sicuro che non mancheranno [...] il complemento di colpa e quello di pena, quello di abbondanza e quello di privazione, quello aggiuntivo e quello eccettuativo. Non mi costa nulla ammettere che io per primo faccio molta fatica a riconoscerli, e anche quando ci riesco mi capita di chiedermi a che cosa serve distinguere un complemento di materia da un complemento di specificazione o un complemento di misura da un complemento di estensione [...]. Come non scorgere in tutto questo un'inutile – e a tratti perversa – frenesia classificatoria da parte dei compilatori di manuali scolastici, che sminuzzano la lingua con la stessa passione e la stessa pignoleria dei vivisettori più sadici?» (De Benedetti, 2009, pp. 146-148).

la grammatica io la tratto sui testi; [...] non insegniamo una grammatica fine a se stessa, quindi “Oggi trattiamo i verbi ausiliari” (IntMe7/317); non lo facciamo perché è fine a se stessa; allora, quando vado a correggere le relazioni tecniche, dico ad esempio, vediamo le ‘ha’ con l’acca e le ‘a’ senza l’acca (IntMe7/319); parto da quello per spiegare la grammatica; [...] mi sembra che, facendo così, l’approccio alla grammatica sia [...] (IntMe7/321) più semplice e più efficace (IntMe7/323);

leggo delle frasi (IntMe4/90), salto il connettivo [...] e dico: “Secondo voi è possibile che queste frasi siano collegate? Da dove lo capite?”. Lo scrivo alla lavagna, riporto le due frasi a distanza, lasciando i puntini di mezzo e invito loro a cercare di individuare il connettivo sul testo. Ecco, questo per quanto riguarda il lavoro sintattico-lessicale (IntMe4/94).

per quanto riguarda [...] lo studio della grammatica, siccome, anche confrontandoci tra colleghi, ci siamo resi conto che far studiare la grammatica così come l’abbiamo studiata noi alle elementari e alle medie – “Studia tutte le coniugazioni dei verbi, studia tutti i pronomi e gli aggettivi, ecc.!” –, per l’utenza che arriva qui, [...] è una cosa che sa di sterilità, cerchiamo di partire, non dico dalla vita concreta – perché, insomma partire dalla situazione concreta per studiare grammatica [...] non è così semplice – ma magari dall’esempio, anziché dalla regola; [...] cerchiamo di partire da una frase che abbia un contesto a loro noto, anziché iniziare con la definizione di pronomi ecc. (IntPd3/12). Ad esempio, [...] se devo spiegare il verbo, [...] è logico che, se io entro in classe e dico: “Oggi, ragazzi, vi spiego il verbo!”, loro dicano: “Oh, ma dobbiamo studiarli? Dobbiamo fare la gara sui verbi? Ci fai il compito sui verbi? Dobbiamo imparare tutte le coniugazioni?”; del resto hanno questo retaggio di quando, alle elementari e alle medie, dovevano studiare i verbi proprio a raffica, mentre a noi, alla fine [...], interessa che sappiano distinguere un predicato da un soggetto. Allora, che ne so, scrivo alla lavagna la frase: “Ieri ho incontrato il mio amico Marco che andava in centro a bere lo spritz”; già quando sentono la parola “spritz”, si attivano (IntPd3/18); magari chiedo: “Quali sono le parole che, in questa frase, individuano l’azione che Marco sta compiendo o che il soggetto sta compiendo?”, allora loro le sanno individuare (IntPd3/20) [...]; si tratta di fare costantemente riferimento alla loro vita, [...] anche semplicemente a partire dalla frase che utilizzo per l’esempio, cercando una frase che rientri nella loro esperienza e riflettendo su di essa (IntPd3/152);

[...] uno degli argomenti più ostici è sicuramente la grammatica; normalmente [...] si fanno le parti del discorso, l’analisi logica e l’analisi del periodo. Allora io [...], siccome questa cosa non ha molto successo, provo [...] a fare un lavoro diverso, pensando a una cosa che diceva Dewey: che bisogna partire dalle cose che si incontrano nella vita concreta e l’analisi farla solo se serve, quando serve e al livello a cui serve. Per cui io pensavo di partire dall’analisi del periodo, vedere i vari tipi di frase subordinata, poi analizzare le singole frasi e quindi vedere la questione dei complementi e, in un terzo momento, vedere le singole parole: nomi, verbi ecc. Credo che questo potrebbe aiutare anche nel dare motivazione riguardo allo studio dell’italiano: [...] partire dalle frasi intere significa partire da testi; partire da testi significa che si può trovare un aggancio maggiore tra lo studio della lingua e le attività che si fanno in qualsiasi altra materia, perché [...] va bene un testo tecnico, [...] un testo che affronta un’altra materia, ad esempio, anche un testo costituzionale; lavorare in questo modo può far vivere lo studio dell’italiano, a mio avviso, come una riflessione sulla lingua [...] intesa come strumento che si usa poi universalmente [...] (FGIta1/174); [...] a me sembra che studiare l’italiano partendo dai “mattoncini” delle parole, quindi vedendo cos’è il nome, cos’è l’aggettivo, cos’è il verbo ecc., e poi attaccandoli insieme e costruendo la frase, [...] sia un lavoro molto astratto; normalmente non si ha a che fare con il nome o con il verbo, si ha a che fare con una frase; noi conversiamo usando frasi. Allora, più che montare le frasi, bi-

sogna smontare i testi scritti e orali, con cui normalmente si ha a che fare; [...] io credo, spero, voglio provare a vedere se lavorare in questo modo può avere dei risultati più motivanti e anche dare maggiore concretezza allo studio della lingua (FGIta1/178); lo studio dell'italiano significa riflettere sulla lingua e non studiare i nomi, i verbi, gli aggettivi ecc., sapendo fare una serie di cose molto analitiche, che servono relativamente, rispetto al lavoro (FGIta1/180); io intendo lo studio dell'italiano in un CFP come una riflessione che porti ad una consapevolezza nell'uso della lingua, più che come uno studio della grammatica in sé e per sé, che possiamo lasciare ai linguisti [...] (FGIta1/182). [...] Quando il direttore mi ha chiesto di fare grammatica italiana, ho avuto serissimi problemi, anche perché io non facevo grammatica da venti anni circa, quindi [...] proprio non ricordavo nemmeno il pronome – non sto scherzando – e poi insegnare ai ragazzi la grammatica non è facile. Quindi ho ripreso i libri di testo, li ho ristudiati [...] e poi ho fatto grammatica con i ragazzi; dopo quattro mesi, ho capito che, nonostante il mio impegno, nonostante la mia presenza, tutte le cose più svariate, le invenzioni..., i ragazzi non capivano praticamente niente di grammatica. Sapevano a memoria i verbi, perché li obbligavo ad impararli. Poi ho cambiato tecnica. Io con i ragazzi ogni anno... scelgo un testo di narrativa; lo scelgo io [...], perché l'anno scorso ho fatto scegliere ai ragazzi e hanno scelto [...] il libro [...] di Moccia, "Tre metri sopra il cielo" [...]. Allora, che cosa faccio? Ogni settimana [...] (FGIta1/184) [...] lascio ai ragazzi un capitolo da leggere; lo devono riassumere [...] e poi piglio io il riassunto e lo correggo. Il lavoro è molto più impegnativo, perché devo correggere 150 riassunti, però il ragazzo si accorge degli errori e vi assicuro che, dopo due o tre mesi, il ragazzo non fa più gli stessi errori; [...] certo, non sapranno che cos'è il soggetto, cos'è il verbo, o lo sapranno per sommi capi, però è inutile somministrare a questi ragazzi grammatica in dosi massicce [...]; secondo me questa è un'azione destinata in partenza alla sconfitta; l'ho toccato con le mie mani. Quindi, preferisco utilizzare un testo di narrativa. Quest'anno abbiamo utilizzato quello di Twain, "Le avventure di Huckleberry Finn", ma [...] loro preferiscono "Christiane Effe. Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino", per la droga, il sesso [...] (FGIta1/186).

E. (IntMe7) guida i suoi allievi a riflettere sulle relazioni tecniche che scrivono, ad individuare eventuali errori, a comprendere le caratteristiche delle forme corrette. S. (IntMe4) propone ai suoi allievi di lavorare a partire da testi e frasi su cui sia possibile ragionare. Anche N. (IntPd3) ha imparato che è importante partire da testi e non da definizioni e che i testi funzionano meglio se sono legati all'esperienza degli allievi. M. (FGIta1/178-186), richiamandosi esplicitamente a John Dewey, sottolinea l'importanza di partire dal periodo, anziché da singoli elementi scomposti e dunque astratti da un contesto discorsivo. Inoltre, egli ritiene che, ai fini dell'educazione ad un uso corretto della lingua, sia più utile la pratica del riassunto e della successiva riflessione su eventuali errori, che non un accostamento astratto a singoli elementi. Lo scopo infatti è insegnare ad esprimersi correttamente, non formare dei linguisti di professione! Almeno questo è quanto M. e gli altri formatori hanno imparato nella loro esperienza. Ma su questo è d'accordo anche un linguista come Luca Serianni, quando, a proposito di grammatica a scuola, afferma: «La parte propriamente teorica, tanto nelle grammatiche per la scuola media quanto in quelle per il biennio [...], è poco utile per far riflettere sulla lingua, perché veicola classificazioni di debole capacità esplicativa, o addirittura ricalcate sulla sintassi latina e costrette a forza sul letto di Procuste della grammatica

di una lingua strutturalmente del tutto diversa, seppur derivata da quella» (Serianni, 2010, p. 69). L'obiettivo, infatti, è comprendere le strutture linguistiche soggiacenti ai testi, non «classificare materiali inerti entro una griglia immutabile» (ibid., p. 71).

3.7.3. *Orientare ad una esplorazione autonoma del libro di grammatica*

Raramente i libri di grammatica sono davvero utili e molto spesso gli esempi che portano sono poco plausibili. MG. (IntPd2) esprime tutta la sua difficoltà di far apprendere le strutture grammaticali della lingua:

le Uda dove con i ragazzi incontro più difficoltà sono quelle legate alla grammatica [...], alla sintassi della lingua italiana, che con i ragazzi del CFP è tanto difficile da affrontare. Diciamo, io dedico a questo 20 ore circa [...], però vedo che sono un po' sprecate [...], perché, se le strutture sintattico-grammaticali non sono acquisite entro i primi dieci anni di vita, a 14, 15, 16, a volte 17 anni [...], (IntPd2/28) diventa molto difficile acquisirle, almeno seguendo un approccio di tipo deduttivo, cioè a partire dalla regola, per poi andare ad applicare questa regola su un testo, su una frase, su un esercizio (IntPd2/30). Però non voglio arrendermi, [...] non è che sia afflitta, [...] che dica: "Ah, boh, lasciamo perdere, tanto ormai non posso recuperare niente!". Io comunque continuo (IntPd2/32). [...] Con questi ragazzi non puoi partire dall'approccio che i nostri testi ci danno: "Il nome – maschile, femminile, singolare, plurale –, gli aggettivi, gli avverbi..."; la grammatica o, in seconda, l'analisi logica o, in terza, l'analisi del periodo, per loro è una cosa da extraterrestri (IntPd2/76). Ecco, con un modello molto semplice, io ho dato loro una tabella, li ho fatti lavorare in gruppo, anche perché, se mi mettevo io a spiegare l'articolo, il nome ecc., questi, [...] dopo trenta secondi [...] (IntPd2/78), erano già da un'altra parte. Allora faccio lavorare loro con il testo in mano; ho dato loro una tabella [...] e ho detto: "Guardate, ragazzi, voi dovete completarmi questa tabella, scrivendomi, [...] una definizione di articolo, e in quest'altra [...] casella, i vari tipi di articolo". (IntPd2/80). Allora che cos'è un articolo, con una definizione e gli esempi; che cos'è un nome; cos'è un aggettivo; cos'è un pronome e cos'è un verbo (IntPd2/96); [...] anche il fatto stesso di andare all'interno di un testo a reperire [...] l'informazione che serve è molto utile per i nostri ragazzi (IntPd2/98); (il lavoro è) più dinamico: "Prof, dove trovo l'aggettivo?". "Vai all'indice!". "Oh, mamma, che cos'è l'indice?". Allora imparano a consultare, imparano che in ogni libro c'è un indice e che, a partire dall'indice... (IntPd2/100), ti puoi orientare, vai alla pagina e trovi l'informazione che ti serve. Per me questo lavoro, serve anche ad aprire un po' la mente... (IntPd2/102). [...] Con questa attività loro hanno dovuto anche imparare ad usare il loro testo per reperire informazioni [...]; una volta che hanno completato, [...] nell'altra colonna, facevano la classificazione: articolo, che tipi di articoli esistono? E via dicendo; il discorso dei verbi... (IntPd2/110) e poi "le parti invariabili del discorso", quindi l'avverbio, la preposizione, la congiunzione e l'interiezione (IntPd2/112).

MG. non si arrende davanti alle difficoltà dei suoi allievi. Decide di non adottare un approccio tradizionale, deduttivo, ma di fornire gli strumenti per una esplorazione autonoma del testo di grammatica, introducendoli ad una specie di "caccia al tesoro", nella quale, a partire da una griglia di elementi da cercare, i soggetti possono imparare a destreggiarsi sul libro di testo e andare là a cercare le informazioni che cercano. Del resto, utilizzando la lingua non è così importante saperne definire i singoli elementi, quanto saperli riconoscere.

3.7.4. *Guidare all'arricchimento del lessico facendo costruire un personale glossario*

Per i nostri formatori è essenziale contribuire allo sviluppo di competenze lessicali e semantiche nella lingua italiana. Un lessico povero infatti impedisce di comprendere la realtà traducendola appunto in linguaggio. Per questo i formatori orientano i propri allievi a stare sulle parole e a costruire dei glossari personali, come spesso si fa per l'apprendimento di una lingua straniera, con il significato del termine, i termini collegati (se si tratta di un verbo, anche il sostantivo o gli aggettivi corrispondenti)³⁸, eventuali sinonimi e contrari, esempi e controesempi:

lavoro molto sul lessico, sulla comprensione dei termini, sulla ricerca con il dizionario del significato dei termini sconosciuti (IntPd2/112); [...] questi ragazzi tante volte hanno idee in testa, ma non riescono ad esprimerle, perché non hanno le parole; non hanno proprio i termini per esprimere un concetto e non capiscono un banalissimo articolo di giornale, perché non conoscono il significato delle parole che sono scritte, e non sto parlando di editoriali ma di articoli di cronaca, perché in prima affrontiamo questo tipo di testi – [...] (IntPd2/114). [...] Se troviamo una parola che non conosciamo, cerco di far capire che cosa significhi; vedo che non è un lavoro inutile, perché, se loro hanno capito quel pensiero che abbiamo letto o che è stato comunicato, poi sanno portare avanti un pensiero (IntPd5/24). [...] Se ho un corso di vendita, gli articoli che propongo ai ragazzi sono legati al settore delle vendite, che ne so, il *packaging* piuttosto che le strategie di *marketing*, oppure [...] faccio loro ricercare, nei siti delle aziende [...], le strategie di marketing, le *mission* aziendali, e loro imparano i termini e il linguaggio specialistico del loro settore (IntPd2/118). [...] Punto molto sul lessico [...] e faccio fare anche un glossario con delle rubriche, dove loro, mano a mano che trovano un termine nuovo, l'acquisiscono, ne imparano il significato e se lo scrivono con tutte le varianti, i contrari e i relativi esempi [...] (IntPd2/130);

termini che a noi possono risultare assolutamente ovvi non lo sono per tanti ragazzi del nostro centro, e quindi, ecco, [...] ho fatto costruire una rubrica con i termini nuovi, che poi periodicamente anche ritiro, per controllare che [...] questi termini alla fine vengano appuntati; poi ecco, non faccio la classica interrogazione sui termini nuovi, perché altrimenti li imparano a pappagallo, e questa cosa, secondo me, non ha molto senso, però, ecco sono attenta a fare in modo che, nelle mie spiegazioni, comunque, il mio linguaggio si arricchisca di volta in volta di termini che magari in seguito possono diventare a loro familiari [...] (IntPd3/24).

MG. (IntPd2) sente l'esigenza di regalare parole per consentire ai suoi allievi di esprimere le idee che hanno dentro spingendosi oltre le parole abituali e spente. La padronanza del lessico è infatti un passo essenziale per esercitare liberamente il pensiero, per comprendere la complessità del mondo contemporaneo e per diventare soggetti attivi e critici nel confronto politico. Si tratta anche di guadagnare familiarità con i termini, soprattutto quelli astratti, che i ragazzi possono incontrare

³⁸ In termini tecnici, si parla di “parole corradicali” (cfr. Serianni, 2010, pp. 79 sq.), cioè di parole che condividono la radice, come ad esempio, “lapidario, lapide, lapidare” o “conscio, coscienza...” ecc.

nella lettura di un articolo di giornale, e con i termini tecnici che si possono incontrare nell'esercizio della propria professione. Sia MG. che N. (IntPd3) invitano, a questo scopo, i propri allievi a tenere sempre a portata di mano un quadernetto o una rubrica telefonica, su cui annotare in ordine alfabetico i nuovi termini che incontrano, i loro significati e alcuni esempi. In questo modo, la ricerca dei significati e la riflessione sulle parole possono trasformarsi in avventure avvincenti.

4. CREARE LE CONDIZIONI PERCHÈ SI POSSA LEGGERE E SCRIVERE CON PIACERE

Uno dei compiti fondamentali dei formatori dell'asse dei linguaggi è educare alla lettura e alla comprensione dei testi. Si tratta, come abbiamo visto e vedremo, di qualcosa che ha a che fare con tutti i campi di esperienza, nei quali si incontrano varie tipologie di testo (descrittivo, narrativo, argomentativo, prescrittivo ecc.); ma a questo livello si gioca anche la possibilità di un incontro con la letteratura che diventi autentica esperienza. In questo paragrafo, tra le altre cose, presenteremo le attività che i nostri formatori hanno trovato efficaci per creare le condizioni affinché possano nascere negli allievi il gusto della lettura e una certa attenzione al bello. È questo – più che l'approccio storico-letterario – il modo del “fare letteratura” al CFP. Il fatto è che, come ci ricorda Armellini, non si può imporre di provare piacere nella lettura: «Non posso intimare a una ragazza o a un ragazzo: “Prova il piacere della lettura!”, “Desidera di leggere un libro!”, “Appassionati per i Promessi sposi!”, ed aspettarmi che queste ingiunzioni ottengano l'effetto sperato» (Armellini 2008, p. 23). La pragmatica della comunicazione (Watzlawick, Helmik Beavin, Jackson, 1971), infatti, ci insegna che inviti di tal genere costituirebbero “ingiunzioni paradossali”, del tipo “sii spontaneo!”, alle quali sarebbe impossibile obbedire senza, nello stesso tempo, ad esse contravvenire. L'interrogativo che si pongono i nostri formatori è allora simile a quello formulato da Rosalba Conserva, anche lei insegnante di italiano in percorsi scolastici professionalizzanti: «Che faccio per cambiare le abitudini di questi ragazzi?, di questi, e sono i più, che se non imparano qui non c'è altrove che faccia scoprire loro il piacere di leggere?» (Bagni, Conserva, 2005, p. 24). La risposta che possiamo attingere dall'esperienza di tanti insegnanti (cfr. Armellini, 2008) e da quella dei nostri formatori è che si possono creare delle condizioni che facilitino lo scoccare dell'interesse e del piacere di leggere. “Creare le condizioni” significa lavorare indirettamente, coltivando la consapevolezza che non esistono strade che portano a risultati certi, ma anche la speranza che la letteratura sappia parlare anche ai ragazzi del CFP. Vedremo perciò qui di seguito alcune modalità praticate dai nostri docenti, in particolare la lettura ad alta voce, la riflessione su di sé a partire da ciò che si legge, la personalizzazione del libro. Dato poi che educazione alla lettura ed educazione alla scrittura si intrecciano, vedremo in questo paragrafo anche la tecnica di far reinventare e riscrivere il finale dei libri letti e altre tecniche di scrittura creativa.

4.1. Leggere e far leggere ad alta voce, per gli altri

Una prima strategia che alcuni formatori utilizzano per creare condizioni favorevoli al sorgere del piacere di leggere è l'esperienza di una lettura a voce alta, espressiva, quasi teatrale³⁹, proposta dal docente stesso o fatta fare agli allievi davanti ai loro compagni, che aiuti a legare il senso al suono di ciò che si legge:

se ci sono vari personaggi, assegno le parti e dico: "Tu fai questo, tu fai quello, tu fai quell'altro..." (IntMe7/59), perché ho visto che questo è un modo diverso per coinvolgerli; altrimenti, dopo 10 minuti, un quarto d'ora, hai perso la classe (IntMe7/61). Questa cosa viene benissimo [...] in seconda, quando affrontiamo Goldoni (IntMe7/63) e le sue commedie; lì è veramente teatro, show, perché poi loro entrano nella parte (IntMe7/65), si divertono, giocano, scherzano; uno degli argomenti che a loro resta più impresso nella mente è proprio questo (IntMe7/67); si tratta di un approccio teatrale, nel senso di una lettura non soltanto testuale, ma anche recitata da parte loro (IntMe7/75), assegnando a loro i vari personaggi, le varie parti (IntMe7/77);

per quanto riguarda la competenza nella lettura, leggiamo insieme [...] un testo di narrativa [...]; ecco quest'anno, ad esempio – sono davvero felice di questo –, ho adottato un testo molto vicino alla loro realtà adolescenziale, perché, in "Orientamento" – che è un'altra area di cui mi occupo –, parliamo del sé, dei propri punti di forza e di debolezza, e quest'anno abbiamo affrontato il tema dell'adolescenza, con tutti i problemi legati a questa età; per questo ho scelto un testo di narrativa legato a questo tema. I ragazzi l'hanno accolto molto bene. Lo abbiamo letto in classe; ad ognuno assegnavo il compito di leggere un capitolo per la volta successiva: "Tizio, Caio e Sempronio si preparano..." e di proporre una lettura ad alta voce per i compagni di alcuni passi per loro significativi (IntPd2/34). Il libro era *La linea del traguardo* di Zanoner, che parla appunto di ragazzi adolescenti, di un ragazzo in particolare, che, in conseguenza di un incidente in moto, rimane paralizzato, in carrozzina, e quindi cambia tutte le prospettive dalle quali vede le altre persone e anche la sua vita [...] (IntPd2/36). [...] È stato uno spunto per fare delle riflessioni anche sui valori [...]. La competenza nella lettura non è solamente la comprensione del testo, che si può ottenere attraverso una lettura silenziosa, ma anche la lettura a voce alta, che [...] implica un leggere per altri, che è una cosa diversa dalla lettura fatta solo per se stessi; tutto sommato per loro è stato un lavoro impegnativo, che però ha dato anche felicità. Un ragazzo mi ha detto: "Prof, io non avevo mai letto un libro in vita mia!", ma come lui erano davvero pochi i lettori, in quella classe. All'inizio dell'anno, faccio sempre alzare la mano e chiedo: "Ragazzi, chi ha letto un libro per intero nella sua vita?", alzano la mano in due, non di più (IntPd2/38), i coraggiosi, quelli che hanno il coraggio di dirlo davanti ai compagni. Un ragazzo, alla fine di questa Uda, mi ha detto: "Guardi, prof, mi sono appassionato alla lettura, ho visto che riesco a leggere un libro dall'inizio alla fine e questa cosa mi piace!". Va beh, ha cominciato a leggere i libri di *Harry Potter*, ma a me va benissimo, perché comunque è un sogno che uno mi dica: "Prof, non vedo l'ora di mettermi a leggere!" [...] (IntPd2/40).

E. (IntMe7), per vivacizzare la lettura di un testo narrativo in aula, assegna ai diversi allievi le parti dei vari personaggi di un brano o di un racconto e propone di

³⁹ Ancora una volta appare l'elemento teatrale, che anche sopra abbiamo visto particolarmente valorizzato dai nostri formatori.

leggere in modo espressivo, curando le pause e l'intonazione. Quando i testi sono quelli teatrali, come nel caso delle commedie di Goldoni, la strategia risulta particolarmente efficace e generalmente ottiene di accendere autentici entusiasmi. MG. (IntPd2), che ha scelto un libro di narrativa vicino all'esperienza dei propri allievi, chiede loro di preparare la lettura ad alta voce di un brano del libro. Si tratta di far scoprire che leggere per altri – e non solo per sé – può rendere la lettura un'esperienza viva. Anziché somministrare schede di analisi, che potrebbero risultare “mortifere” per il gusto di leggere, MG. stimola semplicemente ciascun allievo a condividere con i compagni la lettura di quei passi del libro che l'hanno maggiormente colpito e che magari ha evidenziato. La consegna è dunque di scegliere quei passi che ciascuno intende leggere ad alta voce ai compagni, che desidera quasi regalare loro, con la gioia di farli partecipare alle emozioni provate nella lettura. Questo ottiene di trasformare allievi generalmente refrattari a qualsiasi testo scritto in apprendisti lettori e poco importa se i libri a cui rivolgono la loro attenzione non fanno parte del canone dei classici⁴⁰.

4.2. Far riflettere su di sé a partire da ciò che si legge

Scoprire il piacere di leggere significa scoprire che ci sono pagine che ci leggono, che ci rivelano a noi stessi e ci regalano parole per riconoscere vissuti e sensazioni. Per questo alcuni formatori, anziché soffermarsi esclusivamente su letture “strutturali” dei testi (l'individuazione delle strutture interne al testo: la trama, i personaggi, le caratteristiche della lingua ecc.), orientano gli allievi a cogliere i rapporti che si istituiscono tra quel testo e loro che lo stanno leggendo:

un'altra (chiave) è [...] far capire ai ragazzi che quello che leggiamo può riguardare ognuno di loro [...]. Chi scrive lo fa per chi legge – sembra banale la cosa, ma non lo è – scrive pensando a qualcuno che legge; non pensa necessariamente a una persona adulta o laureata, può pensare a chiunque, perché chiunque di noi può leggere qualunque cosa e trarne quello che può trarne. Uno che ha quarant'anni trarrà alcune cose, uno che ne ha quindici potrà trarne qualcosa di diverso, comunque qualcosa ne trae [...]. Se leggiamo dei versi di una poesia o un brano di un romanzo, io faccio riflettere su [...] tante cose – la tematica, la lingua usata, i personaggi – ma soprattutto dico: “Hai mai conosciuto un personaggio con queste caratteristiche? Tu ritieni di avere queste caratteristiche? Ti piacerebbe averle...?”. Ecco, a questo punto il ragazzo si confronta con se stesso e io [...] verifico molti obiettivi: la loro conoscenza di sé, le loro analisi del mondo che sta fuori di loro; tutto questo attraverso quello che leggono; le materie [...] sono dei mezzi, dei trami, non sono il fine (IntVr4/18). Leggo quasi integralmente *I Promessi Sposi* di Man-

⁴⁰ Guido Armellini invita a non sottovalutare gli interessi e le curiosità che si accendono per prodotti culturali che potremmo definire “paraletterari”: «Ci sono prodotti della cultura di massa per noi insignificanti o addirittura squallidi, attorno ai quali si addensano aspirazioni, paure, rabbie, desideri che ci possono sembrare del tutto sproporzionati: credo che sia importante saper distinguere tra la scarsa qualità degli oggetti di consumo culturale, dai quali può essere utile prendere le distanze, e il valore delle emozioni che le ragazze e i ragazzi proiettano su di essi, che meritano di essere considerate e accolte con rispetto e simpatia» (Armellini, 2008, p. 25).

zioni, in seconda, e credo che siamo l'unico CFP in Italia a farlo; ci vuole del coraggio [...] per farlo, ma noi ci proviamo [...] cercando, per esempio, di [...] fare in modo che i ragazzi si immedesimino nei personaggi e quindi che immaginino di trovarsi al posto di quel personaggio, in quella particolare situazione [...]. Pensiamo al caso di Renzo e Lucia, che si trovano di fronte ad una grandissima ingiustizia: a qualsiasi ragazzo sarà capitato di vivere, di sopportare un'ingiustizia; quindi chiedo: "Come hai reagito? Come reagiresti?". Non si tratterà di sposarsi, si tratterà di qualcosa d'altro, ma questo fa già capire ai ragazzi che le opere che noi leggiamo sono dei grandi classici, perché parlano di cose che valevano cento, mille anni fa, e credo varranno tra mille anni. Risultano tematiche eterne, personaggi eterni, perché rappresentano sentimenti come l'amore, l'odio, la paura, l'angoscia, che noi viviamo tutti i giorni; è questo che permette di avvicinare un'opera a un ragazzo [...] (IntVr4/20).

Nel racconto di C. (IntVr4), cogliamo come la lettura possa trasformarsi, anche per gli allievi, in un confronto vivo con se stessi e dunque affinare capacità riflessive, oltre che competenze di lettura e di comprensione dei testi. Attraverso lo stimolo ad immedesimarsi nelle situazioni e nei personaggi, il nostro docente guida i propri allievi a trovare nei testi che leggono parole per esprimere ciò che essi stessi vivono. L'esperienza della lettura si carica così di risonanze emotive ed esistenziali e consente di rivestire di carne ciò che altrimenti sarebbe condannato a restare solo parola.

4.3. Personalizzare il rapporto con il libro e con gli autori

Il libro, nonostante l'avvento di nuovi media e di nuovi linguaggi, mantiene una sua centralità nei percorsi formativi. Ne è convinto D. (IntMe1), per il quale, il libro non è un oggetto sacro, da rispettare con riverenza, ma uno "strumento di lavoro", su cui è lecito, anzi consigliato, scrivere e operare:

[...], oltre al quaderno [...], c'è il libro, che bisogna avere come strumento di lavoro; [...] io chiedo all'inizio della lezione che loro abbiano questi due oggetti: il quaderno e il libro (IntMe1/204). L'utilità del libro sta nelle sottolineature, nelle scritte; il libro diventa un libro proprio: "Quello è il tuo e, quando tu guardi quel libro, scritto con i tuoi appunti, a te verranno in mente delle cose!" [...] (IntMe1/210). (Si tratta della) personalizzazione del libro. È un campo vastissimo; il libro sta uscendo dalla vita di molte persone, di tanti ragazzi (IntMe1/212). Purtroppo, anche la scuola, da un certo punto di vista, ci casca, perché [...] si tende ad utilizzare poco il libro [...] (IntMe1/214); (*ride*) qualcuno dice che è antiquato (IntMe1/216). È vero, il libro va utilizzato con le dovute maniere, a seconda del target, inoltre utilizzeremo anche il computer, utilizzeremo anche il film, però il libro va utilizzato (IntMe1/218), rimane centrale (IntMe1/222).

La lettura è dunque anche un fatto fisico. D. (IntMe1) invita i suoi allievi a leggere non solo con la mente e con gli occhi, ma anche con le mani, utilizzando la penna (o l'evidenziatore o il pennarello) per sottolineare e scrivere note a margine del testo. Scrivere sul proprio libro aiuta a leggere, eventualmente a ri-leggere e dunque a memorizzare. Attraverso queste operazioni, il libro può diventare qualcosa di proprio, con cui si istituisce un rapporto unico e personale. Da qui la strategia di far personalizzare il libro.

Ma può essere personalizzato anche il rapporto con gli autori. Anzi, quando la lettura si trasforma in esperienza, diventa spontaneamente una specie di “conversazione” con gli autori. È ciò che esprime S. (IntMe4), nel frammento che segue:

per una comprensione della figura dell'autore, (è utile) poter allacciare rapporti con Verga, poter allacciare rapporti con Ariosto, conversare con loro (IntMe4/208).

Si possono allacciare rapporti “personali” con gli autori in vari modi: ponendo loro domande o lasciandosi da loro interpellare, cercando di individuare le domande che sono state importanti per loro, immaginando e ricostruendo colloqui e interviste con loro o tra loro, immaginando di scrivere loro una lettera, dopo aver letto un brano tratto da una loro opera.

4.4. Far analizzare un testo

Leggere consapevolmente un testo significa anche «entrare nell'officina dello scrittore» (Serianni, 2010, p. 86) e dunque imparare a “smontare” le parti di un'opera, a saperne riconoscere i principali elementi costitutivi, i caratteri strutturali. Ma l'analisi deve restare un mezzo, non può diventare il fine della lettura, e deve svolgersi in modo leggero, per non correre il rischio di rendere insopportabile la lettura, riducendola ad un esercizio, fine a se stesso, di “vivisezione” del testo. M. (IntVr7) descrive le azioni che compie e fa compiere quando fa lavorare su un brano tratto dall'antologia:

presentavo prima l'autore, l'opera da cui veniva tratto il brano che leggevamo, poi leggevamo questo testo e ne facevo due usi: facevo ad esempio dividere (il brano) in sequenze, facevo dare un titolo alle sequenze, per capire se ci sono dialoghi, se ci sono riflessioni, descrizioni...; dal titolo delle sequenze, facevo poi costruire un riassunto del brano (IntVr4/58). Cerchiamo di analizzare un minimo i testi: individuazione del sistema dei personaggi, minima divisione in sequenze, ricostruzione della trama (IntVr7/50).

Innanzitutto il nostro formatore inquadra il brano. Poi fa analizzare il testo, per guidare all'individuazione di alcuni elementi formali, e ne fa costruire un riassunto. Infine, come abbiamo visto sopra (cfr. il punto 4.2.), stimola i ragazzi a riflettere su di sé a partire da ciò che leggono. Ecco invece, nel brano che segue, le fasi dell'analisi che descrive D. (IntMe1), docente a Mestre, che esplicita anche le ragioni delle sue scelte:

[...] c'è poi l'approccio ad un testo; tendo continuamente ad utilizzare testi scritti; loro dicono: “Ah, professore, noi vediamo poche cassette”. Qualcuno viene da percorsi scolastici, alle medie, dove si usavano molti audiovisivi e film, ed è proprio a digiuno di testo scritto; credo che l'aspetto specifico [...] della mia disciplina sia l'approccio al testo con ragazzi che comunque avranno a che fare con dei testi – siano libretti di istruzione, siano contratti di lavoro – e che appunto dovranno saperli leggere in maniera minimamente critica. Quindi usiamo il libro di testo per leggere brevi brani. Anche qui il tutto è legato al fare e [...] il corpo della lezione è strutturato sulla lettura del testo scelto per quella lezione (IntMe1/76): faccio leggere loro a turno; ho fatto leggere in classe anche allievi dislessici, tanto che i genitori si sono meravigliati; molto è legato al clima, al sentirsi ac-

colti, al non sentirsi giudicati (IntMe1/78); ho visto che è possibile farlo e loro si sentono protagonisti. Subito dopo c'è la sottolineatura, in quello che abbiamo letto, [...] degli aspetti principali indicati da me, soprattutto nel primo anno di corso; [...] poi chiedo anche: "Che cosa sottolineereste voi? Qual è l'aspetto principale?". Questo serve perché è la base dell'approccio al testo; loro [...] – lo dico generalizzando – sono allievi non abituati a cogliere gli aspetti principali del testo, quindi, di fronte anche ad un paragrafo, vedono solo un blocco di parole scritte, tutte importanti (IntMe1/80), non sanno selezionare. Nella prima fase, dunque, all'inizio dell'anno, ci diamo quattro o cinque punti di lavoro sul testo scritto; il primo passaggio sarebbe quello di chiedere le informazioni (IntMe1/82), [...] chiedere le parole che non si conoscono (IntMe1/84); lo do come una delle prime operazioni da compiere, durante il lavoro sul testo scritto, perché molti di loro, se uso, per esempio, la parola "centellinare", stanno zitti; perciò dico: "Facciamo queste domande!" (IntMe1/86), "Chiediamoci come mai c'è la parola 'centellinare'...."; certe volte li anticipo spiegando cosa vuol dire (IntMe1/88); [...] c'è poi la sottolineatura degli aspetti principali e di solito, a margine, faccio mettere anche dei tioletti, [...], utilizzando anche la lavagna per scrivere i titoli (IntMe1/96), perché poi questo diventa per loro, nella rielaborazione [...], la struttura della schematizzazione che faranno personalmente. Dunque, nel passaggio dal testo alle informazioni da organizzare in testa, c'è questa sottolineatura, ci sono i titoli guida, praticamente gli appigli, insomma gli "attaccapanni" delle informazioni (IntMe1/98) [...]. Il metodo prevede insomma la lettura del testo a turno, da parte degli allievi, la spiegazione, con possibilità di interventi e di domande al docente, la sottolineatura sul testo degli aspetti principali e la suddivisione in paragrafi del testo in questione. La lezione prosegue con la richiesta di produrre sul proprio quaderno uno schema personale di quanto preso in esame. Alla conclusione assegno delle domande a risposta aperta riguardanti gli aspetti affrontati, a cui rispondere sul quaderno per la lezione successiva. L'incontro successivo, vengono presi in esame i lavori svolti: l'insegnante passa per i banchi, affiancando gli allievi, chiedendo spiegazioni su quanto prodotto e proponendo, sotto forma di domande, eventuali osservazioni su errori e mancanze. Cerco, inoltre, di valorizzare quanto prodotto da ognuno. La lezione prosegue con la presentazione, da parte mia, di un lucido su lavagna luminosa, per mostrare uno schema del testo in questione, elaborato da me. Non ho chiesto agli allievi di sostituirlo al loro, creato e organizzato con criteri personali e liberi, ma di considerarlo assieme al loro, copiandolo, discutendone i criteri e l'organizzazione: c'è, così, lo spazio per domande di chiarimento e delucidazioni. In vista del terzo incontro, vengono assegnate agli allievi delle domande riguardanti il testo in questione, a cui rispondere per iscritto sul proprio quaderno. Le domande servono alla rielaborazione personale, sotto altra forma, di quanto emerso dal testo (IntMe1/540).

Le azioni di analisi del testo che l'insegnante propone non sono aride procedure auto-finalizzate: la lettura del testo, con l'attenzione a creare un clima non giudicante; la ricerca del significato delle parole che non si conoscono; la generazione di domande sul testo; la selezione e la sottolineatura degli elementi principali del testo; l'attribuzione di titoli-guida alle parti sottolineate – gli "attaccapanni" delle informazioni, che vengono anche visualizzati alla lavagna –, la rielaborazione personale attraverso la costruzione di uno schema, infine, una riflessione personale sollecitata da opportune domande sulla risposta alle quali attivare, nell'ora successiva, una discussione. In tutto questo colpiscono l'approccio che valorizza il contributo di ciascuno e lo schema che il docente stesso elabora ed offre alla fine del processo, non per sostituire quelli elaborati dagli allievi, ma per affiancarli, come ulte-

riore elemento di riflessione; soprattutto colpiscono il carattere operativo impresso all'analisi ("tutto è legato al fare") e la possibilità che, attraverso l'analisi, si apre di avvicinarsi criticamente ai testi. Anche Guido Armellini sostiene che l'educazione alla lettura andrebbe pensata alla stregua di un "addestramento pratico": «si diventa lettori leggendo, così come si diventa ciclisti andando in bicicletta o alpinisti scalando montagne. Questo non significa che la riflessione teorica e l'analisi siano totalmente da scartare (suppongo che anche il ciclista e l'alpinista ne facciano un qualche uso): significa che esse non possono essere considerate né lo scopo né l'attività principale di un insegnante e dei suoi studenti» (Armellini 2008, pp. 69-70). E qualcosa di analogo afferma Davide Rondoni, che riprende anch'egli l'efficace metafora dell'alpinista: «Le annotazioni tecniche su un brano artistico possono avere la medesima funzione dei ramponi, dei moschettoni e delle corde in montagna. Nessun arrampicatore si sognerebbe mai di pensare che scopo della scalata è imparare a usare il moschettone. Gli esercizi all'inizio si intraprendono perché [...] da quando hai visto negli occhi la bellezza tremenda e invitante della montagna sai che non ti libererai più di lei» (ibid., p. 34). Nei docenti intervistati, troviamo una sensibilità molto vicina a quella espressa da questi autori e l'analisi del testo diventa in loro uno strumento per gustare.

4.5. Far reinventare il finale dei libri letti

Per rendere attraente l'esperienza della lettura, D. (IntVr2), docente a Verona, sente l'esigenza di far fare ai suoi allievi qualche operazione sui libri che leggono. In particolare afferma di ricorrere frequentemente alla tecnica di far riscrivere il finale dei libri letti:

ci tengo al fatto di far leggere loro dei libri, durante l'anno scolastico; chiaramente, sono testi in prosa; tra le varie consegne, do sempre loro (da fare) una riscrittura del finale (IntVr2/28); ad esempio, abbiamo letto il libro "Io non ho paura"; c'è il finale di Ammanniti [...], che può essere anche aperto a diverse interpretazioni, e allora, tra le varie consegne, io dico loro: "Come ultimo punto, dovete riscrivermi, in maniera creativa, il finale"; allora i ragazzi mi dicono: "In che senso, dobbiamo riscriverlo in maniera creativa?". E io dico loro: "Avete due alternative: o vi piace il finale e allora siete in sintonia con l'autore, però anche in quel caso voi siete tenuti a fare una vostra rielaborazione personale, oppure (IntVr2/30) (dite): 'riscrivo io il finale'..."; ci sono due situazioni sostanzialmente: o io mi sento in sintonia con l'autore – ma anche in quel caso voglio che i ragazzi riscrivano il finale [...], secondo un taglio diverso, secondo una sensibilità diversa – oppure, ipotesi che io preferisco, lo riscrivo completamente e quindi posso cambiare proprio il finale della storia; lì il lavoro è migliore, nel senso che lo sforzo è maggiore, però, in nome della libertà, in nome della creatività, io non posso vincolarli più di tanto (IntVr2/32); ...e poi non posso imporre uno stravolgimento totale, quindi lascio pure che loro si sentano in sintonia, supponiamo, con l'autore, però, anche in quel caso, voglio che ci sia una rielaborazione personale (IntVr2/34). C'è la lettura di un libro; loro devono fare una scheda di analisi del libro e i primi punti (della scheda) sono molto tradizionali: il narratore, l'analisi dei personaggi ecc.; poi io amo inserire quest'ultimo punto, [...] la riscrittura creativa del finale. Ho trovato dei lavori molto belli; [...] recentemente, in una classe [...], abbiamo lavorato benissimo con "Il cacciatore di aquiloni" di Khaled Hos-

seini; per alcuni ragazzi è stato il primo approccio con la lettura, ma se ne sono letteralmente innamorati, veramente, mi hanno chiesto di andare al cinema con loro a vedere il film e proprio in quest'ultimo punto di riscrittura del finale hanno fatto dei bei lavori [...] (IntVr2/36).

La riscrittura del finale, sia nel caso che si propenda per la versione dell'autore del libro, sia nel caso in cui si preferisca discostarsene, diventa un esercizio creativo. La lettura non rimane passiva ricezione, diventa attività creatrice. Reinventando il testo, i lettori si trasformano anch'essi in scrittori.

4.6. “Adesso tocca a voi!”. Far scrivere creativamente

Invitare gli allievi a scrivere creativamente non rappresenta il cedimento ad una moda passeggera. Rientra nell'insieme più ampio delle strategie che i nostri formatori mettono in atto per far sperimentare ai propri allievi un certo gusto nel leggere e nello scrivere e per consentire loro di appropriarsi di parole. Le tecniche proposte riguardano, ad esempio, la riscrittura o l'attualizzazione di testi classici, ma potrebbero riguardare anche: la scrittura di conversazioni inventate tra personaggi reali, del presente o del passato, o immaginari; la scrittura di necrologi; ecc.. Generalmente, i formatori sperimentano l'importanza di assegnare consegne precise riguardo agli argomenti, all'approccio e al formato delle scritture. Il loro sforzo è quello di predisporre compiti che vengano percepiti dagli allievi come affrontabili e stimolanti e non come frustranti o inibenti.

4.6.1. Far riscrivere testi classici

La riscrittura di un testo – nell'esperienza dei nostri formatori – consente di avvicinarsi al significato del testo stesso in modo davvero efficace. È la strategia che viene presentata nel racconto che segue:

spiego la novella di Boccaccio, che abbiamo letto – “frate Cipolla” – [...] (IntMe4/102), [...] ne incoraggio la lettura, la leggo io, ne spiego i contenuti sotto vari aspetti [...] e poi dico: “Bene, adesso tocca a voi!”. Allora do una traccia, che può essere: “Qual è il tema di Cisti fornaio? Quali sono le caratteristiche che Cisti fornaio ha? [...] Quali sono le caratteristiche di Chichibio?”, e loro iniziano a creare una novella, a coppie o singolarmente; una la fanno in classe, così posso controllarli, una la fanno per casa (IntMe4/104); io spiego loro le caratteristiche di una novella. Facciamo lo schemino alla lavagna [...], spiego un breve esempio e poi invito loro, anche sul modello della novella analizzata, a riproporne una; così sono loro a fare, attraverso la scrittura (IntMe4/106) di fantasia, la più libera, perché, se io pongo dei paletti, loro potrebbero incespicare e non riuscire (IntMe4/110). [...] Si parla della fortuna? Bene deve comparire dentro [...] l'elemento fortuna (IntMe4/112). La stessa cosa vale per l'Ariosto; abbiamo letto il proemio dell'Orlando. Abbiamo letto Astolfo sulla luna: “Voi siete Astolfo. Fate un viaggio. Dove? Sulla luna. Ve lo immaginate?” [...]; quando ho letto le cose che sono venute fuori, mi sono sentito veramente appagato, perché ho visto che, liberi da tutte le costrizioni, hanno saputo capire a fondo il significato. Devono essere loro i protagonisti, e lo fanno sia a scuola – così li posso seguire – sia a casa; i compiti stessi sono questi. Ad esempio, in narrativa, stiamo leggendo “I ragazzi della via Pal”, la strategia dei ragazzi dell'orto bo-

tanico per invadere la segheria che era nei pressi della via Pal; loro, i ragazzi sono strateghi, strategia non militare, e hanno a che fare con [...] materiali e prodotti della cucina [...] (IntMe4/114). Allora, siamo arrivati al punto in cui i ragazzi dell'orto botanico vogliono conquistare la segheria. [...] Ho fatto fare una ricerca sull'orto botanico, perché tanti non sapevano che cosa fosse. Vieto categoricamente la ricerca scritta a computer; la voglio rigorosamente scritta a mano, se no, non la valuto (IntMe4/120). Copino pure da internet, ma il lavoro di trascrizione serve, anche perché li obbliga a relazionarsi con il testo [...]; e poi anche nella copiatura devi stare attento, perché altrimenti copi sbagliato [...] (IntMe4/122). Cosa sono, cosa servono, dove si trovano? [...] Ho spiegato chi è l'autore [...] dei giardini di Padova [...] e loro mi hanno fatto degli esempi sull'orto botanico di Padova e sugli orti che hanno visto. Poi arriviamo al tema "strategia": [...] leggiamo, spiego che cosa è una strategia, prendiamo il vocabolario – io uso spesso il vocabolario in classe, per la definizione della parola –, si legge che cosa è una strategia, lo rispiego, chiedo se hanno capito, rispiego se non hanno capito; poi loro devono fare, per casa [...] un esercizio: devono inventarsi una strategia di guerra: due nemici, da una parte A e dall'altra B. "A – ho spiegato proprio così – deve invadere B, seguendo una strategia. A ha l'esercito delle patate e B ha l'esercito dei pomodori. Allora, come usi i pomodori? Sono pomodori o lanciano dei pomodori?". Devono liberare la loro fantasia e inventarsi una storia; [...] mi arrivano lavori dove chi mi crea la strategia non è più ancorato alla strategia militare classica, ma è costretto ad andare in cucina, a guardare gli alimenti della cucina. Credo che così ci sia una sorta di comprensione anche del mondo che li circonda e, una volta che vanno in cucina, scelgono, discernono: "Questo per me va bene per fare la battaglia", "Questo non va bene", allora vedo che ho delle forchette che si muovono in modo squadrato verso la direzione e lottano per tagliare il formaggio del forte altrui (IntMe4/126), retto dai pomodori. [...] Sono rimasto così colpito [...], che me le sono tenute care queste cose (IntMe4/128). Cerco poi di fare emergere da loro le caratteristiche fondamentali dei temi che affronto, del Verismo, ad esempio. Per questo ho fatto loro descrivere una loro giornata, senza mai mettere le loro opinioni e questa loro giornata doveva essere a punti, con tono discorsivo, non una scaletta, ho vietato la scaletta, la ripetizione stantia di un elenco di fatti, ma ho invitato loro a scrivere cioè a cercare di essere loro i protagonisti, di essere loro, in un certo qual modo, i protagonisti della loro opera (IntMe4/130);

A partire dall'analisi di testi classici – alcune novelle di Boccaccio, il poema cavalleresco dell'Ariosto o il romanzo dello scrittore ungherese Molnár – S. (IntMe4) guida i suoi allievi alla riscrittura creativa del testo stesso. Il primo passo è la lettura del testo, fatta fare agli allievi o proposta dal docente. Alla lettura segue l'analisi, che aiuta a comprendere il significato di alcune parole, facendo ricorso – quando serve – al vocabolario, e a individuare i temi e le caratteristiche dei personaggi, ma anche la struttura sottostante al testo. Talvolta, l'analisi si amplia e dà vita a veri e propri approfondimenti, magari non programmati, come nel caso dell'orto botanico⁴¹. A questo punto, e solo a questo punto, il formatore formula con-

⁴¹ Talvolta questi approfondimenti necessitano un ricorso a internet. Interessante è la strategia che il nostro formatore ha sviluppato – che si affianca a quelle sviluppate da altri suoi colleghi – per rendere più proficuo questo tipo di ricerca: accettare solamente lavori trascritti a mano. Anche il semplice esercizio di trascrizione infatti è in grado di sviluppare processi di confronto con il testo e di appropriazione dello stesso.

segne di scrittura creativa, ad esempio: inventare una novella seguendo la struttura e sviluppando il tema di quella letta e analizzata; immedesimarsi in uno dei personaggi del testo letto e riscriverne il viaggio fantastico; inventare una storia ispirata a quella letta. Nel fare tutto ciò, gli allievi diventano protagonisti: possono dare libero sfogo alla loro fantasia e, allo stesso tempo, riescono a sviluppare una comprensione non limitata ai testi che leggono e coinvolgente loro stessi e il mondo che li circonda.

4.6.2. *Far collegare testi classici a prodotti culturali contemporanei*

Un'altra strategia che i nostri formatori utilizzano per "instillare la voglia di scrivere" è il collegamento tra testi classici e prodotti culturali contemporanei:

tento [...] di far sempre riferimento alla realtà quotidiana che i ragazzi hanno sottomano; una di queste realtà [...] è il cartone animato; un'altra è la musica; una terza il film. In base alla disponibilità che loro mi offrono, mi devo informare per cercare degli agganci. Molti spunti mi sono offerti da un cartone animato molto particolare: i "Simpson" [...]. Quando, per esempio, [...] ho dovuto introdurre una novella boccaccesca, ho letto la novella in classe, l'ho fatta scomporre, individuando i personaggi, l'ambientazione – come si fa col classico metodo per l'analisi e la comprensione di un testo scritto – e poi ho chiesto loro di fare dei confronti con altre cose che avevano letto o visto e i riferimenti sono stati, appunto, in particolar modo, [...] ad alcuni episodi dei Simpson, che loro hanno descritto e che insieme abbiamo confrontato, oppure agganci a determinati film, che possono andare dall'*action*, all'*horror* o a fumetti. Ho una classe [...] che è assidua frequentatrice di fumetti e questo mi ha dato la possibilità di agganciarmi al loro mondo. Allora, ho strutturato dei percorsi paralleli di confronto tra gli eroi, i protagonisti contemporanei, e i protagonisti delle novelle di Giovanni Boccaccio. Alla fine, loro hanno prodotto due novelle, seguendo da una parte gli schemi boccacceschi e dall'altra [...] inserendo dentro elementi di attualità che loro avevano visto. Così ho avuto la produzione di due testi, due novelle che contenevano i significati di fondo della novella boccaccesca, perché i metri erano quelli, e anche una scrittura creativa, una doppia scrittura creativa, che da una parte ha consentito di ragionare sulla terminologia antica, dall'altra di esercitare una [...] creatività che va fuori dalla dimensione scolastica (FGIta2/110). Allora, una aveva le caratteristiche della novella boccaccesca, per esempio la descrizione, ma era ovviamente una produzione di fantasia [...] (FGIta2/112); avevano l'ambientazione da cui prendevano spunto, un'ambientazione medievale; tra l'altro [...] io li ho aiutati con delle immagini, riproduzioni di pitture e affreschi, in modo che avessero la possibilità di descrivere al meglio non solo le ambientazioni degli interni e degli esterni, ma anche dei personaggi stessi, di come erano vestiti; e così c'era tutta una ricerca a ritroso degli indumenti e [...] l'uso del vocabolario (FGIta2/114). Devo dire, che, sostanzialmente [...] – salvo le difficoltà grammaticali, che sono un po' una costante di chi vive al CFP – [...], l'acquisizione dei contenuti di una novella e l'abilità di costruire una novella [...] sono risultate molto positive; ho anche instillato in loro la voglia di scrivere [...] (FGIta2/120). Alcuni avevano delle difficoltà e ovviamente li ho aiutati, ma sempre cercando di lasciare il più possibile libera la loro fantasia, perché nella scrittura creativa è la fantasia che domina. [...] Sono uscite così delle piccole produzioni veramente strutturate in modo molto efficace e [...] secondo una certa logica; insomma, non erano scritture campate per aria [...]. Con questa metodologia hanno poi riscontrato anche una migliore lettura di determinati testi, [...] anche dei film, perché poi, durante il corso del pomeriggio dove ci ritroviamo puntualmente e discutiamo di vari argomenti, mi riportavano raffronti [...] tra

quello che avevano letto e appreso su Boccaccio e quello che avevano visto il giorno prima o la sera prima in un determinato film. Tra l'altro, la dimensione extrascolastica, in taluni casi, è stata ancora più positiva di quella scolastica, perché c'era una libertà di fondo che non legava le persone al contesto aula [...] (FGIta2/124);

la lezione riguardava un tema epico cavalleresco, riferito in particolare a Ludovico Ariosto. Ho pensato di suddividere la lezione in blocchi. Sono entrato in classe, ho scritto sulla lavagna il nome di Ludovico Ariosto e il titolo del poema; ho riscontrato che poche persone conoscevano il poeta o il poema e allora siamo andati a leggere la biografia. Dopo aver letto la biografia, ho scritto sulla lavagna i punti salienti della biografia e li ho fatti trascrivere sul loro quaderno. Successivamente ci siamo addentrati nell'analisi del proemio; avevo riscontrato una notevole difficoltà nell'apprendimento di cos'era l'ottava e di che cosa era un poema epico cavalleresco, così, dopo aver introdotto, dal punto di vista semantico, lessicale e contenutistico, sia l'ottava sia il poema, abbiamo iniziato a fare riferimento alla quotidianità. Nella mia classe ho una buona parte di lettori di fumetti e ho utilizzato i supereroi della Marvel, per fare riferimento sia alle caratteristiche dei personaggi dell'*Orlando furioso* e dell'*Orlando Innamorato*, sia alle storie, dove è gioco forza che tutto quanto sia dominato dalla fantasia. Dopo aver fatto i paralleli – con Batman, per esempio, oppure Joker, per quanto riguarda la pazzia – e averli trascritti alla lavagna, ho convinto loro a scrivere una breve ambientazione fantastica, prendendo spunto dai fumetti stessi, ma inserendo gli elementi rintracciati nel poema epico cavalleresco. Alla seconda lezione hanno lavorato a coppie: uno si era preoccupato di costruire l'ambientazione, facendo riferimento a Gotham City, a New York, uno facendo riferimento ai supereroi, ma entrambi dovevano inserire le caratteristiche specifiche sia dell'ottava sia del proemio dell'*Orlando furioso* e [...] di Astolfo che [...] erano state trascritte precedentemente. È uscita fuori veramente una bella composizione, sia dal punto di vista della fantasia e dell'invenzione letteraria, sia da quello dell'apprendimento delle tematiche specifiche; l'attività complessivamente è durata tre ore (FGIta3/73).

Per C. (FGIta2/110-124), formatrice in Liguria, l'esigenza è sempre la stessa: trovare punti di aggancio all'esperienza, alla realtà quotidiana che occupa l'immaginario dei suoi allievi. Per questo, dopo la classica analisi di una novella di Boccaccio, la docente stimola un confronto con alcuni dei prodotti culturali di cui si nutrono i suoi allievi, per far individuare analogie e differenze. A questa fase di analisi, segue un lavoro di produzione: da una parte la riscrittura di una novella che segua lo schema e l'ambientazione di quelle boccaccesche, dall'altra la creazione di una novella che sviluppi il tema della novella analizzata, ma ne trasferisca l'ambientazione in un contesto attuale, ricavato da cartoni animati, film o fumetti. Attraverso questo dispositivo, la nostra docente si accorge che i ragazzi giungono a sviluppare non solo la capacità di produrre testi narrativi, ma anche una più profonda comprensione del testo classico. Soprattutto si attiva un interesse che va in cerca di spazi ulteriori a quelli strettamente scolastici. Sul cambio di ambientazione gioca anche S. (FGIta3/73), formatore in Veneto, per avvicinare i ragazzi ai poemi cavallereschi dell'Ariosto. In Armellini troviamo ben espresse le ragioni di una strategia come questa: «...l'immaginario contemporaneo può svolgere una funzione di aggancio iniziale utile a gettare dei ponti nei confronti della letteratura del passato, conferendo vitalità e interesse a fenomeni letterari che potrebbero rischiare di risultare troppo estranei agli orizzonti degli studenti per innescare quella "esperienza di

sé nell'esperienza dell'altro", senza la quale non si ha un autentico processo interpretativo» (Armellini, 2008, p. 54). Si tratta di portare gli studenti su un terreno per loro vivo e concreto, non per appiattirsi sui modelli televisivi, che spesso abitano quel territorio, ma per muoversi da lì verso esplorazioni coraggiose.

4.6.3. *Assegnare consegne di scrittura con specifiche ben definite*

Talvolta sono proprio i limiti e le specifiche date dal docente a stimolare la creatività negli allievi (cfr. Armellini, 2008, pp. 80 ss.). È il caso presentato da C. (FGIta2/126), che opera in Liguria:

[...] in prima, [...] devono scrivere un testo, una storia. Non sono abituati a scrivere, allora io do loro nove parole, do dei parametri rigidi: lunghezza, numero di parole, righe; poi do loro nove parole che devono utilizzare obbligatoriamente e subito si nota che loro le schiacciano tutte nelle prime tre righe, cioè sperano di dire subito le nove parole e così di arrivare presto alla fine. Nel passaggio successivo, do le nove parole obbligandoli però a non utilizzarle con il loro significato consueto, tipo "1999", che però non possono usare come data, oppure "Flavio", che non deve essere il nome di uno dei personaggi; [...] più li alleni e più vedi che riescono a distribuire le parole in maniera uniforme in tutto il testo e allungano da soli la storia, cioè capiscono che, se Flavio non è un personaggio, non riusciranno a citarlo nella prima riga, quindi Flavio diventa il gatto, piuttosto che il nome del motore della macchina di uno, cose così [...]. Più andiamo avanti, più strutturiamo e ad esempio mettiamo l'obbligo di presentare la storia al presente, oppure tutta al passato, oppure tutta come *flashback*; [...] loro lo fanno e questo occupa dieci ore (FGIta2/126).

C. dà ai suoi allievi delle specifiche sul formato, in particolare indica un certo numero di parole che essi devono utilizzare nel loro componimento. Questo vincolo, al contrario di quello che si potrebbe immaginare, stimola, anziché frenare la creatività⁴². È un po' quello che succede nella musica, in cui l'espressività del musicista non solo non può fare a meno, ma ha bisogno dei vincoli dettati dal fatto di suonare uno specifico strumento.

4.7. **Quando leggere e scrivere non sono un piacere**

Non tutti i ragazzi che frequentano un CFP sono in grado leggere speditamente o di scrivere senza commettere errori. In alcuni casi, i deficit sono certificati (dislessia, disgrafia), in altri – i più frequenti – il problema non è tanto il non sapere, ma il non voler leggere o scrivere:

mi sono chiesto: "Come faccio a fare *i Promessi Sposi* con dei ragazzi dislessici", che peraltro sono intelligenti, perché la dislessia non ha niente a che vedere con le capacità. Ecco, l'anno prossimo cercherò degli audiolibri, [...] *i Promessi Sposi* in formato CD [...]

⁴² A questo riguardo osserva Armellini: «...l'esperienza insegna che, il modo migliore per attivare la creatività consiste nel fissare *a priori* un sistema di *vincoli* convenzionali, possibilmente arbitrari e insensati, entro i quali i ragazzi siano costretti a muoversi. Contrariamente alle apparenze, il vincolo, anziché bloccare la fantasia, le fa da trampolino di lancio» (Armellini, 2008, p. 80).

o i file in MP3 [...], da dare ai ragazzi, come ho già fatto quest'anno con un ragazzo di prima dislessico. [...] Questo ragazzo dislessico un giorno ho voluto farlo leggere ugualmente, non so se consapevolmente o perché me ne fossi dimenticato; ho fatto leggere anche altri e ho scoperto una cosa, che in realtà lui è dislessico certificato, ma che ce ne sono almeno altri sei o sette, in classe sua, che leggono tale e quale a lui, eppure non sono certificati. Tanti altri semplicemente non vogliono. [...] Quindi l'anno prossimo dovrò cercare delle strategie per venire incontro a queste esigenze particolari. [...] Nel caso che stavo raccontando, sono arrivato con fatica a farlo leggere, ma, per esempio, nello scrivere di se stesso [...], lui è arrivato ad esprimere benissimo i concetti; ha un modo suo, che non è quello in cui sono scritti sul libro o in cui li ho detti io [...] (IntVr4/88). Con quel ragazzo mi sono trovato personalmente e ho letto io insieme a lui, a tu per tu, il brano; [...] cioè gli ho dedicato un pochino più di spazio: faccio sottolineare parole o concetti difficili [...]; in realtà poi lui le cose le capisce, soltanto [...] ci mette un po' più degli altri, però questo ragazzo ha una forza di volontà incredibile (IntVr4/90).

C. (IntVr4) si interroga costantemente su come fare per insegnare a coloro che, per difficoltà specifiche, certificate o meno, faticano a leggere e scrivere. Si tratta di provare e di vedere cosa può funzionare. Spesso è solo questione di affiancare, di sostenere, attraverso un lavoro a tu per tu, che si adatti ai tempi del ragazzo.

Nel lungo brano che segue, D. (IntVr2) illustra come cerchi di vincere le resistenze dei suoi allievi (quell' "io non ce la faccio" interiorizzato, con il quale spesso i docenti di un CFP sono confrontati) nei confronti della scrittura facendoli scrivere, sostenendoli quanto basta e guidandoli pian piano in un percorso che li aiuti a rappresentarsi il compito di scrivere un testo argomentativo come un compito affrontabile e non sgradevole⁴³:

inizialmente, [...] in terza, (gli allievi) sono un po' restii nei confronti della scrittura, soprattutto se scrittura vuole dire "tema in classe". Molto spesso, al primo e al secondo anno, i colleghi lavorano sul riassunto, sulla sintesi, sulla grammatica e sull'analisi del testo narrativo; io invece in terza devo affrontare – e amo affrontare – il tema argomentativo [...]. È evidente che lo scarto, specialmente all'inizio, è fortissimo: passare da un riassunto, da una sintesi o comunque dall'analisi del testo narrativo, ad un tema argomentativo (comporta) un salto. Allora, in generale, il primo approccio da parte dei ragazzi è di difficoltà; mi dicono: "Io non ce la faccio, non siamo abituati a scrivere, non siamo abituati al tema!". Parto spiegando, facendo una lezione introduttiva sul tema argomentativo, poi cerco di prendere degli esempi molto concreti: faccio le fotocopie [...] di qualche articolo di giornale, di un editoriale, appunto, di un testo argomentativo, fornisco loro le fotocopie, cerco di dare loro l'idea che il testo argomentativo [...] è, in realtà, una modalità di scrittura che loro conoscono già o con la quale comunque si sono già confrontati. Partendo da quegli esempi, cerchiamo di vedere quali sono appunto gli elementi essenziali del testo argomentativo: "Che cosa significa argomentare? Cosa significa cercare di convincere la persona che ti legge che hai ragione, che la tua idea è valida?" [...];

⁴³ Per rendere scorrevole la lettura del brano seguente, che, con l'andamento tipico del parlato, procede un po' a zig-zag, ho dovuto intervenire lievemente sul testo, riorganizzandone alcune parti. Per questo vengono ad esempio anticipati alcuni brani appartenenti a turni di parola successivi. Spero che questa operazione, che ho cercato di fare nel massimo rispetto di quanto narrato dalla nostra docente, possa restituire la storia in modo nello stesso tempo fedele e gradevolmente leggibile.

dico: “Voi cercate comunque di convincere la persona che vi sta ascoltando, anche quando parlate, non solamente quando scrivete” [...] (IntVr2/42). Fornisco loro anche una traccia del testo argomentativo, cerco di guidarli e talvolta cerco di fare con loro anch’io un tema; cerchiamo insomma di costruire insieme un tema argomentativo (IntVr2/38), [...] affrontando, non so, il problema della violenza negli stadi, dell’immigrazione, [...] della pena di morte [...]. In genere, prima fornisco loro un articolo, perché mi interessa molto la fase di documentazione da parte loro, l’interesse da coltivare nei confronti di certi fatti; alle volte, proprio concretamente, in classe, facciamo insieme alla lavagna una scaletta con l’introduzione al problema, la presentazione della tesi...; prima facciamo insieme una sorta di mappa concettuale, anzi, più che di una mappa concettuale, (si tratta di una) raccolta disordinata di idee, che nasce sentendo un po’ le idee di tutti; poi, in una seconda fase, cerchiamo di mettere in ordine le idee (IntVr2/40). [...] (Ad esempio), sulla pena di morte o sul problema dell’immigrazione, vediamo insieme quali sono le idee che possono emergere e poi le mettiamo in ordine dal punto di vista logico: [...] Da quale idea si può partire? Quale idea può rappresentare la tesi? Quali argomenti possiamo portare a sostegno della tesi? Poi c’è la fase in cui ciascuno di loro deve fare il proprio tema [...]. La prima fase è guidata, la seconda invece è autonoma. [...] Poi c’è un’altra fase, in cui i ragazzi leggono, appunto, il loro tema in classe: cerchiamo di imparare l’uno dall’altro, in qualche modo, di vedere quali sono i punti forti e i punti deboli di questi temi [...]. Poi arriva il primo tema in classe di italiano e io dico sempre, scherzando, che misuro il rapporto con una classe dopo il primo tema in classe, perché sono abbastanza severa e, se superano il primo tema, [...] insomma, e si mettono un po’ in discussione, vuol dire che avrò un buon rapporto con quella classe [...], perché comunque sono abbastanza severa nelle valutazioni dei compiti (IntVr2/42). Nel primo compito in classe, il numero delle insufficienze, in genere, è abbastanza alto (IntVr2/44): possiamo arrivare quasi a metà classe che ha un’insufficienza [...] – non soltanto in relazione al tema argomentativo, ma anche per problemi molto gravi di ordine morfologico, sintattico, ortografico – e io li vado giù pesante [...]. Già a partire dal secondo tema, le cose vanno meglio; nel secondo tema, riesco a individuare le persone che hanno difficoltà e le persone che invece hanno avuto solo delle difficoltà iniziali, ma sono già entrate o stanno già entrando nell’ottica delle idee che si tratta di un compito possibile. Il terzo tema, che è l’ultimo del primo quadrimestre, mi dà già un quadro un po’ più chiaro della situazione. Io ho avuto anche casi di ragazzi che sono partiti dal quattro e sono arrivati all’otto, altri invece che hanno delle difficoltà più serie e lì sono già contenta se dal tre o quattro riescono ad arrivare a fine d’anno al cinque, cinque e mezzo (IntVr2/46). Cerco di distinguere le difficoltà, nel senso che [...] li divido – anche se non lo dico loro – in base alle diverse difficoltà: [...] c’è chi prende insufficiente perché non ha la capacità di concentrarsi, di andare in profondità nei contenuti, però ha un tipo di scrittura sostanzialmente corretto ed è anche abbastanza autonomo; con lui cerco di lavorare sulla profondità del contenuto, di invitarlo a leggere, di invitarlo a creare collegamenti tra i periodi, a sviluppare una riflessione successiva; c’è chi invece ha anche una difficoltà di tipo formale o, peggio ancora, oltre ad avere una difficoltà di tipo formale, ha una difficoltà di tipo logico, quindi periodi sconnessi, periodi che non riesce a creare, accorpamenti di causa ed effetto; con questi il lavoro è più impegnativo, perché bisogna lavorare sia sull’aspetto della forma, sia sull’aspetto del contenuto, quindi magari assegno loro dei titoli di temi da svolgere a casa, cerco di correggerli, poi dopo restituisco loro i lavori corretti. In alcuni casi abbiamo organizzato corsi di recupero, durante i quali, con questi ragazzi, abbiamo cercato [...] di fare insieme il tema, partendo da una tematica, facendo insieme la traccia, e di aiutarli, appunto, fino alla fase del riordino delle idee; in alcuni casi inizio io il tema quindi cerchiamo di impostare insieme per lo meno l’introduzione

al tema, poi loro vanno avanti; se hanno delle difficoltà, intervengo; poi mi restituiscono il tema, io lo correggo; in genere, loro cercano di fare un'altra redazione del tema in base alle mie correzioni; insomma, il lavoro più impegnativo è con questo gruppo, quello dei ragazzi che hanno delle difficoltà non solo formali, ma anche proprio a livello logico e contenutistico (IntVr2/48).

La prima mossa della nostra insegnante è proporre ai suoi allievi un'introduzione al testo argomentativo, attraverso un'analisi di testi di questo genere, che aiuti a coglierne le caratteristiche formali (presentazione della tesi, sviluppo degli argomenti a favore, ripresa della tesi in forma sintetica e riassuntiva) e a comprendere che il ricorso all'argomentazione è frequente anche nella comunicazione quotidiana e in tutti quei casi in cui cerchiamo di convincere qualcuno della validità delle nostre idee. Poi la docente, proponendo un'attività a tutta la classe, guida gli allievi nelle varie fasi di costruzione di un testo argomentativo: la documentazione rispetto ad un tema, perché il testo possa poggiare su dei fatti e non su delle impressioni personali, la costruzione di un "ideario", una prima raccolta anche disordinata delle idee, l'ordinamento logico delle idee (idea di partenza, tesi centrale, argomenti a favore, argomenti contrari ecc.). Attraverso un processo discorsivo, l'insegnante accompagna il gruppo nella costruzione collaborativa (quasi un *co-writing*) di un testo argomentativo. Alla fase collettiva, segue una fase di lavoro individuale, per la produzione di un testo. L'ultima fase del percorso è la presentazione in classe dei lavori individuali e l'analisi dei punti di forza e dei punti di debolezza degli stessi. A questo punto si colloca la prova. È abbastanza normale che gli esiti di questa prima prova non siano esaltanti. Si tratta però solo di un punto di partenza. In base agli esiti della prova, D. organizza infatti delle attività di recupero, differenziando le strategie rispetto ai tipi di difficoltà che i singoli gruppi incontrano. È in particolare il gruppo di quei ragazzi che incontrano maggiori difficoltà a sollecitare l'inventiva della nostra docente: consegne specifiche di lavoro, accompagnamento individualizzato, "spalla a spalla", corsi di recupero.

5. COLLEGARE IL PERCORSO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA ALLA PRATICA LAVORATIVA

Si possono immaginare diversi tipi di rapporto tra pratica lavorativa e letteratura⁴⁴, ma è prevalentemente sul terreno della lingua che i nostri formatori si muo-

⁴⁴ Sono numerosi gli scrittori che hanno descritto in modo denso esperienze lavorative proprie o altrui. Pensiamo alla tradizione del realismo letterario italiano e in particolare alla fioritura della "letteratura industriale" a cui abbiamo assistito negli anni cinquanta e sessanta, con lavori come *Metello* (1955) di Vasco Pratolini, *La vita agra* (1962) di Luciano Bianciardi, *Una nuvola d'ira* (1962) di Giovanni Arpino, *Memoriale* (1962) di Paolo Volponi, *Donnarumma all'assalto* (1959) e *La linea gotica* (1963) di Ottiero Ottieri. Possiamo poi ricordare scritture di fabbrica più recenti, come *Mammuto* (1994) di Antonio Pennacchi e *Storia della mia gente* (2010) di Edoardo Nesi, o altre scritture che restituiscono efficacemente le trasformazioni del mondo del lavoro, come *La dismissione* (2002) di Er-

vono per costruire connessioni con l'esperienza di lavoro che gli allievi vivono, inizialmente nelle officine o nei laboratori di un CFP e più avanti nelle esperienze di stage in azienda. La lingua infatti riguarda tutte le attività comunicative, non solo quelle che assumono dignità artistica, e il collegamento con i contesti della pratica lavorativa è in grado di mobilitare energie per l'apprendimento e di stimolare ad un costante esercizio di scrittura. Anche la lingua, del resto, come il mestiere, va coltivata, innaffiata, lavorata con pazienza. Rivolgersi al lavoro non significa per forza di cose rinunciare alla cultura, ma far cogliere i nessi che legano cultura e lavoro (perché mai il sapere concreto, legato al lavoro, dev'essere solo un sapere povero, basso e servile?), far emergere la cultura che è incorporata nel lavoro, i saperi implicati nel fare⁴⁵. Dalle strategie che i nostri formatori mettono in campo, ricaviamo il tentativo di un approccio operativo (e non di sola fruizione) alla cultura e alla conoscenza. Qui di seguito andremo ad esplorare in particolare i seguenti aspetti: come essi interagiscono con i loro colleghi di laboratorio, per ricavare spunti e idee che li aiutino ad operare opportuni collegamenti; le strategie che essi mettono in atto perché lo scrivere e il parlare siano percepiti dagli allievi come compiti connessi con la pratica professionale o da essa richiesti; la strategia di far realizzare compiti professionali complessi, che comportino la messa in campo di saperi propri dell'area linguistica o storico-sociale; la strategia di far analizzare esperienze lavorative per portare alla luce del sole i saperi in esse incorporati.

5.1. Interagire con i docenti di laboratorio

Come abbiamo constatato con i docenti di Matematica e Scienze (cfr. Tacconi, 2011), anche i docenti di italiano sentono l'esigenza di interagire con i loro colleghi di laboratorio per individuare idee e possibilità di collegare il loro percorso con quello tecnico-professionale. Vediamo due esempi tratti dal CFP di Mestre:

per quanto riguarda la mia disciplina, che è tendenzialmente teorica, devo dire che, trovandomi a lavorare con questo target, ho cercato di farla diventare più "pratica", tra virgolette, più orientata al fare, cosa che non è semplice, perché appunto è una disciplina

manno Rea e *Acciaio* (2010) di Silvia Avallone. Pensiamo poi alla visione positiva del lavoro che emerge in *La chiave a stella* di Primo Levi (1978), *Il costruttore* (1995) di Carlo Sgorlon, *Scavare una buca* di Cristiano Cavina (2010), *L'ingegnere, una vita* (2011) di Paolo Barbaro. E poi l'antologia di racconti sul lavoro dal titolo *Articolo 1* (2009) di Rino Camilleri, Ugo Cornia, Laura Pariani, Ermanno Rea, Francesco Recami, Fabio Stassi. E l'elenco potrebbe continuare. Anche su questi materiali si può lavorare per far fare l'esperienza di come la letteratura riesca a dire in modo denso la vita e dunque anche il lavoro.

⁴⁵ Ad esempio: la conoscenza dei venti, delle rotte e dei porti che ha il marinaio; la conoscenza dei trattori, del fieno e della trebbiatrice che ha il contadino; la nozione di cemento armato o di fondamenta che ha l'ingegnere; la conoscenza dei diversi tipi di farina, di lievito e di forni che ha il panettiere. Ho riadattato qui un elenco che viene riportato da Paola Mastrocola (2011, p. 106), per evidenziare quante conoscenze siano implicate nei vari lavori e collegare il concetto di "nozione" anche alle attività pratiche, ma l'elenco potrebbe continuare e gli esempi potrebbero davvero essere innumerevoli.

che tradizionalmente e strutturalmente sarebbe teorica. Insomma dovrei riuscire a spiegare Dante a dei meccanici o parlare de “La sera del dì di festa” con dei ragazzi che, quando vedono una poesia, pensano che sia una cosa da smontare col cacciavite [...] (IntMe1/8). [...] Mi sono sforzato soprattutto di andare in laboratorio a vedere cosa fanno (IntMe1/442), a parlare con i professori dell’ambito meccanico, più che grafico. [...] Per esempio, sono nati lavori in collaborazione [...], nel momento in cui l’esperienza di laboratorio diventa oggetto di riflessione nello scritto di italiano; una cosa molto semplice (IntMe1/444): la descrizione di un lavoro (IntMe1/446), una relazione tecnica, per esempio (IntMe1/448), di meccanica, fatta nelle ore di italiano, e – qualche volta è successo – corretta per la parte di italiano da me, per la parte di meccanica dal professore di laboratorio (IntMe1/450), facendo notare che c’è una stima reciproca: “Ma come, lei parla con il professore di meccanica?”. “So anche come avete fatto (IntMe1/452) la scanalatura, la filettatura, la filettatura inversa”. Ti guardano: “La filettatura al tornio?”. Serve molto questo (IntMe1/454). “Da che parte si mette una vite? Non sai, meccanico, da che parte si mette una vite?”. Tutto questo serve (IntMe1/458);

devi sempre metterti in discussione, devi sempre cercare modalità diverse, nuove (IntMe7/161), devi inventartele, magari parlando con il collega (di laboratorio): “Ah, io ho fatto così, io potrei fare così... Guarda io devo realizzare questo lavoro in laboratorio, come potrei farlo? Ascolta, io devo realizzare un riassunto, perché non mi dai tu il testo che intanto glielo presento io, così lavoro io dal punto di vista dell’italiano scritto e poi lo porto a te?” [...] (IntMe7/163).

D. (IntMe1) e P. (IntMe7) visitano i ragazzi in laboratorio e si confrontano con i colleghi di area pratica; questo li aiuta a cogliere collegamenti tra l’attività di laboratorio e le attività che possono contribuire a sviluppare abilità di lettura e scrittura, li attrezza di un linguaggio specifico, legato al fare. Soprattutto li orienta ad introdurre anche nell’insegnamento dell’italiano elementi operativi. Anche E. (IntMe7), sempre del CFP di Mestre, per sviluppare la competenza di scrittura e in particolare di riassumere, concorda la consegna con il collega di laboratorio. È quanto ci racconta nell’episodio che segue:

[...] dovevo spiegare loro come si fa a fare un riassunto. Allora, mi sono accordata con [...] il loro insegnante di laboratorio che, in quel [...] periodo, stava cercando di far realizzare l’impianto elettrico di un appartamento e aveva dato loro delle dispense sulle quali trovare le modalità per realizzare tale impianto [...]; avevo la copia della dispensina; in classe, abbiamo letto la dispensa e io ho spiegato loro la dispensa, non tanto dal punto di vista tecnico, ma dal punto di vista dell’italiano, e ho detto loro di farmi il riassunto di quella dispensa; secondo me, è più semplice per loro affrontare un testo scritto che non sia un testo antologico, ma la descrizione di un impianto elettrico (IntMe7/155); è più coinvolgente per loro (IntMe7/157) ed infatti io sono riuscita a far fare loro il riassunto di un testo specifico, tecnico, di elettricità [...], perché erano più interessati [...]: “Come faccio concretamente a realizzare un impianto elettrico? Prima devo realizzare [...] le scanalature, poi inserire le cabalette portacavi, poi inserire con la sonda tirafili, i cavi ecc.”. [...] Spiegare questi aspetti tecnici è più semplice per loro che riassumere un testo antologico; lo scopo è sempre quello: io dovevo far fare loro il riassunto di un testo scritto; perché non cercare di avvicinarli? [...] (IntMe7/159) [...]. Le modalità le adatto di volta in volta (IntMe7/165): il riassunto sulla descrizione dell’impianto elettrico, l’anno scorso, non lo avevo mai preso in considerazione, perché non mi era mai venuto in mente; non si era creata l’occasione [...] (IntMe7/167); ma quest’anno sì: ognuno ha

fatto il proprio riassunto (IntMe7/169) poi li hanno consegnati (IntMe7/171) a me; io le ho corretti, li ho riportati loro (IntMe7/173) corretti dal punto di vista dell'italiano (IntMe7/175) segnalando: errori di ortografia, sintattici, della forma; dal punto di vista tecnico non li ho toccati, perché sono incompetente in materia [...] (IntMe7/177); abbiamo visto insieme quali erano gli errori [...] dal punto di vista ortografico e sintattico (IntMe7/179).

I docenti concordano di far esercitare l'abilità di riassumere su un testo di carattere tecnico, a cui i ragazzi sono legati da un interesse specifico. La scelta del testo realizza una riduzione della distanza. La terminologia non pone ostacoli alla loro comprensione e l'attenzione può essere orientata su questioni ortografiche e sintattiche.

5.2. Creare situazioni in cui scrivere e parlare siano percepiti come compiti vicini alla pratica professionale

Spesso l'esercizio tipico di scrittura che viene proposto a scuola, il componimento chiamato "tema", non ha corrispondenti nella realtà comunicativa quotidiana, al di fuori della scuola (cfr. De Mauro, Gensini, 1999, p. 163), dove non si scrivono temi, ma eventualmente lettere, relazioni, verbali ecc. Questo non significa che il tema non abbia alcun senso. Può essere un utilissimo esercizio, che insegna ad argomentare e a strutturare il discorso (cfr. Serianni, Benedetti, 2009), ma il tema non può essere l'unica forma di scrittura, e non solo al CFP. Lo stesso discorso può essere fatto per quanto riguarda le varie forme di comunicazione orale. Non ci si può limitare alla classica "interrogazione orale", che fa ripetere stancamente quello che gli allievi hanno letto o ascoltato. Si tratta di creare occasioni in cui scrivere o parlare siano percepite anche come operazioni legate all'esperienza e, al CFP, in particolare, alla pratica professionale. Ecco allora l'indicazione di un destinatario dei testi da scrivere (semplice dispositivo che già rende più autentica la scrittura), la simulazione di un colloquio di lavoro o di una consulenza tecnica telefonica ad un cliente, la scrittura di una relazione professionale sulla realizzazione di un impianto o sull'esperienza di stage⁴⁶. La scrittura diventa così uno strumento per riflettere sull'esperienza lavorativa:

per esempio, a parte la banalità di andare a fare un colloquio di lavoro, per dire, c'è (lo sforzo di far) esporre il proprio lavoro – ci stiamo provando –, per esempio, con delle relazioni scritte, ma anche con la presentazione orale su come è andata durante lo stage, per quelli di terza, in particolare, su quello che fanno durante l'anno; mentre a quelli di

⁴⁶ Si possono immaginare anche altri compiti di scrittura, legati alla pratica professionale: la lettera ad un amico che segue un diverso percorso formativo, per spiegare una questione tecnica in tono conversazionale; la lettera al presidente di un'associazione di categoria o ad un politico o ad un amministratore o ad un sindacalista, per argomentare contro o a favore di una determinata scelta che potrebbe avere un impatto sul contesto professionale o per proporre delle soluzioni a determinati problemi; la lettera ad un giornale per segnalare le difficoltà del settore; la scrittura e l'impaginazione di un capitolo del proprio libro di testo per gli allievi di un corso per grafici ecc.

seconda proponiamo la relazione su come è andata la realizzazione di un impianto (IntVr7/70). Per il momento, (lavorano) soprattutto per iscritto: [...] io do uno schema, un minimo di traccia insomma, da seguire, con le cose più importanti da far emergere; poi loro preparano una relazione che correggiamo io e il prof della parte pratica. Dall'anno prossimo, vorremmo fare in modo che esponessero a voce il loro elaborato [...]. È importante cioè che si abituino ad essere coscienti di quello che stanno facendo e delle difficoltà eventuali che incontrano e poi che si abituino a dirle proprio, cioè: "Ti spiego quale è stato il problema...", perché [...] spesso non riescono ad esprimersi, [...] sembra che non abbiano le parole, che non trovino le parole! (IntVr7/72). [...] Per esempio, per quelli di seconda, [...] ci sono le varie fasi di realizzazione dell'impianto e la descrizione se (l'impianto) funziona o meno; finora siamo andati sullo scritto, [...] perché [...] uno dice: "Ti do lo schema, me la prepari (la relazione), poi te la correggo e ti faccio vedere gli errori". Bisognerà fargliela esporre in classe, magari, e valutarla; [...] è una delle cose su cui vorrei lavorare quest'estate, anche con quelli degli altri settori, con i meccanici [...]; è comunque una cosa importante, secondo me, che si rendano conto di quello che stanno facendo, delle difficoltà che trovano, e che riescano ad esprimerle, a buttarle fuori in maniera leggibile [...], cioè comprensibile. E credo che questa non sia una difficoltà solo loro [...]: se ti capita di andare [...] in centro e di chiedere ad un ragazzo della loro età una qualsiasi cosa, [...] di descriverti qualsiasi cosa, scopri che hanno [...] enormi difficoltà (IntVr7/76).

Descrivendo, in forma scritta o orale, il loro lavoro, l'esperienza di stage, la realizzazione di un impianto, imparando a regalare parole a ciò che fanno, gli allievi della formazione professionale possono diventare più consapevoli della loro esperienza, delle difficoltà che incontrano, delle risorse che impiegano per superarle, di ciò che imparano. Da notare sono le attenzioni che M. (IntVr7) mette in campo: la traccia per guidare nella stesura della relazione⁴⁷; la predisposizione di un contesto in cui esporre l'elaborato; la correzione dei testi condivisa con il collega di area pratica e con gli allievi stessi.

La strategia di creare situazioni comunicative legate all'esperienza lavorativa è ripresa anche da E. (IntVr5), che insegna lingua inglese e visita i laboratori per farsi raccontare dai suoi allievi cosa stanno facendo:

un'occasione di apprendimento è veicolata dal fatto di trovarsi davanti a del materiale in inglese, a termini in inglese, soprattutto nel settore informatico. Questa, secondo me, è un'occasione da sfruttare [...] anche per chi non dimostra particolare attitudine per la materia; [...] infatti un'esposizione di un certo tipo c'è sempre, se parliamo, ad esempio, del settore informatico (IntVr5/59); quando insegnavo nelle terze [...] ritenevo utile, pur con tutte le difficoltà, a fine anno, fare un giro nei vari reparti e chiedere ai ragazzi, parlando con loro, di illustrarmi in inglese il loro lavoro, quello che facevano (IntVr5/61); la cosa risultava certamente difficile per qualcuno, però [...] un riscontro c'era; credo che questi momenti, [...] in qualche modo, vadano potenziati [...] (IntVr5/63); ritengo che di occasioni di questo genere, in questo tipo di scuola, ce ne siano [...] parecchie (IntVr5/69): [...] si possono utilizzare materiali specifici, ad esempio offerte, ordini ecc. in lingua; ritengo che questo materiale possa tornare utile e stimolante per i ragazzi (IntVr5/71).

⁴⁷ I formatori notano che generalmente i risultati sono migliori se la consegna esplicita dei compiti precisi di scrittura, dei punti da sviluppare, e non solo il tema/argomento da trattare.

Girare per i laboratori, sollecitare la descrizione del proprio lavoro in inglese, dialogare su materiali in lingua sono pratiche che consentono, ancora una volta, di rilevare il valore d'uso degli apprendimenti, oltre che l'importanza di un'espressione corretta ed efficace. È vero che, per lavorare, bisogna imparare a leggere e scrivere, ma non si insegna a leggere e scrivere solo per questo motivo; l'intento ultimo è di far sì che i soggetti in apprendimento accedano a idee belle e significative o scoprano che scrivere, innanzitutto, aiuta a pensare. Il fatto di esercitare le competenze di lettura e scrittura in relazione a compiti professionali è comunque una via per rilevare il valore d'uso delle conoscenze e per accrescere la motivazione; tutto questo diventa, in questo contesto, la condizione basilare per accedere anche ad altri tipi di apprendimento. Qui di seguito vedremo altri esempi di pratiche ispirate agli stessi principi.

5.2.1. La presentazione della propria azienda simulata o del proprio indirizzo

Situazioni autentiche in cui sviluppare abilità espressive sono quelle nominate nel brano che segue da D. (IntPd5), che insegna tecniche di comunicazione nel CFP di Padova:

un lavoro bello, che abbiamo fatto insieme a “lingua inglese”, è stato presentare la loro *mission*, [...] il loro negozio, le loro prospettive di futuro, la pubblicità ecc., traducendo il tutto in inglese (IntPd5/20) per un sito, per una e-mail promozionale, per tutti quegli strumenti che il *marketing* ti permette di utilizzare sul campo (IntPd5/22) [...]. Un'esperienza positiva che loro fanno, legata per alcuni aspetti anche a “tecniche di comunicazione”, è poi la presentazione all'inizio dell'anno dell'ambiente della scuola e delle attività della scuola ai ragazzi di prima; cioè “tecniche di comunicazione...” diventa funzionale proprio [...] (IntPd5/42) all'accoglienza dei ragazzi di prima (IntPd5/44). Allora, i ragazzi di prima si suddividono in piccoli sottogruppi e così anche i ragazzi di terza; di solito sono quelli di terza che presentano il percorso [...], gli ambienti ecc.; ogni gruppo ha un itinerario da percorrere: si soffermano nelle aule e, in ogni aula, gli accompagnatori spiegano cosa succede – questa, ad esempio, è un'aula dove ci sono soprattutto lezioni teoriche, ma c'è la possibilità di far vedere anche un video della materia –, spiegano i laboratori, [...] spiegano anche alcuni spazi molto semplici della vita quotidiana e concreta dei ragazzi al CFP. [...] Ogni sottogruppo è composto da tre o quattro persone, e ogni persona ha un settore da presentare; è interessante perché anche loro si ascoltano e poi in classe si dicono: “Ah, ma tu non hai saputo dire quello, ti sei impappinato su quell'altro, sei stato imbranato...”, per cui penso sia utile anche a loro vedersi in una situazione diversa dall'aula. E poi penso che un'altra esperienza significativa [...] diventa la presentazione dell'indirizzo ai ragazzi di prima, perché i ragazzi di prima devono scegliere il biennio di indirizzo e alcuni ragazzi delle terze sono invitati a presentare il loro indirizzo, quello che stanno frequentando, in quelli che sono gli aspetti più caratteristici, ma anche, magari, più faticosi; e lì vedo che i ragazzi di terza tirano fuori davvero il meglio di loro; quelli che sono i più “stravaccati” in classe poi sono quelli che invitano all'impegno, all'attenzione, alla costanza, sono quelli che poi stupiscono anche quando parlano, perché non lo avresti mai detto. Ecco queste sono alcune delle esperienze significative che vivo con loro (IntPd5/46).

All'interno di un indirizzo commerciale, il contesto offre specifiche opportunità di apprendimento. Se i ragazzi simulano la realizzazione di una loro impresa,

si offre la possibilità di riflettere innanzitutto sull'identità di questa, ma anche sulle prospettive di sviluppo e sui messaggi più adeguati per promuoverne l'attività all'esterno. Tutto questo può poi essere tradotto in inglese, in un formato comunicabile attraverso le nuove tecnologie. Un'ulteriore attività che D. (IntPd5) illustra è la presentazione dell'ambiente formativo ai ragazzi del primo anno da parte di quelli del terzo anno, in fase di accoglienza iniziale, e la presentazione delle caratteristiche dei vari indirizzi, in fase di orientamento per la scelta del percorso per l'anno successivo⁴⁸. Anche qui i ragazzi sono stimolati, anche dai giudizi dei compagni, ad attivarsi per una comunicazione efficace. Sono tipiche situazioni in cui il leggere e lo scrivere – e in genere la disciplina – vengono sottratti alla dimensione artificiosa del compito puramente scolastico e inseriti in uno scenario che dà loro senso.

5.2.2. *La relazione tecnica*

Il compito di far stendere una “relazione tecnica”, su esperienze legate all'indirizzo professionale scelto, è una delle strategie maggiormente praticate dai nostri formatori per collegare la scrittura al contesto lavorativo:

se, in prima, devo [...] spiegare loro [...] come si fa a stendere una relazione tecnica, come glielo faccio fare? Sono andati in visita alla fiera dell'elettricità sicura, a Padova, e il giorno dopo ho chiesto a loro di relazionarmi, di spiegami che cosa avevano visto. [...] Erano stati divisi in gruppi, prima di andare in fiera (IntMe7/129). Ogni gruppetto di quattro o cinque componenti aveva un compito: uno doveva vedere i LED, un altro doveva vedere i sistemi di allarme; [...] ogni gruppetto ha relazionato su che cosa aveva visto, su che cosa era rimasto loro in mente (IntMe7/131). A partire [...] dalla relazione tecnica, che loro mi hanno [...] scritto e portato, ho spiegato come si fa, come si realizza una relazione tecnica [...], del tipo di quelle che loro dovranno consegnare al committente, quando saranno al lavoro, una volta concluso il percorso formativo (IntMe7/133). Ho lavorato sui loro testi (IntMe7/135). Ogni gruppo era composto da quattro persone, però ognuno ha fatto una propria relazione (IntMe7/141) personale, perché a me poi interessava anche avere una valutazione personale (IntMe7/143) [...]. Ho detto loro di far finta che io fossi il loro committente e che non sapessi niente di elettricità sicura; quindi ho detto: “Ok, tu devi trovare tutto ciò che serve: le novità per quanto riguarda i LED; mi devi scrivere e spiegare che cosa hai visto, che cosa ti ha proposto la fiera, quali LED potremmo utilizzare nei prossimi due anni...” (IntMe7/145). Io ero una persona che doveva realizzare l'impianto nuovo dell'appartamento (IntMe7/147). E quindi mi chiedo: “Io che LED metto? Che faretti metto?”. “Allora, ho trovato che le novità nel settore sono queste...”. Loro hanno analizzato, mi hanno scritto quali novità ha presentato loro la fiera (IntMe7/149). Lo scopo era di informarmi sulle novità del settore (IntMe7/151), perché io dovevo fare una scelta (IntMe7/153). [...]. Ho spiegato loro come va fatta una relazione tecnica: la relazione tecnica deve essere breve, sintetica, concisa, deve far capire al committente qual è il prodotto, quindi deve descrivere il prodotto in poche parole, in maniera chiara ed efficace, e deve valorizzare il prodotto, perché poi, se voglio che il committente vada ad acquistarlo, devo promuovere il prodotto (IntMe7/179) e cercare di illustrarne (IntMe7/181) tutte le qualità, [...] ad esempio, gli aspetti positivi dei LED – se parliamo di nuovo dei LED –, i motivi per cui io dovrei comprare questi LED ecc. [...].

⁴⁸ Il primo anno di corso è un anno comune, mentre il biennio successivo è di indirizzo.

Poi le relazioni tecniche io le ho analizzate, ho dato una mia valutazione personale per ogni ragazzo, dal punto di vista dell'italiano, non dal punto di vista del contenuto. Le ho passate al professore di laboratorio; il professore di laboratorio le ha corrette dal punto di vista contenutistico, perché la consegna era stata data anche dal professore di laboratorio, dato che era una visita tecnica per il settore. Il professore di laboratorio ha dunque lavorato sui contenuti. Ecco che [...], utilizzando un'unica visita tecnica, siamo riusciti a [...] coinvolgere due aree, quella culturale e quella tecnica (IntMe7/183);

racconto un'esperienza dei primi anni che è molto semplice ed elementare: la relazione scritta. Si concorda con l'insegnante di laboratorio, che può essere meccanica, elettromeccanica ecc., una procedura, un'operazione; ad esempio, i tornitori fanno all'inizio un'opera di aggiustaggio, di limatura: il ferro profilato a U; praticamente significa limare un pezzo di ferro e rendere le superfici piane; loro fanno questo; alla fine della procedura, fanno una relazione tecnica; chiaramente si spiega un po' che cos'è una relazione [...], quali sono i parametri di valutazione, proprio per quanto riguarda italiano e comunicazione, perché, sullo stesso foglio, metto dei vincoli: le parole da utilizzare e addirittura i bordi; [...] nel foglio A4, che è tutto bianco, metto delle righe, hanno un prestampato, non possono uscire dai bordi. Sono importanti l'ortografia, il lessico, la [...] coerenza del testo, la chiarezza, il registro linguistico, [...] insomma, tutti quei parametri [...] che sono propri della materia che provo ad insegnare; dall'altra parte c'è [...] una cosa molto importante, che su ogni prova che faccio, i ragazzi sanno su che cosa li valuto, e che peso ha ogni aspetto; [...] la relazione scritta possono farla anche nelle ore del professore di laboratorio e il professore di laboratorio poi valuterà la relazione in base ai contenuti tecnici, alla sequenza delle procedure e [...] al linguaggio tecnico che utilizzano (FGIta2/265);

ho concordato [...], con l'insegnante [...] di stampa e di pre stampa quali potevano essere le voci per la creazione di una relazione tecnica; ho fatto costruire una relazione ai ragazzi e poi ho cominciato a vedere tutte le molteplici relazioni tecniche e, alla fine, siamo riusciti a costruire [...] un piccolo compendio di 6-7 [...] diverse tipologie di relazione, [...] sia per quanto riguarda la relazione tecnica di stampa e pre stampa, sia per quanto riguarda la relazione sull'analisi di un testo o sulla visione di un film (FGIta2/309). La dimensione della competenza, secondo me, è il saper creare una relazione. Come la crei? La crei selezionando determinati punti salienti o determinate fasi di lavorazione o di creazione, che poi sono quelle più utili, perché tu possa rendere trascrivibile e interpretabile il tuo lavoro. Allora la relazione [...], che ha uno schema ben preciso, l'ho affrontata non tanto dal punto di vista dei "contenuti" della relazione, ma dal punto di vista dello "schema" della relazione. Così i ragazzi hanno appreso una competenza di analisi di esperienze attraverso la relazione (FGIta2/313). [...] Siamo partiti dall'analisi della scheda tecnica, che è quella che loro presentano all'esame in terza, ma io sono partito dalla prima, perché si abituassero ad utilizzare questo sistema. Abbiamo analizzato la relazione a partire da diversi esempi. Nel passo successivo sono stati loro ad evidenziare quali erano gli elementi fondamentali per una relazione: prima [...] hanno analizzato la relazione del laboratorio [...] (FGIta2/315); per esempio, nel formato della scheda per la compilazione della relazione tecnica, [...] ci sono [...] quattro comparti e, all'interno di questi quattro comparti, c'erano due domande [...] che erano doppiate; quindi quattro punti erano strutturati, quando in realtà ne bastavano due. Io l'ho fatto presente ai miei colleghi di laboratorio e loro hanno un pochino rivisto la scheda, togliendo un punto che era effettivamente una ripetizione [...] (FGIta2/317); [...] ci sono degli spazi; all'interno di questi spazi ci sono quattro [...] sottocontenuti che loro devono essere compilati e di conseguenza la scheda si amplia [...]. Questo doppiato è stato tolto; dunque i ragazzi hanno preso coscienza che c'era

effettivamente un errore [...]. Poi, una volta analizzato questo schema di relazione, abbiamo introdotto la relazione dal punto di vista formale e dal punto di vista della spiegazione tecnica; e poi abbiamo visto le varie tipologie di relazione. Alla fine, dopo aver analizzato le varie tipologie, sia in dimensione tecnica, sia in dimensione analitica, hanno creato delle relazioni su delle cose anche semplici; per esempio, ho avuto relazioni di tipo descrittivo di allievi sul campanile della loro città. Allora descrivere il campanile della loro città voleva dire effettivamente andare davanti a questo campanile, cercare di individuarne le proporzioni, cercare di individuare come era fatto, l'utilità, i materiali; è chiaro che è stato sempre uno sforzo continuo, che pian piano è aumentato; poi io ho [...] appianato le varie difficoltà. Così ho ottenuto due positività: la prima, lo schema della relazione, che è uno schema adattabile, se [...] ne conosci le parti salienti; in secondo luogo, la dimensione descrittiva e argomentativa della relazione, che è fondamentale, perché una relazione tecnica [...] per la stampa è tipicamente descrittiva, mentre la relazione su un argomento di studio è prettamente argomentativa; e così abbiamo spaziato sulle varie (FGIta2/3) tipologie testuali [...] (FGIta2/323).

La visita ad una fiera di settore, a Padova, offre a E. (IntMe7) l'occasione di impostare un percorso didattico sulla "relazione tecnica". Anche qui, il suo modo di procedere è induttivo: innanzitutto fa realizzare agli allievi una relazione sulla visita, con l'unica consegna di descrivere quello che avevano visto. Non si tratta di un compito astratto, viene indicato un contesto preciso: "Immagina che io sia un cliente interessato a realizzare un nuovo impianto nel mio appartamento...". Solo una volta che le relazioni sono state consegnate e analizzate dalla docente, si torna sulle caratteristiche di una buona relazione tecnica: brevità e concisione, chiarezza, efficacia espressiva. Si tratta di una competenza essenziale per fornire al cliente elementi utili a prendere una decisione (in questo senso, la competenza si carica anche di una valenza etica). Il confronto con il docente di laboratorio, che sa come stanno le cose da un punto di vista tecnico, diventa essenziale per una corretta valutazione degli elaborati. R. (FGIta2/265), dopo aver concordato la proposta con il docente di area pratica e aver introdotto con gli allievi le caratteristiche di una buona relazione tecnica, propone la consegna di scriverne una riguardo ad una procedura propria del loro lavoro: la limatura di un pezzo meccanico⁴⁹. Nel far questo

⁴⁹ Può essere utile riportare qui di seguito la descrizione di un'operazione di limatura che Matthew Crawford inserisce nella ricostruzione del suo apprendistato come meccanico, sotto la supervisione di un esperto, alle prese con la riparazione di un motore: «...feci combaciare i collettori con i condotti di aspirazione delle testate. Il mio primo compito fu limare con una lima arrotondata la guarnizione metallica che unisce le due parti, in modo da farle combaciare perfettamente. Poi adoperai la guarnizione fatta su misura come modello per i collettori di aspirazione: dopo aver spennellato il blu di Prussia sulla flangia del collettore, usai la punta di un taglierino per tracciare la sagoma della guarnizione sulla flangia (il blu rende più visibile la traccia da ricalcare). Poi grattai via il metallo dai collettori usando una chiave pneumatica da 25.000 giri al minuto, in modo che la nuova sagoma aderisse meglio al collettore. L'obiettivo è far combaciare le forme dei due condotti nel punto d'incontro, eliminando le discontinuità che potrebbero apportare turbolenze e compromettere la regolarità del flusso. Volevamo che questo motore respirasse» (Crawford, 2011, pp. 89-90). Questo brano illustra bene come l'esercizio della descrizione possa allenare delle competenze essenziali anche per la lingua: l'attenzione alla realtà e la competenza meta-cognitiva che fa esplicitare come il pensiero pratico affronti i problemi che la realtà presenta.

è attento a dare delle specifiche precise a cui attenersi (si tratta, ancora una volta, di quella sorta di impalcatura che consente agli allievi di muoversi) e alla formulazione di chiari criteri di valutazione. Nell'esperienza che viene raccontata da S. (FGIta2/309-323), formatore nel CFP di Mestre, l'apprendimento relativo alla stesura di una relazione tecnica diventa il punto di partenza di un percorso più articolato, che porta a sviluppare una competenza di scrittura più articolata e complessa. S. parte facendo lavorare i propri allievi sulla "relazione tecnica". Si tratta del resoconto di un'attività di stampa che gli allievi – e futuri grafici – sono tenuti a compilare, secondo uno specifico formato, per descrivere il proprio lavoro. Già questo livello è importante, perché rende dicibile, "trascrivibile e interpretabile" il proprio lavoro in tutte le sue diverse fasi. Ma il nostro docente non si ferma lì. Guida i propri allievi nell'analisi degli aspetti formali di una relazione: l'individuazione e la selezione dei punti salienti, la descrizione ecc. Questo porta gli allievi stessi a individuare delle ridondanze nei punti che il formato utilizzato in laboratorio per la compilazione di relazioni tecniche chiedeva di sviluppare. Inoltre consente agli allievi di costruirsi uno schema mentale di relazione adattabile a diverse circostanze e di intraprendere in modo maggiormente consapevole altri esercizi di scrittura, anche sganciati dai contenuti tecnici della relazione di partenza.

5.2.3. *La stesura del proprio curriculum vitae*

Un'altra occasione per legare scrittura e ambito professionale, e far cogliere l'importanza che gli apprendimenti di area linguistica assumono anche per il contesto lavorativo, è la stesura del curriculum vitae su cui insistono diversi docenti:

in prima e in seconda c'è un modulo che si chiama "orientamento", che [...] fa scoprire ai ragazzi le loro potenzialità, le loro caratteristiche; un percorso personale, insomma, che ogni ragazzo può fare all'interno del CFP. In terza c'è poi un modulo che si chiama "accompagnamento al lavoro" e che diventa un po' più specifico, perché i ragazzi si mettono in gioco per quanto riguarda, non so, le loro competenze lavorative: essere in grado di redigere un curriculum, una lettera di auto-candidatura, saper riconoscere un'azienda alla quale presentare il proprio curriculum e non, magari, mandarlo chissà dove, saper conoscere anche nel territorio quali sono le risorse; si tratta proprio di un percorso più specifico, legato al lavoro (IntPd5/82); redigere un curriculum non è molto semplice, se loro non sanno scrivere bene in italiano; io ho fatto vedere loro proprio il gesto che farei, se mi arrivasse tra le mani un curriculum non scritto bene: lo prenderei, lo straccerei e lo butterei nel cestino, perché magari ci sono gli errori di ortografia e di grammatica, non ci sono le doppie... (IntPd5/86).

in terza vanno fuori a lavorare e quindi, in classe, dedichiamo delle ore alla stesura del curriculum; poi il curriculum è uno di quegli argomenti che in parte è interdisciplinare: viene ripreso anche in inglese e viene ripreso anche in informatica, perché, oltre a quella cartacea, fanno anche una versione informatica; con la chiavetta, se la possono prendere e se lo desiderano la possono ampliare, allargare, estendere, integrare, completare (IntMi1/112);

ci siamo accorti [...] che non ci si mette molto ad allargare i percorsi al fare [...]: l'insegnante di italiano fa un po' fatica con il computer; lei giustamente vuole far uscire gli allievi di

qua con un curriculum vitae steso in modo corretto [...]. Allora che cosa è venuto fuori? È venuto fuori: “Vieni giù a dare una mano alla terza grafici durante l’ora di italiano?”; da lì al costruire una Uda insieme il passo è stato breve, perché c’era l’insegnante di informatica con l’insegnante di italiano a fare il curriculum vitae con questi ragazzi (Mi4/29).

Nell’ambito di un percorso articolato, a valenza orientativa, arriva il momento in cui accompagnare gli allievi nella stesura del proprio curriculum vitae. D. (IntPd5) illustra bene il fatto che si tratta di un’operazione di scrittura che presuppone una complessa riflessione su di sé e sugli apprendimenti maturati e richiede lo sviluppo di una strategia personale all’interno della quale va posta anche la scrittura del curriculum. Inoltre, la docente è particolarmente efficace nel far cogliere l’esigenza di correttezza nella scrittura. A. (IntMi1) e S. (IntMi4)⁵⁰ sottolineano la valenza interdisciplinare di questa attività.

5.2.4. L’offerta tecnica in risposta ad una commessa di lavoro

Un’ulteriore caso in cui la scrittura diventa un compito professionale, ci viene descritto da E. (FGIta1/135-155), insegnante di inglese a Ragusa, che ha partecipato ad un lavoro interdisciplinare che, oltre alla realizzazione di un capolavoro tecnico, comportava la stesura di un’offerta tecnica in lingua:

un’altra cosa [...] che abbiamo fatto è stato un *project-work* con gli elettricisti [...] del secondo anno. Abbiamo ipotizzato una ditta maltese – io sono di Ragusa, quindi il legame con Malta è abbastanza diretto [...] – e abbiamo creato un *project-work* interdisciplinare: si proponeva ai ragazzi il lavoro da fare, ovviamente in inglese, perché [...] loro avevano questa commessa scritta in inglese; da lì dovevano [...] tradurre e quindi capire quello che dovevano fare e poi arrivare a realizzare un prodotto finito, un lavoro finale; avevamo creato, con tutti i professori, una commissione giudicatrice del lavoro finale [...] (FGIta1/135). Allora, la prima fase era quella della ricezione del messaggio, dell’ordine proveniente dalla ditta straniera, e quindi la traduzione della richiesta; poi [...], una sorta di autocandidatura da parte dello studente, e la presentazione di un documento su come loro potevano soddisfare l’esigenza della ditta; [...] (FGIta1/139): “io sono titolare della ditta – immaginaria – ES [...]; sono in grado di soddisfare la vostra richiesta perché ho a disposizione il materiale da voi richiesto...”. Rispondevano alla lettera in questo modo e lo facevano in parte in inglese e in parte in italiano; [...] la parte più semplice in inglese, perché [...] era un secondo anno e quindi non potevo chiedere loro chissà cosa – non è che al terzo possa chiedere una traduzione di Shakespeare, attenzione, però, voglio dire... –; comunque era già un bel lavoro da fare per loro; [...] poi da lì passavano all’atto pratico, perché, sempre ipoteticamente, la ditta accettava la loro candidatura e quindi loro dovevano fattivamente e praticamente creare il prodotto (FGIta1/141). Io controllavo l’attività per quanto riguarda la lingua, ovviamente, poi i docenti pratici stavano più attenti al lavoro prodotto (FGIta1/143); [...] essendo un docente di lingue, ho trattato la prima fase (FGIta1/153) [...] poi loro avevano creato un lavoro nel campo elettrico, un pannello, non sono bene; (io ho dovuto cercare) di tecnicizzarmi, perché abbiamo elettricisti, ferramentisti e meccanici, quindi cerco di fare un inglese tecnico in tutti e tre i settori [...], cercando di confrontarmi con i colleghi e aiutandomi con dizionari [...] tecnici (FGIta1/155).

⁵⁰ S. (IntMi4) è un docente di informatica. L’estratto è stato collocato qui (e non in Tacconi, 2011) perché si riferisce ad una attività interdisciplinare.

L'episodio narrato da E. ci introduce già nel punto successivo perché si riferisce ad un progetto interdisciplinare. E. evidenzia il contributo offerto dalla sua disciplina alla realizzazione del lavoro: tradurre la commessa che proviene da un potenziale cliente straniero e formulare un'offerta tecnica, e sottolinea l'esigenza di declinare la lingua in senso tecnico.

5.3. Far realizzare compiti professionali interdisciplinari e complessi

Nel lavoro, anche in quello manuale, è contenuto un grande potenziale cognitivo (cfr. Crawford, 2011). Per praticare qualsiasi lavoro in modo competente sono infatti necessarie diverse conoscenze e abilità⁵¹. Ora, se questo risulta particolarmente evidente per conoscenze e abilità di tipo tecnico e scientifico, non lo è altrettanto per le conoscenze e le abilità proprie dei campi di cui si occupano i nostri docenti. Eppure, ogni lavoro richiede abilità linguistiche, di codifica e decodifica di testi, ma richiede anche particolari capacità di osservazione e di descrizione della realtà, un certo gusto estetico, la capacità di esercitare una continua autocritica per migliorare la propria prestazione, la capacità di valutare la situazione, la consapevolezza etica circa il valore sociale di ciò che si fa, la conoscenza delle implicazioni di carattere economico e giuridico del proprio lavoro. Tutto questo non solo non è estraneo, ma rientra pienamente nel campo di attività dei nostri docenti. Oltre ai tentativi che abbiamo visto sopra, per far percepire che scrivere e parlare sono compiti vicini anche alla pratica professionale, i nostri formatori progettano dunque anche specifiche Uda, che spesso sono chiamate "unità in situazione", centrate sulla soluzione di problemi e sulla realizzazione di veri e propri compiti professionali, che per essere affrontati richiedono la mobilitazione delle conoscenze e delle abilità sviluppate nelle varie aree disciplinari, e che, al di là dei saperi che implicano, esigono sempre uno sforzo di esplicitazione di ciò che nel lavoro di solito è contenuto implicitamente. E questo è qualcosa che ha eminentemente a che fare con la parola, il linguaggio, il pensiero. Nel punto precedente (5.2.), abbiamo già visto alcuni esempi. Qui di seguito ne riportiamo altri, riferiti a percorsi particolarmente complessi.

5.3.1. Il caso del libro sui diritti umani con i grafici

A. (IntMi1) e C. (IntVr4) raccontano esperienze di "unità in situazione" interdisciplinari, proposte ad allievi dell'indirizzo grafico, e centrate sulla realizzazione di un libro, in tutte le sue fasi. Riportiamo quasi integralmente i loro racconti:

⁵¹ Questo nonostante i pregiudizi attraverso i quali siamo abituati a guardare al lavoro manuale: «...il nostro rapporto con il lavoro manuale è più focalizzato sui valori sottesi al lavoro medesimo che sul pensiero che esso richiede. Si tratta di un'omissione sottile ma significativa [...]. È come se nella nostra cultura ci venisse fornita l'immagine del braccio muscoloso con la manica rimboccata stretta intorno al bicipite, ma nessun pensiero che palpiti sul fondo dell'occhio, nessuna immagine che colleghi la mano al cervello» (Rose, 2005, p. XIII, cit. in Crawford, 2011, p. 23).

con i grafici sviluppo di più, all'interno di questi percorsi, alcuni argomenti, proprio perché sono grafici; allora questo può essere fatto in collegamento anche con le altre materie di indirizzo, per cui [...] il fatto che approfondiscono alcuni argomenti mi serve per collegarmi poi con il settore specifico [...] (IntMi1/10). Questo [*mostra un libretto*] è un esempio che ci serve per capire un po'. L'argomento dei *diritti umani*, [...] nel settore della grafica, viene inserito in quelle che sono le "unità in situazione", cioè quelle unità in cui è più forte il tentativo di collegarsi con le varie discipline e quindi di costruire un percorso [...] in aula che tenga conto dei contributi delle diverse discipline. Questi lavori, fatti dai diversi insegnanti, confluiscono in un prodotto finale, che, per la grafica, si traduce [...] nella stampa di quello che loro hanno prodotto (IntMi1/12). In tutti e tre gli indirizzi, ad esempio, fanno questo tipo di ricerche (IntMi1/12) sui diritti umani, però i grafici, proprio per il tipo di profilo e per lo specifico personale che hanno in laboratorio, in quello di pre stampa e in quello di stampa, realizzano questo come un prodotto finito; per dire [*mostra il libretto*], questi sono i nomi, questi sono i lavori che loro hanno prodotto, chiaramente rivisti poi dall'insegnante (IntMi1/14). Questo lavoro interseca le varie materie; io per esempio ho fatto sia la parte che riguarda l'italiano, sia la parte che riguarda il diritto, poi sono intervenuti l'insegnante di inglese e gli altri [...] (IntMi1/16). Era una ricerca sui "Diritti Umani" che [...] toccava le varie discipline del secondo anno (IntMi1/20). Cominciavano dalla lingua inglese, attraverso una canzone; durante l'ora di inglese, ascoltavano la canzone in inglese, cercavano di capirne il testo; l'insegnante li aiutava anche sul versante grammaticale, sul versante dei vocaboli; la canzone era un pretesto per trasmettere meglio alcuni contenuti specifici della lingua inglese, tipo i vocaboli, le forme grammaticali e così via. Però questa canzone non era una canzone casuale; era una canzone degli U2 che parlava dei diritti umani; il titolo era *Pace in Terra*, una canzone che presentava una tematica che poi sarebbe stata ripresa; si parla della guerra, della violenza, di tematiche che poi vengono riprese anche dalle altre discipline. Quando il professore di inglese aveva terminato il suo segmento, il discorso passava a italiano. Ora, in italiano, per esempio, tornavamo sulla canzone e, con l'aiuto anche di alcune domande, si faceva una piccola discussione in classe, che oltre, appunto, a cercare di approfondire ancora il testo della canzone, doveva servire anche a far riflettere su questi argomenti [...]. Terminato questo lavoro [...] sulla canzone [...], abbiamo utilizzato alcuni lavori fatti negli anni precedenti, sempre ricerche [...]; ad esempio, sull'argomento dell'infanzia negata, sono stati inseriti alcuni testi elaborati dai ragazzi degli anni precedenti; abbiamo fatto dei ragionamenti [...] su questi testi, che mettevano in luce, appunto, gli aspetti di violenza, prepotenza, sopraffazione, privazione che vivono i ragazzi, per esempio, nell'ambito dei farmaci; poi c'era il discorso del lavoro minorile e qui abbiamo inserito un brano sull'Africa, che parlava di questo, poi c'era il confronto sul testo di un ragazzino italiano che lavora, che fa vedere come (IntMi1/24) queste sono situazioni siano presenti anche in Italia, poi c'era un brano sui bambini soldato (IntMi1/26). Questo era un lavoro fatto precedentemente, realizzato come base per ragionare, perché lo scopo [...] non è solo di vedere quali sono i diritti umani, ma di vedere quali sono e dove e come questi non vengono rispettati. Per cui, anche la scelta di questi brani era per mettere in evidenza certe situazioni dove si vede che i bambini, o di qua o di là nel mondo [...] subiscono delle prepotenze. Poi il discorso passava a "diritto" [...]: ci sono alcuni testi che fanno da riferimento ai diritti umani, per esempio la "Carta Universale dei Diritti dell'Uomo" dell'ONU. Qui il discorso passava all'ONU, [...] a com'è strutturato, alla sua organizzazione, a come funziona. Queste [*mostra dei lavori*] erano letture [...] successive. Inserito in questo percorso c'era anche un capitolo sulla pena di morte, per cui questo era [...] un ulteriore approfondimento (IntMi1/28). Con i grafici, puntando molto su questo lavoro concreto, questa parte è stata fatta un po' superficialmente; in altri

settori, dove non arrivano a tutta questa fase ulteriore, queste letture sono state analizzate in maniera più approfondita. Se rimaniamo sui grafici [...], possiamo dire che i ragazzi scelgono un argomento su cui la classe deve lavorare; quest'anno, per esempio, l'argomento era quello dei *Diversi* che vengono considerati ultimi dalla società. Hanno tratti o fisici o comportamentali legati al di tipo di provenienza, di origine, per cui vengono visti come "diversi" e quindi vengono più o meno emarginati [...]. Allora, sono stati individuati alcuni testi – alcuni li ha portati l'insegnante, altri li hanno portati loro –, poi io ho scelto su quali testi lavorare e [...] i ragazzi sono stati divisi in gruppi, hanno letto gli articoli, poi io ho preparato delle domande che dovevano servire come traccia e loro hanno elaborato degli articoli e me li hanno consegnati. Io li ho corretti dal punto di vista della forma italiana [...]; poi loro [...] sono passati direttamente in laboratorio. Nel laboratorio di prestampa, li hanno [...] inseriti a livello informatico in una struttura che permettesse di inserire sia il testo che le immagini; anche le immagini le hanno scelte loro; sono stati indicati alcuni siti [...] e loro sono andati a (IntMi1/30) cercarle; poi chiaramente gli spazi vengono organizzati con l'insegnante di laboratorio, per riuscire a capire bene come impostare, anche graficamente, il tutto, per costruire un lavoro che sia [...] presentabile [...]. Alla fine, hanno realizzato questo prodotto che comunque rimane loro: ognuno ne avrà una copia. Poi altri insegnanti sono stati coinvolti in questa ricerca: è stato coinvolto [...] l'insegnante di scienze, dato che, all'interno di questo percorso, si parla anche della tortura e quindi, in scienze e in fisica, hanno sviluppato delle ricerche sui materiali che poi venivano utilizzati per le torture [...]. Ecco, per esempio, c'era una parte inserita sulla pena di morte, sui vari metodi di esecuzione; si parla di elettricità, di gas. Dopo questi temi più specifici vengono ripresi dall'insegnante delle materie specifiche (IntMi1/32) che prende spunto da questa parte per sviluppare [...] meglio questi aspetti; anche l'insegnante di etica ha preso parte [...] a questa ricerca, approfondendo con i ragazzi alcune parti; uno degli articoli su cui abbiamo lavorato di più in classe, per esempio, faceva riferimento a quella ragazzina inglese a cui la mamma voleva rifare la faccia (IntMi1/34); [...] poi, in quei giorni, c'era sui giornali l'articolo su un ragazzo italiano down [...] e quindi anche il tema delle diversità è stato ripreso in classe e approfondito dall'insegnante di etica e così via, come pure anche un altro tema, quello dei Rom; qui c'erano anche alcuni articoli sui Rom; anche questo è stato ripreso dall'insegnante. E questo (IntMi1/36) sarebbe il capolavoro della seconda grafica (IntMi1/38);

verso la fine dell'anno, ho fatto anche [...] un'attività di gruppo con le prime classi [...]; qui entra in gioco un poco l'interdisciplinarietà con il laboratorio. I nostri ragazzi, alla fine della prima, devono sostenere una prova su tutto il programma che hanno svolto in laboratorio e, siccome devono costruire un testo che poi impaginano, stampano ecc., facendo insomma le tipiche operazioni del laboratorio di grafica, prima, in fase di costruzione del testo, entro in gioco io. I colleghi di laboratorio mi hanno chiesto di riunire i ragazzi in gruppo, di affidare una tematica generale, che per quest'anno erano i "diritti umani" – [...] perché ricorrono i sessant'anni dalla dichiarazione universale dei diritti dell'uomo [...] – e gli anni scorsi era stato l'Euro, oppure il tema dell'acqua e delle risorse idriche, temi di attualità insomma (IntVr4/60). Propongo ai ragazzi il tema, li divido in gruppi e poi cerco di fare in modo che ogni gruppo sviluppi una parte, un aspetto di questo tema. Se il tema è quello dei diritti umani, [...] cerco di impostare il lavoro su tutti i casi che loro conoscono nella storia – non solo oggi – in cui i diritti umani sono stati clamorosamente violati: i campi di concentramento, per esempio; e in questo ci hanno aiutato anche una gita che abbiamo fatto a Trieste, all'interno della risiera di San Saba e la lettura di un testo di Primo Levi, che ho fatto in classe con i ragazzi (IntVr4/62). [...] Dovevano cercare del materiale con un lavoro a casa; oggi con internet sono avvantaggiati, però io avevo chiesto loro di cercare anche su giornali e riviste. Oppure, potevano fare

qualche intervista, se ci fosse stato vivo qualche reduce dai campi di concentramento, che loro conoscevano; però insomma, questa è una cosa un po' difficile (IntVr4/68). Poi fanno un lavoro di analisi della documentazione e cercano di mettere insieme, di strutturare un testo che abbia un titolo, un sottotitolo, grosso modo. [...] Poi c'è l'impaginazione: devono stare all'interno di un certo numero di [...] battute e questo è un ulteriore vincolo che hanno; non possono farlo né troppo corto né troppo lungo e devono [...] pensare anche alla paragrafatura (IntVr4/70). Loro costruivano questo testo, poi lo consegnavano a me, io lo correggevo e loro lo risistemavano; partendo da questo testo poi loro aggiungevano, nelle ore di laboratorio, [...] delle immagini collegate al tema, aggiungevano la loro foto di gruppo [...]. Alla fine dell'anno [...] sostenevano una prova orale, in cui chiedevo dove avevano reperito il materiale (IntVr4/74) ...se era stato difficile reperirlo, quale tipo di fonte avevano utilizzato [...]; gli altri insegnanti poi facevano le loro domande tecniche sul lavoro di stampa (IntVr4/76). [...] Questa attività mi permette anche [...] di vedere come i ragazzi sanno – e se sanno – lavorare in gruppo; [...] non tutti sanno lavorare in gruppo; ho visto molta dispersione tra i ragazzi. I nostri gruppi sono formati da tre o quattro ragazzi e capita che nel gruppo ci siano magari dei ragazzi che non vanno molto d'accordo [...], oppure [...] ci può essere un gruppo dove c'è un ragazzo leader, trainante, che sa poi far lavorare gli altri, e [...] un gruppo invece dove manca un po' questa figura e allora si vede che non riescono proprio a dividersi i compiti, perché questo è un lavoro di équipe e quindi è evidente che ognuno deve fare la sua parte (IntVr4/80).

Entrambi gli esempi si riferiscono a percorsi realizzati con allievi dell'indirizzo formativo per grafici. La centratura è sulla realizzazione di un "capolavoro", un prodotto finito – in questo caso un libro – nel quale i ragazzi possano riconoscersi. Non a caso, sia A. (IntMi1), che lavora con i ragazzi del secondo anno, che C. (IntVr4), che lavora con quelli del primo, sottolineano che sul libretto realizzato sono riportate le tracce degli autori (i nomi o la foto del gruppo) e A., che mostra il libretto all'intervistatore, afferma che alla fine a ciascun ragazzo viene consegnata una copia del lavoro realizzato. Come grafici, gli allievi si dovranno confrontare prevalentemente con il compito della stampa. Qui sono chiamati a vestire anche i panni dell'autore e a provare il piacere di vedere i loro testi trasformarsi in libro stampato. In entrambi i casi, viene proposto agli allievi di realizzare una ricerca di gruppo sul tema dei diritti umani e su vari aspetti connessi con tale tema, a partire da una ricca documentazione, in parte fornita dai docenti in parte rintracciata dagli allievi stessi. A. sottolinea in particolare il carattere fortemente interdisciplinare del percorso: vengono infatti coinvolti i docenti delle varie discipline (inglese, italiano, diritto, scienze, fisica, etica ecc.) e i ragazzi sanno che tutto quello che andranno ad analizzare, discutere, elaborare confluirà nella realizzazione del libro. Il compito concreto attribuisce unità a tutto ciò che si fa e alimenta una tensione comune verso il prodotto finale. C. evidenzia il carattere cooperativo del lavoro (ogni gruppo approfondisce un aspetto diverso del tema e vengono fatte oggetto di specifiche attenzioni le abilità sociali richieste dal lavoro ecc.). Inoltre, sempre C. illustra anche la fase di presentazione del lavoro, nell'ambito di una prova finale, nella quale gli allievi vengono sollecitati a riflettere sul lavoro realizzato, sia sulla stesura dei testi e l'uso delle fonti, sia sul processo specifico di impaginazione e di stampa.

5.3.2. *Il book di presentazione*

Il senso del lavoro volto a far realizzare compiti professionali interdisciplinari è ben illustrato da E. (IntMe7) in relazione all'allestimento di un *book* con le presentazioni di tutti gli allievi del secondo anno di corso:

L'anno scorso, le seconde [...] hanno realizzato un *book* [...]; noi abbiamo detto: "Fate finta che dobbiamo consegnare questo *book*..." (IntMe7/187), "...questo libro, alle aziende grafiche. Da questo libro le aziende potranno scegliere i loro dipendenti. Quindi voi vi dovete presentare tramite questo libro alle aziende del settore". Ogni ragazzo aveva una propria pagina; all'interno di questa pagina c'erano la loro immagine fotografica, la loro presentazione personale, gli aspetti biografici, le competenze, le aspettative; la loro presentazione è stata poi tradotta in inglese; ecco che quindi [...] abbiamo fatto entrare all'interno di questo lavoro l'insegnante di grafica (IntMe7/189) per la realizzazione pratica del testo, per l'impaginazione, perché poi ogni ragazzo ha personalizzato la propria pagina; sono entrati anche l'insegnante di disegno e l'insegnante di pre stampa grafica (IntMe7/191). Sono tutte discipline differenti: c'è l'insegnante di disegno, l'insegnante di grafica, che si suddivide in "pre stampa", quindi quello che organizza, che impagina, che prepara l'impaginazione grafica, e "stampa", che sarà poi quello che andrà a gestire i processi di stampa. Infatti, i ragazzi [...] in prima seguono tutti i laboratori, in seconda scelgono se diventare pre-stampatori o stampatori. [...] L'insegnante di italiano è stato coinvolto per la stesura (IntMe7/193) e la correzione dei testi e l'insegnante di inglese per la traduzione della presentazione, l'insegnante di diritto per il *copyright* (IntMe7/197), quello di matematica per i preventivi di vendita di questi libri, nel caso avessimo dovuto venderli. Si è quindi cercato di dedicare un paio di mesi ad un lavoro concreto, che è stato poi realizzato effettivamente; non lo abbiamo distribuito alle aziende, però loro li hanno, noi insegnanti li abbiamo [...] (IntMe7/201). Tutte le pagine erano diverse, perché ogni ragazzo ha personalizzato la propria pagina (IntMe7/203); c'erano l'immagine fotografica, [...] la presentazione personale dei ragazzi (IntMe7/205): competenze, aspettative, aspetti biografici (IntMe7/207); a fianco c'era la traduzione in inglese e [...] tutta l'impostazione grafica realizzata proprio dal ragazzo. Questo è uno degli esempi di Uda (IntMe7/209): (si tratta di) cercare di fare scuola partendo da un'esperienza concreta (IntMe7/213), per poi riuscire ad arrivare all'origine e quindi cercando di inserire l'italiano, la storia, la matematica, cercando di far capire loro che l'italiano, la storia e la matematica, non sono soltanto fine a se stesse, non sono soltanto materie scolastiche, ma ti serviranno poi, quando sarai nel mondo lavorativo (IntMe7/215).

Oltre alla consegna autentica, che comporta non un fare astratto, ma un fare qualcosa per qualcuno, la caratteristica emergente da questo lavoro è l'interdisciplinarietà e la possibilità offerta agli allievi di percepire i percorsi disciplinari come convergenti verso la realizzazione di prodotti tangibili. Inoltre, curare la propria autopresentazione costituisce, in questo caso più che in altri, un'attività riflessiva su di sé, la propria storia e i propri apprendimenti.

5.3.3. *Il libretto delle istruzioni sull'uso di un prodotto di laboratorio*

Un posto importante, nei percorsi formativi, è occupato dai progetti o dalle Uda di ambito tecnico, a cui i nostri docenti accennano, illustrando il contributo specifico che apportano come responsabili dell'asse dei linguaggi. Un caso tipico è rappresentato dalla realizzazione del libretto di istruzioni di artefatti tecnici:

ad esempio, [...] con la terza, abbiamo l'Uda in cui loro costruiscono un monopattino; noi, oltre a far fare la relazione, facciamo fare anche il libretto delle istruzioni (IntMe1/466); do la falsariga di un libretto di istruzione e loro devono inserire: una presentazione dell'oggetto, la componentistica, le istruzioni per il montaggio e la manutenzione; assieme andiamo in aula di informatica e lo realizziamo anche in un file word, inserendo le immagini; questo è l'ultimo lavoro di terza in cui ci sia effettivamente una multidisciplinarietà [...]; io valuto l'aspetto di italiano, ma non solo, perché c'è una forma, ma anche un contenuto (IntMe1/470), ci sono anche gli aspetti tecnologici della meccanica, che loro fanno in laboratorio, in tecnologia meccanica (IntMe1/472);

quelli del settore meccanico ed elettro fanno lavori [...] chiaramente legati al loro profilo, tipo la morsa, tipo l'impianto, dove, per esempio, queste materie culturali non hanno uno spazio nello specifico del lavoro, simile a quello che possono avere nei lavori con i grafici; [...] sono prodotti strettamente legati al laboratorio e quindi è chiaro che lì materie come italiano e diritto sono più di supporto; [...] al terzo anno, loro realizzano una specie di carrello elevatore; devono quindi fare una centralina con i comandi. Che cosa fanno di italiano? Di italiano ci si immagina che questa centralina venga comprata da un cliente e loro realizzano il libretto delle istruzioni, che viene allegato al prodotto [...]. Ecco, durante le ore di italiano, loro possono guardare la parte, diciamo, "teorica" del lavoro, quindi il quadro elettrico, offrire alcune indicazioni sui componenti, insomma un minimo di elementi su cui hanno lavorato in laboratorio; [...] guardano i mezzi che sono serviti, quindi il quadro, il disegno e così via e costruiscono [...] questo manuale per l'utente con i seguenti elementi: che cos'è il prodotto, a che cosa serve, come si utilizza, a che cosa corrispondono queste luci, questo comando, a che cosa corrisponde quest'altro. L'italiano è meno coinvolto nella realizzazione concreta del prodotto; il prodotto è molto specifico. I meccanici poi fanno dei morsetti, [...] comunque fanno tutti dei lavori molto pratici, legati strettamente alla loro professione (IntMi1/44). La lingua inglese, per esempio, entra con i vocaboli legati al lavoro, quindi come si dice in inglese questa macchina, questo pezzo; [...] è un inglese che prevede di più un aspetto professionale [...] (IntMi1/46), comunque sempre legato o a una rielaborazione delle fasi del lavoro [...]: "Se dovessi spiegare a un cliente, a uno che viene ad acquistare questo prodotto, che cos'è questo prodotto, come farei? A che cosa serve? Come funziona questo prodotto?... Prova a metterti in questa situazione...". Anche per loro è un modo per ripensare al lavoro che hanno fatto, per capire che non è una cosa fatta così, a caso, ma risponde ad una logica ecco, perché poi il lavoro deve funzionare: se schiacci questo, s'accende quest'altro, se fai così, s'accende quello; quindi, è un modo anche per dargli quella visione d'insieme che loro difficilmente hanno, perché vedono le parti molto staccate tra loro (IntMi1/48); così vedono il lavoro come un insieme di passaggi legati tra loro, che hanno un fine; quindi si concedono, in un certo modo, una riflessione per arrivare ad un certo risultato [...]; sono più pratici che teorici, che riflessivi; a loro comunque serve questo tipo di riflessione (IntMi1/52); questo dovrebbe essere, nell'impostazione nostra, il modo normale di procedere [...]; che cos'ha di caratteristico questo percorso? Che per funzionare bene richiede, per esempio, una sintonia tra i vari insegnanti, una sintonia tra i programmi, [...] che vengano date delle indicazioni generali di competenza e poi che i singoli contenuti [...] vengano costruiti dai vari insegnanti adattandoli ai vari percorsi; il fatto di lavorare assieme in quest'ottica [...] è molto difficile e riesce solo in alcuni momenti; ecco perché questi diventano dei momenti particolari durante l'anno. Ripeto che dovrebbe essere il modo normale di lavorare, soprattutto con questi ragazzi, perché sono ragazzi con i quali il classico modello di scuola funziona pochissimo, anche se per certi versi potrebbe essere più comodo per l'insegnante [...], perché hai la classe più sotto controllo [...]. Facendoli lavorare in gruppo, per esempio, o introducendo queste diversità –

nel senso che si passa da una materia all'altra e loro non sono abituati a fare questi passaggi – [...] non riescono a cogliere, a volte, neanche perché si fa questo, glielo devi spiegare continuamente, devi sempre richiamare: “Abbiamo fatto questa cosa in italiano, vi ricordate?”, “Adesso stiamo ripassando, poi questo lo rivedrete in fisica, poi questi temi saranno ripresi in laboratorio”; cioè devi sempre ricordare loro cosa stiamo facendo, però questo è un modo che li coinvolge decisamente di più (IntMi1/54);

quest'anno, un riscontro positivo l'ho avuto con un terzo anno [...]. Con loro siamo riusciti a tradurre il manuale di un macchinario che era arrivato dall'estero; quindi loro si sono resi conto dell'utilità effettiva del lavoro svolto, perché sono riusciti poi [...] ad applicarlo in pratica. Ecco, la cosa che più li soddisfa è l'applicazione pratica di quello che fanno (FGIta1/135). È arrivata una macchina dalla Germania; hanno portato questo macchinario, una dentatrice [...]; il manuale era in tedesco e in inglese; (si trattava di) una fresa, [...] però era diversa, era più... all'avanguardia; è arrivata con il manuale in tedesco e in inglese e noi l'abbiamo tradotto dall'inglese [...]; a loro è piaciuto parecchio. Perché è piaciuto con il terzo anno? Perché, essendo [...] tutti lavoratori, [...] capitavano loro delle cose [...] che, per dire, potevano trovare anche (FGIta1/159) sul lavoro; anzi erano loro stessi che mi portavano poi le istruzioni [...]; non so..., ad esempio, gli elettricisti mi hanno portato le istruzioni di un rompivetro, [...] *glass breaker*, in inglese, e quindi volevano sapere, erano incuriositi, interessati [...] su questi termini tecnici [...] (FGIta1/161), anche perché, sai, a loro, [...] sapere che ci sono tre tipi di futuro nella lingua inglese, alla fine, importa relativamente poco; importa invece sapere come si dice “dentatrice”, “tornio” e “fresatrice” (FGIta1/167).

Sia D. (IntMe1) che A. (IntMi1) forniscono uno schema guida, con gli elementi che è importante inserire in un libretto di istruzioni. Che si tratti di un monopattino o di un carrello elevatore o di un morsetto, il problema è spiegare com'è fatto e come si usa quell'oggetto. Attraverso questo tipo di consegna, gli allievi, ancora una volta, sono sollecitati a tornare mentalmente sul lavoro realizzato, a guadagnarne una rappresentazione globale e unitaria e a descrivere le caratteristiche e il funzionamento del prodotto realizzato. In questo modo, essi possono riappropriarsi anche del senso di ciò che hanno realizzato manualmente e quindi progredire nel percorso che li porterà a diventare “esperti”. Si tratta inoltre di dislocarsi, di assumere la posizione dell'utente finale, di scrivere un testo che sia chiaro e utile. Per fare questo tipo di lavori è essenziale un'intensa cooperazione tra i docenti. E. (FGIta1/135-167), che insegna inglese a Ragusa, porta degli esempi in cui il lavoro proposto agli allievi non è stata la scrittura, ma la traduzione del manuale di istruzioni di alcuni macchinari acquisiti dal Centro. E anche qui, la constatazione è quella di sempre: nel momento in cui si affrontano aspetti legati al lavoro, si accende un autentico interesse che fa desiderare di sapere.

5.3.4. La guida turistica della propria città

R. (FGIta2/342-344), formatore in un CFP Roma, si rende conto che è molto importante centrare l'attenzione dei ragazzi sulla realizzazione di un prodotto, in maniera analoga a quella che essi sperimentano nel laboratorio di meccanica, in cui magari progettano e realizzano un utensile utile. Così, nell'area dei linguaggi, propone loro di progettare e realizzare una piccola guida della città:

l'esperienza del prodotto è molto importante [...]; l'anno scorso abbiamo fatto un'esperienza nel pomeriggio, con alcuni ragazzi di un progetto [...] – abbiamo un settore che si occupa di riparazione motoveicoli – [...], in cui, con l'insegnante di laboratorio, i ragazzi hanno disegnato, progettato, realizzato un utensile che è utile nei laboratori (FGIta2/342). [...] Per l'area linguistica, invece, hanno progettato e realizzato una piccola guida di Roma, cercando foto su internet, costruendo un testo molto semplice, tradotto da loro anche in inglese [...]; c'è ad esempio la foto del Colosseo e ci sono un testo in italiano e un testo in inglese. Poi [...] sono andati in centro, perché il tema era la Roma repubblicana e imperiale, la Roma antica, e praticamente hanno fatto loro da Cicerone [...] ad un gruppo di... (FGIta2/342) ...altri ragazzi e formatori: “Questo è il Colosseo ecc.”. Poi hanno fatto anche alcune foto. Questo per dire che è molto importante [...] costruire, progettare e condividere insieme. Io non ho problemi ad andare nei laboratori, a parlare con i ragazzi, e non mi fa problema se il professore di laboratorio entra in aula mentre faccio lezione io...; anzi i ragazzi [...] vedono, sentono e soprattutto vivono questo clima di collaborazione. Quindi gli elementi importanti sono da una parte il prodotto, in cui si [...] formano competenze con il contributo di diverse aree disciplinari, dall'altra la compresenza dei formatori di diverse aree e soprattutto la progettazione e la condivisione del progetto stesso (FGIta2/344).

L'attività comporta una fase di progettazione e di raccolta dei materiali e una fase di stesura e traduzione dei testi. Tra le due fasi, viene inserita l'esperienza di un'uscita in cui gli allievi stessi diventano guide turistiche per un gruppo di altri allievi e formatori. La collaborazione tra i docenti delle varie aree, anche quando non si traduce in uno specifico progetto condiviso, consente processi di reciproca contaminazione e apre ai ragazzi la possibilità di sperimentare che anche i saperi per loro più teorici possono essere affrontati secondo un approccio operativo.

5.4. Far analizzare esperienze lavorative

Le storie di pratica lavorativa, raccolte attraverso interviste a testimoni o documentate, ad esempio, attraverso delle videoriprese, possono essere una fonte importante di apprendimento sia per chi le raccoglie sia per chi è sollecitato a raccontarle (cfr. sopra, il punto 3.4.3.). L'attività riportata nel brano seguente riguarda un laboratorio interdisciplinare e interclasse, collegato alla partecipazione ad un concorso sul risparmio energetico, coordinato da E. (IntVr6), insegnante di chimica⁵² nel CFP di Verona:

abbiamo partecipato anche ad un concorso ecologico, sul risparmio energetico, e, due anni fa, il settore elettro è arrivato secondo in questo concorso e ha vinto un premio. Avevamo [...] coinvolto tutte le classi, le prime, le seconde, e le terze. Le terze avevano installato dei sensori nelle classi, che permettevano l'accensione e lo spegnimento delle luci in base alla presenza o all'assenza delle persone all'interno della classe, ottenendo così un risparmio energetico [...]; i ragazzi di prima [...], dopo le lezioni sulle forme di energia e

⁵² Anche qui, come in altri casi (cfr. la nota inserita al punto 2.6.1.), si è scelto di collocare la testimonianza di questo docente, che insegna Chimica, in questo lavoro e non in quello dedicato alle pratiche dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica (cfr. Tacconi, 2011).

sul risparmio energetico, hanno realizzato dei cartelloni come spot pubblicitari; quelli di seconda hanno ripreso con la videocamera la preparazione degli impianti e dei cartelloni e hanno intervistato i ragazzi di terza che montavano l'impianto; abbiamo prodotto un video e con il video abbiamo vinto il secondo posto al concorso (IntVr6/30). [...] L'attività principale era quella dell'installazione di questi apparecchi (IntVr6/32). Il video, curato da quelli di seconda, ha documentato il lavoro di quelli di prima, che facevano gli spot pubblicitari per invitare al risparmio energetico, e di quelli di terza, che montavano i sensori (IntVr6/34); quelli di seconda, intervistando i professori di laboratorio e i loro compagni, hanno anche fatto raccontare come funzionano questi sistemi di risparmio energetico, per esempio il fatto che [...], se nei corridoi passa una persona, le luci si accendono, e che, se non passa nessuno, rimangono spente; oppure hanno documentato i pannelli termici per produrre acqua calda e tutte forme di risparmio energetico che l'istituto attua; i ragazzi, facevano tutto questo intervistando i professori e gli studenti (IntVr6/36). Nelle mie ore, facciamo tutto un lavoro sulle energie, su che cos'è il risparmio energetico, sulle varie forme di energia; ai ragazzi di prima do queste informazioni, per cui i cartelloni che loro hanno elaborato, sono nati da queste lezioni. Mentre quelli di terza puntavano di più sulla parte tecnica [...], non entravano nel dettaglio del risparmio energetico, ma entravano nel dettaglio tecnico di come avviene il montaggio. Con quelli di seconda cercavamo, invece, insieme, di trovare le domande giuste, anche se, [...] ovviamente loro non avevano fatto una parte sulle energie, sul risparmio energetico; solo quelli di prima avevano approfondito questa parte. Quindi, con quelli di seconda, è stato più un lavoro per generare le domande insieme; con quelli di prima è stato invece un lavoro un po' più denso, nel senso sia sulle parti teoriche sia sulla parte grafica, in base alle loro idee; con quelli di terza era più un lavoro da laboratorio e di riflessione sul loro lavoro (IntVr6/38).

Il complesso progetto narrato da E. (IntVr6) prevede che un gruppo di ragazzi, quelli del secondo anno di corso, diventi sollecitatore di storie nei confronti dei compagni degli altri anni di corso e di alcuni insegnanti, storie che vengono riprese e montate in un video da presentare ad un concorso. Nel caso dei compagni di prima, le storie raccolte sono relative all'attività di realizzazione di spot di una pubblicità progresso che invita al risparmio energetico, nel caso dei compagni di terza e dei docenti di area pratica intervistati sempre dai ragazzi del secondo anno, le storie riguardano a tutti gli effetti la "pratica professionale". In particolare, le interviste dei ragazzi di seconda sollecitano, nei docenti e nei loro compagni, una messa in parola di pratiche lavorative e procedure tecniche. In questo modo, narrando la propria esperienza o sentendo narrare quella altrui, gli allievi sono stimolati a ritornare sull'esperienza stessa e ad attivare una meta-riflessione che consente loro di formalizzare il sapere in essa contenuto e di passare dal "saper fare" al "sapere come si fa".

6. ASSEGNARE COMPITI AUTENTICI

A più riprese, nei testi dei nostri formatori, emerge l'esigenza di guidare ad imparare facendo, realizzando qualcosa di concreto, utile, visibile, e anche dicibile, narrabile ed illustrabile ad altri. Il contesto che può dare significato a questo impa-

rare facendo è la consegna autentica. Sono senz'altro compiti autentici quelli professionali, legati all'indirizzo del CFP, che abbiamo visto sopra, ma nei testi dei formatori compaiono anche altri compiti autentici che, come quelli professionali, fanno perno su problemi che potrebbero essere incontrati nel mondo reale. Si tratta anche in questo caso di compiti che richiedono di ragionare su un problema, di collaborare nella ricerca di soluzioni, di valutare possibili soluzioni alternative e di creare un prodotto finito e tangibile, che comporti l'applicazione delle conoscenze acquisite (cfr. Lombardi, 2007). Affrontando compiti autentici, gli allievi dell'IFP toccano con mano che i problemi hanno diverse dimensioni e che la vera interdisciplinarietà sta nell'unità del soggetto che, per affrontare il problema, è obbligato a collaborare con altri, attivare diversi punti di vista, istituire connessioni, costruire nuove conoscenze. Nei paragrafi che seguono, vedremo alcuni esempi di compiti autentici⁵³ che vengono nominati dai nostri formatori nelle interviste.

6.1. Compiti da giornalista

I docenti dell'asse dei linguaggi e di quello storico-sociale ricorrono spesso a compiti autentici tratti dal mondo del giornalismo o aderiscono a progetti nazionali come "Il quotidiano in classe". Non si riscontra infatti in loro alcuna traccia di quel pregiudizio, abbastanza diffuso tra i docenti della scuola, nei confronti della lingua dei giornali, che spesso orienta a contrapporre il giornale al libro (cfr. Serianni, Benedetti, 2009, p. 144). Vediamo alcuni esempi citati nei racconti raccolti in questa ricerca.

6.1.1. L'articolo di giornale

Non sono pochi i formatori che danno la consegna di scrivere un articolo di giornale, magari dopo averne analizzati alcuni in classe come esempi di testo informativo:

sulla lettura dei quotidiani, c'è un'esperienza che viene da lontano [...]: abbiamo partecipato con i nostri ragazzi dei terzi anni ad un concorso nazionale, [...] comprando i giornali sia nazionali che locali, imparando a distinguere la prima pagina dalle altre pagine, a capire come si legge un articolo, come si costruisce una pagina ecc. [...] Abbiamo anche mandato gli elaborati al concorso nazionale; poi questa esperienza si è interrotta, ma è rimasta, come dire, la metodologia, per cui io e [...] tanti altri miei colleghi lavoriamo molto portando in aula i quotidiani; io, per esempio, raccolgo in un mese una ventina di quotidiani diversi, perché compro giornali diversi ogni giorno, li porto in aula e i ragazzi ci lavorano (IntRoma2/36). Allora do una doppia consegna: la prima è legata alla struttura della prima pagina; do le prime pagine dei maggiori quotidiani, consegno materialmente il quotidiano (IntRoma2/38) di giorni diversi, perché nello stesso giorno diventa compli-

⁵³ Un elenco molto articolato di compiti ci viene offerto ad esempio da Bernie Dodge, nella sua presentazione del *Webquest* (Dodge, 1997; cfr. anche Tacconi, 2007c, pp. 41-61). Qui però non mi rifaccio ad alcuna classificazione predefinita di compiti e riporto solamente quelli che sono emersi dal racconto dei nostri insegnanti.

cato comprare quindici giornali; raccolgo i quotidiani; siccome compro due quotidiani al giorno [...] di testate differenti, in un mese ho a disposizione diversi numeri del *Corriere della sera*, della *Stampa*...; nell'aula porto questi quotidiani e li distribuisco; ogni ragazzo ne ha una copia [...]; sulla prima pagina va ad individuare l'organizzazione e mi deve dire: dov'è la testata, dov'è l'articolo di fondo, dov'è l'articolo di spalla, che cos'è l'occhiello... (IntRoma2/40); do una griglia e naturalmente, prima di questo, faccio un intervento con alcune slide sul quotidiano: che cos'è, come è formata la prima pagina; poi do loro un quotidiano e loro devono andare ad individuare dove sono gli articoli, quali sono le pagine, quali sono le rubriche. Questa è la prima fase. La seconda fase è come scrivere, come leggere, quindi la risposta alle cinque domande: chi, che cosa, dove, come e quando; come leggere un articolo: occhiello, titolo, sommario e le prime cinque domande, e loro lo devono fare scegliendo un articolo e dicendo di chi si parla in quell'articolo, dove, come, quando ecc.; quindi loro fanno questo lavoro di analisi del giornale e lo riportano nel loro quaderno dei riassunti. L'ultima fase riguarda la... (IntRoma2/42) scrittura di un articolo; il compito che io do è: "Adesso scrivete un articolo. Scegliete se deve essere un articolo di divertimento, un articolo di informazione, un articolo di spettacolo ecc. Scegliete voi, ma dovete scrivere un articolo [...] che riguardi il CFP, un articolo che riguardi i vostri compagni"; può essere qualunque cosa, ma devono costruire un articolo, mettendoci la foto o un disegno o una vignetta, facendo l'occhiello ecc. In genere, lo fanno sul campionato di calcio, su un artista, sul compagno, sulla scuola (IntRoma2/44). Presentano questi articoli [...] e io li valuto; do una valutazione sia sul piano dei contenuti, sia sul piano della correttezza formale [...] (IntRoma2/46). Lo fanno sul loro quaderno dei riassunti, che, in maniera molto artigianale, è il loro portfolio (IntRoma2/48);

adesso stiamo concludendo [...] con l'articolo di cronaca: è importante il fatto che imparino non solo a scrivere in prima persona – cosa che fanno con la pagina di diario o con la lettera personale – ma [...] anche ad essere degli osservatori [...] esterni di un fatto che è accaduto; [...] in effetti, magari, loro iniziano a scrivere in terza persona, in modo impersonale, e poi passano alla prima persona [...] (IntPd3/26); per esempio, per quanto riguarda l'articolo di giornale, come Centro, abbiamo aderito al progetto "Il quotidiano in classe", per cui, tre volte a settimana, riceviamo dieci copie di tre quotidiani nazionali, giusto perché vogliamo sensibilizzare i ragazzi alla lettura del quotidiano (IntPd3/32). Per l'articolo di giornale, io sono partita con l'analizzare assieme ai ragazzi degli articoli di cronaca, magari locale, semplici [...]; partendo dall'articolo di cronaca, faccio riconoscere le cinque w: chi, che cosa, dove, quando, perché, cioè proprio i principi della stesura dell'articolo; faccio utilizzare i colori [...]; vedo che, quando viene fornito loro un materiale diverso – che sia la fotocopia, che è diversa dal manuale, che sia il giornale, che è una cosa diversa dagli strumenti a cui sono abituati –, si attivano quelle aree che, a volte, sono un po' addormentate. Poi cerco di sviluppare in loro un po' una coscienza critica, perché, quando parlo di quotidiano, allora tirano fuori [...] il *Leggo*, che è un giornale di strada; [...] non è per sminuire i giornali di strada, ma cerchiamo di vedere in modo concreto quali sono le differenze, perché, non so, il *Corriere della Sera* lo trovi in edicola, lo paghi, e questo giornale mi viene distribuito ai semafori; cioè [...] qual è la differenza dal punto di vista del contenuto, da un punto di vista anche della correttezza della forma [...]; è bene anche che si abituino a una coscienza un po' critica nei confronti di ciò che viene offerto loro (IntPd3/34). [...] Nell'ambito di una prova concreta, loro andranno a creare un giornalino [...], ognuno per conto proprio. La settimana scorsa ho fatto la parte teorica: com'è organizzata la prima pagina di un giornale; ho portato il quotidiano; prima, alla lavagna, ho fatto il disegno della pagina. Allora [...], dov'è la "testata", dov'è l'articolo di "fondo", ecc. [...]; e dopo, dalla teoria – ho anche disegnato, offrendo quindi un riferimento concreto – siamo passati al riconoscere che, in un quoti-

diano nazionale, in effetti viene rispettata questa struttura; ho detto: “Questo vi serve, ragazzi, per andare a costruire il vostro giornale, che sarà un foglio fronte retro... [...]”. “Però – ho detto – dovete pensare al nome da dare al vostro giornale”. Allora ci siamo concentrati, d’accordo anche con le altre colleghe di italiano, su tre articoli che andranno a scrivere: una pagina di diario che, proprio sfogliando il proprio diario scolastico, ripercorra l’anno che loro stanno per concludere: gli impegni che hanno avuto, le difficoltà incontrate in alcune materie, ma anche i momenti di festa, di amicizia. Ad esempio, un ragazzo mi fa: “Ah, ma io sul diario ho solo dediche!”. “Eh beh, ti sembra poco? Anche una dedica scritta da un compagno è frutto di un momento che comunque vi ha legato!”. Allora una pagina di diario, con questo argomento, una lettera personale ad una professoressa o a un professore [...] (IntPd3/174) e un articolo di cronaca sulla “festa del grazie”, che abbiamo vissuto venerdì scorso (IntPd3/170). L’abbiamo fatto proprio stamattina: “Scrivi un articolo di cronaca, che tenga conto della regola delle cinque W [...]; ricordati di scrivere in terza persona”, cosa che io dovrei dare per scontato perché, se la consegna mi chiede di scrivere un articolo di cronaca, allora non devo parlare in prima persona; io l’ho scritto perché non sempre è una cosa automatica; poi loro queste tre tracce le scriveranno a mano su un foglio protocollo, io farò la correzione e darò anche il voto e poi loro andranno proprio a costruire il loro giornalino, lavorando durante le ore di applicazioni informatiche, anche con le tabulazioni (IntPd3/176);

faccio guardare loro i giornali e il telegiornale. Mi riportano le notizie e poi riportano con le loro parole l’approfondimento che il telegiornale fa della notizia (IntMe4/132); [...] parto da tutte le fonti che loro hanno, perché così riesco a carpire i loro interessi (IntMe4/136). Per esempio, leggono molto “Leggo”, un giornale che viene distribuito gratuitamente e che prendono sul pullman. Si soffermano, naturalmente, sulle notizie di gossip (IntMe4/138) [...]; dalle analisi che ho fatto, per esempio, quando stavo trattando le diverse tipologie testuali, è inutile che io parli di giornali tipo “Il sole 24 ore”, “Il Corriere”, che spaventano solo per la dimensione delle pagine e lo spessore che hanno (IntMe4/140). Allora [...] analizzo passo dopo passo tutto quello che loro offrono (IntMe4/142), butto via tutto quello che non mi interessa e [...] mi concentro sul far fare un articolo di giornale. Che articolo di giornale fanno? Leggono la notizia di gossip, la notizia di moto, la notizia di sport e su quelle lavorano [...] (IntMe4/146).

P. (IntRoma2) organizza un percorso articolato in fasi, attraverso il quale accompagna i suoi allievi dall’analisi di prime pagine e di articoli di giornale, alla redazione di un articolo. Anche N. (IntPd3) propone prima un lavoro di confronto e di analisi (non solo formale, ma anche critica) di articoli o di differenti tipologie di giornale, per poi procedere con la consegna di scrivere un articolo o addirittura di comporre la prima pagina di un vero e proprio piccolo giornale. S. (IntMe4) non disdegna i modelli radio-televisivi e i quotidiani gratuiti che si distribuiscono ai semafori, perché sono quelli più accessibili ai ragazzi. È a partire dalle notizie che li colpiscono maggiormente che S. chiede loro di misurarsi nella scrittura di un articolo. L’utilità di questo tipo di esercizio è sottolineata anche da Luca Serianni: «...mette in gioco [...] la capacità dell’alunno di individuare gli elementi più significativi di un episodio, organizzandone la salienza attraverso un’opportuna titolazione, e lo abitua a superare l’autobiografismo effusivo e disordinato di tanti temi incardinati sulle proprie emozioni di adolescente; è un’ottima occasione, inoltre, per far capire che cosa voglia dire “punto di vista”» (Serianni, Benedetti, 2009, p. 144).

6.1.2. La prima pagina di un giornale del passato

F. (FGIta2/86-100) propone ai suoi allievi la variante della realizzazione della prima pagina di un giornale del passato, come lavoro preliminare ad un percorso di storia sul fascismo:

per quanto riguarda storia, per esempio, [...] su tutto il periodo del fascismo, ho fatto ricostruire a loro un giornale del tempo; ho recuperato delle prime pagine su tutto il periodo fascista, dalla fine della prima guerra mondiale [...] all'inizio della seconda; [...] e appunto [...] ho fatto costruire in due o tre lezioni, [...] la prima pagina di un giornale di quel tempo; avevano parecchie fotocopie delle prime pagine di un paio di testate, *La Stampa* e il *Corriere della Sera*; [...] ho trovato delle pubblicazioni molto grandi che poi ho fotocopiato direttamente in A3, e loro hanno fatto tutto un lavoro di ricerca, di ritaglio dei pezzi che interessavano di più [...], senza conoscere nel dettaglio l'argomento storico – era un lavoro preliminare –; hanno fatto un po' di lavoro di analisi, di taglia e incolla e di sottolineatura e quindi hanno realizzato le prime pagine [...] con frontespizio, due o tre articoli principali di cui hanno fatto i riassunti [...]; sottolineando ed evidenziando, hanno tirato fuori un riassunto su cui sono stati interrogati (FGIta2/86) [...]; il lavoro era individuale [...] ma era svolto con una [...] configurazione dei banchi, della classe, non frontale; c'erano tre sotto-gruppi, di sette o otto [...] che lavoravano così, fianco a fianco (FGIta2/96); nelle verifiche io metto sempre un paio di domande finali di carattere [...] personale, di interpretazione: "che cosa ti ha colpito di questa cosa...", e c'era anche: "come mai hai scelto questi articoli?" (FGIta2/100).

A partire da documenti del tempo, il docente fa selezionare delle notizie e comporre la prima pagina di un giornale del ventennio fascista. Qui la consegna di scrittura si limita al riassunto. Seguendo una modalità analoga, si potrebbe proporre anche l'"intervista impossibile" o immaginaria a qualche personaggio storico del passato (cfr. Serianni, Benedetti, 2009, p. 144).

6.1.3. Piccole recensioni per la pagina culturale

All'interno di una strategia più ampia, volta a stimolare il piacere della lettura, M. (IntVr7) propone la redazione di una piccola recensione ai libri letti:

durante le vacanze estive, do loro da leggere qualcosa, con un minimo di sintesi [...]; il compito è quello di scrivere una piccola recensione. All'inizio davo solo libri su temi di attualità, i libri di Gino Strada, per esempio (IntVr7/32), *Pappagalli verdi* e *Buskashì*; questo serviva anche [...] per conoscere l'attività di *Emergency* [...] e per finanziare un poco l'organizzazione; [...] ho visto che funziona, però, ad un certo punto, ho pensato di allargare un pochino il ventaglio dei libri aggiungendo [...] (IntVr7/34) qualcosa di Lucarelli [...]. Hanno difficoltà a superare le cento pagine [...]; se gli presenti un testo con più di cento pagine, ti dicono: "Non starà mica scherzando?", e io: "Cavoli, ragazzi, come è possibile? Uno li legge in due sere!"; c'è chi si è appassionato alla lettura e questa è una grossa soddisfazione per me; poi mi sono venuti a chiedere altri titoli [...] e questa è una bella cosa; alcuni mi dicono: "Sa che non avevo letto mai un libro fino in fondo?", e io dico: "Noo?". [...] Ho visto che questa cosa funziona, insomma, perché poi leggono un po' di più, imparano meglio l'esposizione scritta e si appassionano un minimo, sviluppano un po' di gusto della lettura (IntVr7/36).

Il compito di stendere una recensione, soprattutto se successivo all'analisi di giornali che recensiscono libri (ad esempio, l'inserito settimanale de *La Stampa*,

“*Tuttolibri*”), può trasformare la scrittura di un commento al libro letto in un compito autentico. Nel caso di M., anche per la scelta oculata dei libri da proporre, la cosa sembra funzionare.

6.1.4. *La rassegna stampa o la rassegna tematica*

Un ultimo compito legato al mondo dei giornali e delle riviste è quello di far compilare delle vere e proprie rassegne stampa tematiche. È l’esperienza narrata da MG. (IntPd2) nel brano seguente:

in seconda [...] lavoro molto sulla stampa; ad esempio, un anno, al corso per segretarie, ho fatto fare proprio la rassegna stampa; [...] era un’attività che mi sono imposta [...] da ottobre fino a maggio; [...] ho dato tre argomenti, ad esempio (IntPd2/118), legati alla politica, e loro, ogni settimana, in un’ora prestabilita, dedicata a questa attività, dovevano acquistare il giornale, portarlo a scuola, magari a coppie, uno ogni due – giornali anche di diverso tipo: facevo acquistare il *Corriere*, la *Repubblica* e, a volte, [...] il *Sole 24 ore* – [...], raccogliere [...] tutti gli articoli inerenti a quell’argomento e fare una rassegna stampa; quindi dovevano individuare, anche solo da una lettura globale, dal titolo, dal canovaccio, alcune informazioni e vedere se l’articolo poteva servire loro; dopo di che, facevano la raccolta e la rassegna stampa degli eventi relativi ai tre argomenti che avevo loro assegnato. È stata dura, anche per me, non solo per loro, ritagliare e incollare, però alla fine hanno fatto un buon lavoro (IntPd2/120). La gestione è un po’ difficile, anche perché durante la lezione hai caos, non hai una classe ferma ai banchi, buoni, seduti, tu che parli e loro che “non” ascoltano; hai una classe con ragazzi in piedi, ragazzi con i banchi attaccati, con questo giornale in mezzo, però io preferisco così (IntPd2/122); quindi lavorano loro, non sono io che “butto dentro”, ma sono loro che acquisiscono strumenti [...] (IntPd2/124)⁵⁴. [...] Mi sento orgogliosa [...] della rassegna stampa (IntPd2/200). Ci ho investito parecchio tempo ed energia, però è andata bene (IntPd2/202); ho avuto dei buoni risultati, soprattutto perché [...] per me un obiettivo forte è che i ragazzi arrivino a capire il giornale, a leggere, ad appassionarsi alla lettura e al fatto di essere informati, di conoscere quello che succede attorno a loro. Dico che è stata dura, perché per i ragazzi alcuni argomenti sono ostici e non ne vogliono proprio sapere, anche perché non sempre hanno le conoscenze per capire. Sentirmi dire da una ragazza: “Ah, ma allora, sì...”, cioè fare un collegamento “Ma questa cosa è successa perché..., allora...” è stato un successo, proprio perché ha fatto lei questo collegamento mentale tra le sue conoscenze e quelle che aveva acquisito in diritto: “Ah, ma allora, se al Parlamento fanno così, perché nel Parlamento ci sono...”, ha collegato una conoscenza con la comprensione della realtà, [...] per cui per me è stato veramente [...] il segnale del raggiungimento dell’obiettivo al quale miravo; con qualcuno ce la faccio, con altri mi limito a che riescano a capire lo strumento che gli do in mano, quelle poche informazioni che gli servono per arrangiarsi nella vita (IntPd2/204).

Il compito richiede di analizzare con regolarità gli articoli di alcuni quotidiani e di selezionare quelli attinenti al tema oggetto di analisi. L’atmosfera è quella del caos o del disordine generativo – la stessa che si creerebbe in un’officina o in un cantiere polveroso – con i ragazzi che leggono, raccolgono, si muovono, ritagliano,

⁵⁴ Il brano che segue è collegato a quello precedente perché affronta lo stesso argomento, la rassegna stampa. Il brano intermedio, che tratta di una tecnica un po’ diversa, viene riportato sotto.

incollano, scrivono. Il fatto che alcuni arrivino ad operare dei collegamenti in modo autonomo è considerato dall'insegnante indicatore dell'efficacia del lavoro proposto.

È sempre MR. che, in altre occasioni, propone anche compiti maggiormente sfidanti, come la costruzione di una rassegna di articoli specialistici su temi professionali. Questo aiuta gli allievi a cogliere le differenze tra giornali e riviste divulgative e riviste specialistiche di settore:

[...] qualche volta porto un articolo [...] che possa essere vicino a quello che interessa loro (IntPd2/134); ad esempio, se siamo in terza, ad interessi di tipo professionale, [...] un articolo sul *packaging*, oppure sulla pubblicità; ecco ad esempio [...] ho lavorato molto bene con il mio collega che fa *marketing*, perché lì hanno un approccio molto teorico al *marketing*: che cos'è, il discorso della *mission* [...], le strategie e le politiche di *marketing* all'interno delle aziende. Ovviamente io, in italiano, do loro degli articoli di riviste specializzate – mi rendo conto che a volte possono essere molto difficili, ma in fondo poi, nel lavoro, quelle sono le cose che possono trovare, anche per la loro formazione –; [...] da internet scarico degli articoli specifici proprio su quell'argomento e li leggo con loro; do ovviamente a loro anche la fotocopia della documentazione e [...] indico loro [...] quali sono le informazioni principali; poi do una traccia, [...] per stendere la relazione sull'articolo; all'inizio dico: “Dovete trattare questo, questo, questo punto” (IntPd2/136); dico: “L'autore [...] dà una definizione di *packaging*” (IntPd2/140). Allora il primo punto sarà: che cos'è il *packaging*; allora io dico: “Prima dovete citare l'articolo, il titolo e la fonte, [...] e il nome dell'autore, e quindi iniziate la vostra relazione scrivendo: l'articolo tratto da...”. A volte do anche delle formule di apertura [...]: “articolo scritto da..., pubblicato sulla rivista...”; fornisco [...] io stessa anche degli incipit, [...] l'inizio di una frase che poi loro devono continuare. Questo a volte sta un po' stretto a chi magari scrive già un pochino meglio, però, per i ragazzi che non sanno scrivere, è fondamentale dargli un po' di spinta. Dopo di che dico: “Primo punto, definizione di *packaging*”, supponendo che ci sia quella, io sto un po' andando a memoria (IntPd2/142); poi, non so, “[...] le funzioni del *packaging*, secondo punto; terzo: tipologie di materiali...” (IntPd2/144), il tutto legato all'argomento dell'articolo [...] (IntPd2/150).

Il percorso prevede un supporto destinato a venire gradualmente meno, con la crescita dell'autonomia dei soggetti. La prima fase consiste nella raccolta della documentazione rilevante e qui il contributo della docente è consistente. L'analisi degli articoli, tratti da riviste o siti specialistici, può essere un compito sfidante. Del resto è con questo genere di letteratura che gli allievi saranno in futuro confrontati. La seconda fase prevede, per ciascun articolo, la stesura di una breve relazione che ne illustri i contenuti essenziali. Particolare attenzione viene dedicata alla citazione corretta delle fonti e alla struttura del report.

6.2. Compiti di simulazione

Un'altra tipologia di compiti autentici è quella dei compiti di simulazione. Anche questi sono già comparsi in altre parti del volume (cfr. il punto 3.1.3 e il punto 5.2.). Si tratta di fornire agli allievi delle situazioni o scenari e dei ruoli, all'interno dei quali essi possano improvvisare dialoghi o azioni su cui poter poi ri-

flettere. Qui di seguito presenterò alcuni racconti che forniscono eloquenti esemplificazioni di questa strategia.

6.2.1. Simulazioni di vendita, televendita o colloquio telefonico

D. (IntPd5), che insegna tecniche di comunicazione a Padova, orienta allo sviluppo di competenze nell'area dei linguaggi⁵⁵ proponendo ai suoi allievi diverse simulazioni:

in vetrinistica e in un altro modulo che si chiama *visual merchandising* [...] (IntPd5/8), i ragazzi fanno, per esempio, tecniche di comunicazione e vendita [...] e studiano proprio la parte teorica, allora: l'esposizione di un determinato prodotto, in un certo modo, con un certo colore, in una determinata posizione. Con riferimento all'area dei linguaggi, si va a sviluppare proprio la loro capacità di comunicazione con il cliente. La prima esperienza che fanno è la fase di accoglienza, per cui una sorta di presentazione, non solo di te come commesso, ma anche del tuo negozio, di quello che hai [...] come prodotti (IntPd5/12). Lavoro molto proponendo loro delle situazioni [...]; per esempio, in classe facciamo diverse simulazioni di vendita: loro sono i commessi o i clienti, e quindi, non so, devono imparare a gestire il saluto e la fase iniziale, che è quella relativa alle informazioni. [...] Altri tipi di simulazione si fanno quando il nostro prodotto, per esempio, deve essere presentato ad un pubblico più ampio; lì c'è la difficoltà da parte loro di parlare per tre minuti di un oggetto da presentare, lì senti che i ragazzi magari faticano ad esprimersi in italiano (IntPd5/14). È come se fosse una televendita [...] e tu devi essere così convincente da presentare tutto il ventaglio che puoi di informazioni caratteristiche del prodotto. E poi, va beh, c'è la classica comunicazione telefonica, perché loro devono imparare anche a gestire delle informazioni, a dare e ricevere delle informazioni per telefono. Per cui, andiamo a vedere le caratteristiche della comunicazione telefonica, ma soprattutto la loro capacità di essere coincisi, perché magari hai un cliente in negozio che chiede, per esempio, la tua presenza. Adesso stiamo facendo un lavoro interessante con l'insegnante di italiano [...], per cui i rilievi che io di solito faccio, quando rileggiamo l'esperienza che fanno, sono legati proprio agli aspetti tecnici, mentre l'insegnante di italiano guarda, non so, gli errori che magari fanno nell'esprimersi, le contraddizioni [...]; magari capita che uno abbia presentato benissimo il suo prodotto, però si sia espresso in dialetto [...]. Una parte interessante è quella che facciamo con gli stranieri, che magari possiedono benissimo la lingua inglese – cosa che non capita con i ragazzi italiani – ma faticano, ovviamente, con la lingua italiana. Lì c'è proprio tutto un altro approccio [...] (IntPd5/16): [...] fanno una parte di simulazione con l'insegnante di inglese, [...]: simulano situazioni in cui presentano un determinato prodotto, oppure convincono un cliente ad acquistare (IntPd5/20). [...] Tantissime volte [...] costruisci un'Uda per insegnare ai ragazzi la risoluzione di un problema, di una questione concreta... (IntPd5/38); [...] l'ultima che stiamo [...] completando è sulla gestione della comunicazione telefonica; [...] è stata suddivisa in tre parti [...]: la prima comportava di esplicitare, di far conoscere ai ragazzi le caratteristiche della comunicazione telefonica, per cui proprio la parte teorica, molto semplice, se vuoi, del tipo che la telefonata ha un tot. di fasi da rispettare; la seconda parte presentava alcune cose anche molto tecniche ma semplici, come ad esempio non lasciare molti messaggi in segreteria, perché poi non riesci a gestirli, avere sempre un blocchetto su cui segnare l'appuntamento che ti viene richiesto ecc. La terza parte, quella che stiamo completando adesso, è una simulazione con l'insegnante di italiano; è quella in

⁵⁵ Si intuisce il tentativo di organizzare il curriculum per competenze e non per discipline.

cui loro dovranno gestire una vendita al telefono [...], in cui proporre [...] un determinato prodotto. E li ho visto che i ragazzi si sono messi veramente in gioco; il fatto proprio di simulare una telefonata, con tanto di telefono, per loro rimane concreto, e forse le Uda che riescono meglio sono proprio quelle dove ci sono queste esperienze concrete che loro possono... vivere (IntPd5/40).

Nell'ambito del percorso in “tecniche di comunicazione e vendita”, gli allievi del CFP di Padova hanno la possibilità di esercitare e sviluppare competenze nella gestione della comunicazione con il cliente. Gli apprendimenti linguistici sono calati nel contesto autentico dell'esercizio commerciale. Le situazioni che la docente fa simulare riguardano innanzitutto il rapporto tra commesso e cliente, in cui si tratta di imparare a salutare e a fornire informazioni. Un secondo contesto è quello della televendita e dunque di una comunicazione ad un pubblico più ampio. Il terzo contesto di simulazione è la comunicazione telefonica, che ha caratteristiche specifiche e richiede specifiche attenzioni. Anche qui decisiva è la cooperazione tra i docenti delle varie aree, in particolare quella di tecniche di comunicazione e quella di italiano, ma anche la docente di inglese, che può valorizzare le competenze degli allievi stranieri che, se hanno difficoltà con la lingua italiana, spesso padroneggiano l'inglese meglio dei compagni italiani. Ad ogni esperienza di simulazione segue una fase riflessiva di rilettura dell'esperienza. L'enfasi dei formatori è posta sui processi comunicativi, sulle procedure di una comunicazione efficace, ma il contesto che si crea fa sperimentare agli allievi anche un altro tipo di comunicazione, quella che nasce dal fare delle cose insieme.

6.2.2. *Conversazioni simulate tra compagni di viaggio*

G. (FGIta1/93-95), formatore a Palermo¹⁰¹, fa simulare delle situazioni di conversazione a coppie, in occasione di incontri casuali, sul treno, sull'autobus o anche sulla panchina di un parco:

[...] faccio molte fotocopie; ogni mese, a turno, i ragazzi devono comprare delle riviste – [...] sono sette anni che insegno e sono sette anni che sono abbonato a otto riviste: “Focus”, “Newton”..., perché poi io devo avere un riscontro prima che il ragazzo affronti il tema [...], per non essere preso (FGIta1/93) alla sprovvista – [...]. Siccome hanno molta difficoltà nell'esprimersi, sono timidi, non riescono a comunicare, allora io faccio scegliere e, ogni due settimane, facciamo il gruppo di cultura [...]: ci mettiamo in cerchio e il ragazzo deve spiegare un passo della rivista che più lo ha colpito [...], poi li metto in coppia e dico: “Siete su un treno, per esempio; [...] volete parlare, comunicare con il vostro vicino; siccome si parla sempre di convenevoli, con chi si incontra, del calciatore di turno, delle notizie di cui si è a conoscenza, parlate delle notizie che avete appreso dalla rivista Focus” – molti ragazzi preferiscono “Focus”, perché ci sono le figure, le immagini, ma anche perché costa delle altre [...] –; insomma, li faccio incontrare su un treno,

¹⁰¹ Una nota che offre qualche indizio sulla particolarità del contesto, è contenuta nell'osservazione del docente, nel brano che segue, riguardo all'invito che egli fa di chiamare “colleghi” i compagni di classe.

su un autobus, sulla panchina [...] e discutere: “Sai, ho visto ieri al telegiornale che le particelle...”. Imparano quasi a memoria l’articolo; non è che lo capiscono sempre perfettamente, [...] però mi accorgo che si sforzano di usare un linguaggio tecnico e non lo usano da sprovveduti, lo usano con naturalezza, con proprietà [...]. Durante l’arco dell’anno, leggono dieci, quindici articoli; poi faccio fare una relazione finale su tutti gli articoli che hanno letto. E quest’anno ho avuto una gioia dentro, perché tutti i ragazzi della terza elettro B hanno avuto una media dell’otto o del nove, come voto finale. Non potevo fare diversamente: sono riusciti a ricordarsi tutti gli articoli che avevano comunicato ai loro colleghi di classe – [...] non li chiamo mai “compagni di classe” ma “collegli”; [...] ho detto: “Voi lavorate insieme, quindi siete dei collegli”; e loro: “ma noi nun semmu sbirri, non semmu..., professù, lei ci..., mi patri è contrariu, non vuole, mi ha rimproverato!” –; ogni ragazzo è riuscito in media a ricordarsi otto, nove articoli [...] perché è motivato [...] (FGIta1/95).

L’oggetto delle conversazioni a coppie sono le informazioni ricavate dalla lettura di alcuni articoli di riviste di divulgazione scientifica. Il docente sollecita a procurarsi a turno i numeri di alcune riviste da cui sia possibile scegliere qualche articolo. La consegna è semplice: “Immagina di essere sul treno... e di voler conversare con chi ti siede accanto...”. Tanto basta per stimolare prove di conversazione che aiutino a vincere la ritrosia a parlare.

6.2.3. Giochi di ruolo e altre simulazioni

Tra i compiti di simulazione, possiamo collocare anche i *role playing*, attraverso cui i docenti assegnano agli allievi dei ruoli da svolgere in situazioni ipotetiche, sperimentando un particolare coinvolgimento:

ho sperimentato il *role playing*. Nel gioco di ruolo, con situazioni che possono essere stimolanti per i ragazzi, vedo che c’è molto interesse da parte dei ragazzi a lavorare in coppia; sono motivati, hanno il desiderio di lavorare con questa consegna. [...] (Ci sono, ad esempio) ruoli assegnati in una situazione in cui uno è il capo-stazione e l’altro invece è il viaggiatore che chiede informazioni (IntVr5/95). Lo posso fare soprattutto quando sono state acquisite determinate conoscenze, perché altrimenti risulta difficile [...]; do delle *role cards*, in cui ciascuno ha un proprio ruolo; ad esempio, può essere un discorso [...] di offerta /richiesta [...]. Allora, immaginiamo che ci sia l’annuncio pubblicitario di un tipo che vuole vendere una *Rolls-Royce Silver shadow*, un modello prestigioso, e che ha lasciato i propri dati, il proprio numero di telefono. Allora, un ruolo che viene assegnato è quello di sottolineare le caratteristiche della macchina, di non scendere sotto un certo prezzo, altrimenti non fai l’affare. L’altro naturalmente tira dalla sua parte e cerca di trovare un accordo; questo caso è abbastanza impegnativo e richiede determinate conoscenze però la stessa tecnica potrebbe essere [...] riferita ad un altro contesto: l’invito a cena; c’è il datore di lavoro che vuole invitare a cena il dipendente; il dipendente sa che l’invito a cena è solo per parlare di lavoro, e non ci vuole andare, deve trovare delle scuse per non andare; ecco allora che il ragazzo deve usare delle funzioni comunicative, cioè deve usare l’espressione per [...] essere cortese, però, nello stesso tempo, rifiutare l’invito. Questo ingenera tutta una serie di stimoli, di situazioni in cui lo studente deve attingere a quelle che [...] sono state, si spera, le conoscenze maturate [...] (IntVr5/99); (una volta letta) [...] li invito a girare la loro *role card*, a non leggere, perché, se vanno a leggere, è chiaro che l’esercizio non serve a niente; possono prendersi degli appunti, dare un’occhiatina ogni tanto, se proprio non ricordano. Un altro esempio simpatico è *do you*

believe in Flying Saucers?, “credi ai dischi volanti?”. Allora, c’è una situazione immaginaria: una *audience*, un pubblico che viene intervistato da un intervistatore televisivo, che chiede loro di raccontare delle esperienze; parlando dei marziani, c’è chi dice “Non ci credo assolutamente!”, chi invece dice che parlano un eccellente inglese e che ogni tanto fanno una capatina la mattina per fare colazione, cose di questo genere; [...] sono situazioni simpatiche che stimolano. Ognuno riceve questa *role card*, poi si prepara il suo intervento; [...] la tecnica richiede però un minimo di preparazione, richiede un’ora e mezza di fase preparatoria (IntVr5/107);

per far capire meglio le tre figure che si sono sviluppate nell’economia, cioè l’imprenditore, il banchiere e il mercante, ho diviso la classe in tre gruppetti: c’erano gli imprenditori, i banchieri e i mercanti; gli imprenditori dovevano stilare un progetto di ciò che serviva, secondo loro, per [...] costruire una casa, poi dovevano andare dal mercante e farsi fare un preventivo, per vedere cosa avrebbero potuto comprare, e di conseguenza passare dal banchiere a cercare di farsi dare un prestito, un finanziamento. Questo era il passaggio successivo. Prima ogni singolo gruppo doveva decidere; i mercanti: “Allora noi possiamo vendergli questo, questo e quest’altro”; i banchieri decidevano che prestito e in quanti anni doveva essere restituito, cioè delle ipotesi così. Alla fine, quando abbiamo messo tutto in comune, è uscito che i banchieri erano stati buonissimi, perché prestavano una marea di soldi a interessi quasi zero, i mercanti invece avevano messo troppe poche cose nell’elenco, quindi, ragionando su quello che è uscito dal lavoro di simulazione, [...] hanno capito meglio queste tre figure e si sono resi conto di ciò che vuol dire questo discorso (FGIta2/26).

E. (IntVr5), insegnante di inglese, propone di simulare situazioni quotidiane (la richiesta di informazioni, il rifiuto di un invito a cena ecc.) oppure situazioni particolari e specifiche (il colloquio tra un compratore e un venditore, il dialogo tra i partecipanti ad una trasmissione televisiva sugli alieni ecc.). Il docente fa lavorare i ragazzi generalmente in coppia, ma accenna anche a giochi di ruolo più complessi. A ciascuno dà una carta (*role card*) che contiene una descrizione dettagliata del ruolo da assumere e della situazione in cui “giocarlo”. Dopo un tempo adeguato, dedicato alla preparazione, inizia la “recita” degli attori, mentre gli altri allievi fanno da osservatori/valutatori. Una simulazione è anche quella proposta da K. (FGIta2/26) per far comprendere agli allievi il senso di tre figure chiave della scena economica: l’imprenditore, il banchiere, il mercante. Importante risulta l’articolazione a gruppi, il tempo concesso a ciascun gruppo per decidere come procedere, la condivisione e la riflessione finale, che aiuta a comprendere le dinamiche in gioco.

6.3. Compiti di persuasione

Nelle interviste, i docenti nominano altri compiti, che potremmo definire “di persuasione”. Alcuni, come il processo, rappresentano una variante delle simulazioni. Tutti sono focalizzati sulla creazione di situazioni in cui un singolo o un gruppo deve persuadere qualcun altro della correttezza delle proprie posizioni o delle proprie convinzioni. In tutti questi casi, decisive sono le abilità argomentative.

6.3.1. La discussione sui pro e i contro

Alcuni docenti, stimolano le abilità argomentative, mettendo gli allievi nella condizione di discutere gli argomenti a favore e quelli contrari di un tema. Vediamo due esempi nei racconti che seguono:

una volta ho utilizzato la tecnica delle due fazioni contrapposte [...] (FGIta2/48), i pro e i contro, e, ad un certo punto ho dovuto interrompere, perché [...] si erano arroccati a tal punto che (ho detto): “Ragazzi, ok, fermiamoci qua!” (FGIta2/50), nel senso che si alzavano, erano molto presi (FGIta2/52). Allora, l’argomento era l’usanza di togliere i fermi al motorino; [...] c’era qualcuno che diceva: “Bisogna toglierli, perché, se no, le salite non riesci a farle!”; altri dicevano: “No, non bisogna toglierli!”; gli incerti li ho fatti andare con quelli del no; poi qualcuno ha anche cambiato idea [...] (FGIta2/56). In un primo momento loro si consultavano e costruivano argomentazioni (FGIta2/58) [...], poi il rappresentante dei sì diceva perché sì, il rappresentante dei no diceva perché no e poi si avviava il dibattito. Ovvio che, fin quando uno parlava, gli altri cercavano di parlargli sopra, di bloccarlo, per cui intervenivo io: “No, lascialo parlare” (FGIta2/60); io ero un moderatore tra i due. Alla fine c’è chi ha cambiato settore, nel senso che dal “No, non bisogna toglierli”, passava al “Sì, bisogna toglierli, se no su per le salite di San Zeno come ci vado?” [...]; si sono molto coinvolti. L’avevo fatto anche in etica: hanno preso la posizione che avevo assegnato loro, hanno abbandonato la loro, sono entrati nel gioco e hanno preso la posizione assegnata (FGIta2/62); in genere, sono proprio coinvolti. Una volta ho chiesto ad un ragazzo di alzarsi in piedi e parlare a favore dell’immigrazione in Italia; lui ovviamente aveva idee completamente contrarie; questo sì è alzato, mi ha guardato e mi fa: “Ma proprio a me queste robe?”; si è seduto, proprio ha rinunciato, non ci ha neanche provato (FGIta2/64);

la parte che abbiamo fatto sul testo argomentativo si intersecava con vari argomenti (IntMi1/90); dovendo ragionare per esempio sulla pena di morte, sui pro e i contro, sui motivi favorevoli e sui motivi contrari, in lingua italiana, abbiamo fatto [...] i fondamenti teorici del testo argomentativo, facendo vedere un po’ la tesi, le idee di supporto, le idee contrarie, come si costruisce un testo, come si arriva alla conclusione, dando esempi e poi facendo lavorare loro su alcune tematiche, dando un argomento controverso e poi dicendo: “Adesso sviluppa tu i pro e i contro”, oppure “Contraddici questa opinione, vediamo che cosa sai dire”, perché poi questo lavoro si intersecava con quello di diritto [...] (IntMi1/92).

A partire da situazioni controverse, K. (FGIta2/48-64) suddivide la classe in due gruppi e propone agli allievi di assumere una posizione, che non sempre coincide con la propria (in questo la tecnica è simile alle simulazioni che abbiamo visto sopra). Una volta definite le posizioni, la docente invita a concedersi dei tempi per una consultazione di gruppo, volta a raccogliere gli argomenti più efficaci da affidare ai portavoce del gruppo. La docente monitora la situazione e interviene, quando necessario, per garantire a tutti la parola. Un altro dispositivo a cui la nostra formatrice ricorre è far cambiare posizione, ad un certo punto del gioco: allora, quelli del sì cominciano a sostenere gli argomenti del no e viceversa. Non sempre questo cambio riesce, soprattutto quando le posizioni che ai ragazzi è richiesto di sostenere non coincidono con le loro. Quando la discussione diventa pura contrapposizione di opposti arroccamenti e l’argomentazione langue, K. interrompe il

gioco. Tutto diventa poi oggetto di riflessione e discussione finale. Anche A. (IntMi1), dopo aver introdotto alcune indicazioni su come costruire testi argomentativi, assegna temi controversi e la consegna di generare, rispetto ad essi, argomentazioni (con tanto di tesi, idee a supporto, idee contrarie ecc.) e contro-argomentazioni, supportate da esempi.

6.3.2. *Il processo*

Anche C. (FGIta4/5), che lavora in un CFP siciliano, utilizza una tecnica analoga a quella del pro e contro. A partire da un fatto di cronaca, suggerisce ai suoi allievi di imbastire un vero e proprio processo:

con i ragazzi del terzo anno, in etica del lavoro, l'obiettivo era capire che a delle mie azioni corrispondevano delle conseguenze, in altre parole il concetto di responsabilità del lavoratore. Ho portato un caso pratico di diritto del lavoro che era uscito su un giornale, cioè il licenziamento di un lavoratore comunale perché non era produttivo al lavoro e aveva un doppio lavoro e ho fatto applicare la tecnica del processo: li ho divisi in due gruppi; loro dovevano presentare le ragioni dell'uno e dell'altro, dopo aver letto il caso; [...] è stato un modo che ha permesso loro di partecipare e di confrontarsi e, anche in questo caso, loro sono stati abituati a dover prima mediare tra di loro su come presentare la tesi a favore o contro e a confrontarsi su una situazione concreta e reale; è stata molto efficace, tanto è vero che mi hanno chiesto "Professoressa, perché non lo rifacciamo?" (FGIta4/5).

Anche qui, abbiamo l'articolazione della classe in due gruppi, il tempo concesso per l'analisi del caso e la raccolta degli argomenti a favore o contro, la riflessione finale. La tecnica del processo viene qui utilizzata su un caso di attualità, ma potrebbe essere utilizzata anche su eventi del passato (pensiamo ai processi a personaggi storici: Gesù, Napoleone ecc.).

6.3.3. *Il messaggio pubblicitario*

Abbiamo già visto sopra (3.5.6.) il ricorso all'accostamento tra messaggio pubblicitario e poesia. Qui vediamo alcune esperienze in cui il percorso di apprendimento viene orientato alla creazione di un messaggio pubblicitario come compito autentico:

quest'anno, con un primo anno, quando facciamo "comunicazione", abbiamo studiato i messaggi semplici, abbiamo cercato di distinguere messaggi semplici e messaggi complessi e abbiamo cercato di analizzare il linguaggio pubblicitario. [...] Dopo avere spiegato a grandi linee come un messaggio pubblicitario può essere creato, mi è venuta l'idea di dividere in gruppi i ragazzi [...] e di far creare loro un cartellone, un prodotto, uno slogan e comunque tutto ciò che poteva essere corredato al messaggio pubblicitario. La cosa che esigevo dai gruppi era che, all'interno del gruppo, fossero divisi i ruoli: chi disegnava, chi pensava al messaggio insieme ad altri, chi era il responsabile. [...] Nella valutazione finale del cartellone e quindi del prodotto, c'era non solo la valutazione sul prodotto, sul messaggio pubblicitario proposto, ma anche sul lavoro di gruppo effettuato. Cioè, se all'interno del gruppo tre persone lavoravano e altre tre no, questo veniva valutato negativamente e quindi il gruppo ne risentiva, perché il voto finale sarebbe stato dato al gruppo. Quindi, se prendevano 7, il 7 era poi di ciascun membro del gruppo [...] e, se c'erano persone che

lavoravano meno, queste penalizzavano il gruppo; stava al capogruppo motivare tutti affinché non ci fossero defezioni o penalità, perché naturalmente io giravo continuamente tra i gruppi [...]. Allora, c'erano questi gruppi che lavoravano con i banchi uniti, per avere il cartellone più o meno disteso; passando tra i gruppi io controllavo se i compiti assegnati dal capogruppo venivano poi recepiti. C'era il rischio [...] (FGIta1/47) [...] che il capogruppo potesse prendersi libertà eccessive sugli altri; questo veniva sempre mediato da me; alla fine, se non si raggiungevano delle soluzioni, decidevo io (FGIta1/49). [...] C'erano due valutazioni diverse: quella tecnica, sul compito – qui, per esempio, facevo intervenire anche altri colleghi; ad esempio, il collega di disegno tecnico interveniva, perché valutavo anche la pulizia del lavoro, se avevano utilizzato bene o male la china o la matita; potevano scegliere qualunque tipo di materiale avessero in mente, anche il collage, tutto ciò che ritenevano opportuno, però poi io facevo intervenire anche altri colleghi, per rendere la cosa, dico io, “teatrale”, nel senso che, se invito altri colleghi a venire, e valutiamo davanti alla classe, il gruppo stesso veniva caricato di responsabilità, di aspettative rispetto a quella cosa –. Quindi c'era una valutazione tecnica, sul lavoro: pulizia, contenuti e come venivano espressi i contenuti ecc., che naturalmente era [...] un modo per verificare che i contenuti dell'Uda sul messaggio pubblicitario fossero stati appresi. Dall'altra parte, c'era anche una valutazione del gruppo; [...] quando alla fine comunicavo i voti, li comunicavo separati, cioè [...]: “...dal punto di vista tecnico, questo cartellone funziona..., non funziona... ecc.”; poi guardavo il gruppo: “Tu hai lavorato. Tu che compito avevi?” – perché ogni gruppo doveva darmi la scaletta dei compiti: c'era chi doveva occuparsi del disegno, chi di portare l'attrezzatura, chi di pensare al messaggio pubblicitario, [...] insomma, tutti avevano dei compiti –; in base a quello, poi, io avevo preso appunti durante il lavoro, quindi sapevo e dicevo: “Avete lavorato..., come avete lavorato?”; alla fine univo queste due valutazioni e ne usciva fuori una valutazione finale, che era quella del gruppo. Ho notato che questo, fatto più volte nel corso dell'anno, per altri argomenti, cambiando i capigruppo (FGIta1/55), i ruoli, cambiando i gruppi, mescolando tutti – [...] alcuni allievi, che magari erano più timidi o non riuscivano ad imporsi per certe cose, all'interno della classe, me li trovavo attivi come capigruppo o attivi come disegnatori –, tutto questo sconvolgeva un po' positivamente (FGIta1/57);

per esempio, per comunicazione ho utilizzato pure le riviste, soprattutto per il linguaggio della pubblicità; li ho fatti lavorare a casa, a cercare gli slogan pubblicitari, che colpiscono il lettore o l'ipotetico cliente (IntPd3/36): loro devono riconoscere il messaggio, quindi [...], se la pubblicità è la pubblicità [...], ipotizziamo, di un orologio da uomo, allora: “Chi sono i destinatari? Sono [...] uomini di tutte le età? Sono ragazzi? Sono magari uomini in carriera? Chi sono?”; un altro elemento da individuare è il messaggio che viene dato, lo slogan, se si usano parole in inglese, rime, assonanze; [...] i colori che vengono utilizzati... Cerco proprio di fare in modo che una cosa che magari loro danno per scontata, perché la vedono ogni giorno alla televisione o sui giornali, [...] la possano leggere anche come in effetti è, ad esempio una pubblicità che utilizza un dato colore e date parole, perché deve in primo luogo colpire (IntPd3/38) ...la mia mente, per fare in modo che io mi convinca ad acquistare quel prodotto (IntPd3/40); [...] Di solito [...], per questa attività, faccio proprio mostrare i loro lavori ad uno ad uno, perché poi sono sempre molto contenti di vedere la diversità: “Anch'io ho ritagliato questo...” (IntPd3/42). [...] Loro ritagliavano la pubblicità, la incollavano sul quaderno e a fianco scrivevano: il destinatario della pubblicità [...], il prodotto reclamizzato, lo slogan ecc., e poi in classe si faceva la condivisione (IntPd3/58). [...] Poi, finalmente, [...] si sono cimentati anche loro nell'inventare una pubblicità (IntPd3/68) [...] dato che la pubblicità è una cosa molto più concreta delle regole di grammatica, una cosa che... (IntPd3/70) trovano anche divertente (IntPd3/72). [...] Posso intuire perché viene usato un colore invece di un altro, al-

lora cerco di far loro riflettere anche su questo elemento, che può essere scontato, ma che in realtà non lo è (IntPd3/74). Se ho una pagina tutta nera, in cui si vede solo la luce del brillante di un anello, dico: “Perché?”. “Ah, non ci avevo mai pensato!”. Ecco, allora, è importante anche abituarli anche a questo. (IntPd3/76). Anziché [...] segnalare un elemento sbagliato, si tratta di cercare che arrivino loro anche a capire, non so, se hanno interpretato male una cosa invece di un'altra (IntPd3/78).

A. (FGIta1/47-49) costruisce un percorso di lavoro di gruppo orientato alla creazione di un messaggio pubblicitario. Abbiamo visto sopra che i formatori ricorrono spesso al lavoro di gruppo (cfr. punto 2.6.). A., nel caso raccontato, risulta particolarmente attento alla sua strutturazione: cura la disposizione dei banchi in modo da creare ampie superfici di lavoro; chiede ai singoli gruppi di distribuirsi i ruoli al proprio interno (il responsabile del prodotto pubblicitario, il creativo, il disegnatore ecc.); monitora costantemente il lavoro, intervenendo quando i membri del gruppo si bloccano e non riescono a prendere delle decisioni; introduce una valutazione di gruppo, per sollecitare un'assunzione collettiva di responsabilità; articola i criteri di valutazione (valutazione tecnica sul prodotto e valutazione sulla qualità del processo); fa intervenire altri colleghi nella valutazione dei prodotti. Qui ci interessa sottolineare la centratura del percorso sulla realizzazione di un prodotto autentico. Anche N. (IntPd3) ritiene che, attraverso l'analisi e la realizzazione di messaggi pubblicitari, sia possibile stimolare apprendimenti linguistici significativi. L'analisi del messaggio consente innanzitutto di sviluppare un'attenzione che va oltre la superficie delle cose e orienta a decifrare i vari elementi della lingua della pubblicità. Il senso del lavoro è anche di rendere gli allievi più critici nei confronti di ciò che viene propinato loro e che viene coperto da una coltre di irriflessività. I lavori di analisi del messaggio pubblicitario vengono raccolti da ciascun allievo e condivisi con i compagni. A questo punto, è possibile avventurarsi nell'impresa di inventare un messaggio pubblicitario.

6.4. Compiti di ricerca

Una specifica strategia, più volte nominata dai nostri docenti, è quella del coinvolgimento degli allievi in piccoli percorsi di ricerca. Abbiamo già visto il frequente ricorso ad una didattica della ricerca, magari nell'ambito di più complesse strategie (ad esempio, le ricerche di gruppo, al punto 2.6.1., o le ricerche per la realizzazione di un libro come compito autentico, al punto 5.3.1.). Qui analizziamo ulteriori esempi che si riferiscono a come questa modalità di lavoro può trasformarsi in compito autentico: si tratta di far vivere agli allievi, seppur ad un livello basilare, l'esperienza di essere ricercatori. Gli allievi, partecipando a piccoli percorsi di ricerca, sperimentano infatti qualcosa del lavoro “intellettuale”, almeno nel senso che sviluppano il desiderio di conoscere:

ho diversi ragazzi che provengono da tante zone del mondo; del loro paese di origine non sanno nulla. Hanno i tratti somatici del loro paese d'origine [...]. Credo che abbiano così bisogno di, tra virgolette, “imparare almeno due parole della matrice culturale da dove

provengono”. Faccio fare puntualmente svariate ricerche di geografia. Ho trovato che, in una semplice riproduzione delle bandiere, [...] di un’immagine, c’è uno stimolo [...] (IntMe4/20) per le altre persone, per gli altri alunni; c’è un’immagine che invoglia. [...] Ho assegnato alcune ricerche su paesi del centro Asia a persone che non sanno neppure dove siano collocati, se esistono, quale ne sia la bandiera, il perché di una mezza luna, il perché di una stella, il perché del colore verde [...]. Tutto è nato da una mia imposizione che poi ha liberato qualcosa in loro e secondo me qui ritorna il concetto dello studente come “intellettuale”; in qualsiasi ambito, in qualsiasi branchia (IntMe4/22) del sapere, c’è sempre questa voglia di sapere; secondo me è importante che un insegnante riesca a instillare questa voglia (IntMe4/24). [...] Ho fatto loro ricercare che cosa sia la democrazia, togliendo internet, scartabellando l’antica enciclopedia e trascrivendo quella che per loro è la definizione di democrazia; allora tanti mi hanno portato l’enciclopedia, tanti il vocabolario, e così ho invogliato la discussione, portando un esempio di realtà, di fatto quotidiano (IntMe4/154). Ritengo che internet sia uno strumento stupendo, però, quando è lo studente che diventa strumento, internet non funziona più (IntMe4/158). Questo succede quando loro prendono, scaricano senza neppure leggere quello che vedono. Di conseguenza, non c’è nessuna operazione, diciamo, “scolastica”; c’è semplicemente il mero uso del *mouse*, e basta; allora è chiaro che qui non ha senso neppure entrare nella discussione, seppure accennata, seppure con tutti i limiti, di che cosa sia la democrazia [...] (IntMe4/162). Si tratta di fornire supporti che non inducano alla faciloneria (IntMe4/166); con fonti cartacee ho maggiori garanzie che abbiano un confronto diretto con le fonti; anche nelle ricerche che io faccio in geografia, lascio che loro guardino Wikipedia o cose del genere, però ci sono le cose che non sono in grado di capire, se non hanno una minima lettura, se non fanno una minima trascrizione. Scaricano venti pagine: ecco qua la ricerca. Ma questo non ha alcun valore. Ecco, con l’impegno della trascrizione a mano, c’è l’obbligo di leggere... (IntMe4/170);

una [...] esperienza che volevo raccontarvi è quella della ricerca, perché è molto bella [...]; all’inizio davo delle ricerche e, come dire, dicevo: “Vi metto il voto sui contenuti, sulla forma, sulle immagini; se la fate su internet, se la fate così...”. Ad un certo punto, ho pensato: “Ma perché devo decidere tutto io?”. “Allora, facciamo una cosa ragazzi: dobbiamo fare un prodotto!”, perché una ricerca può diventare un sito multimediale, come abbiamo fatto alla fine dell’anno. “Ok, abbiamo da fare – l’ho messa giù in modo un po’ “brutale” –, [...] una ricerca di storia sull’antica Roma. Che volemo fa? Come la volemo fa?”. “E famo così, famo così, me interesserebbe...” – ve la racconto in maniera molto stretta – al che: “Ma io vi devo mettere il voto. Su che cosa ve lo metto il voto?” (FGIta2/267). “Devo darvi una valutazione. Quali sono, secondo voi, i parametri su cui posso valutarvi?” (FGIta2/269). [...] Una cosa molto bella è che insieme abbiamo [...] scelto i parametri e abbiamo dato un peso ai singoli parametri [...] (FGIta2/273). È stato un contratto [...], ho fatto un contratto con loro; ci siamo messi d’accordo e questa è una cosa molto importante (FGIta2/275); [...] c’è quest’argomento, “Vogliamo fare una ricerca? Che ne pensate?” – generalmente le ricerche piacciono, anche perché danno più autonomia, più libertà, più creatività ecc. –; l’importante è fissare dei paletti, dei punti in comune; [...] ho concordato con loro il tempo di consegna, che ha avuto il 20% della valutazione finale: è tanto! [...] Però è una cosa subito applicabile al mondo del lavoro, dove i ritardi nella consegna sono un problema; [...] poi si scatena una discussione incredibile: “Ehi, professò, se quel giorno sto male?”, “E quello che non la porta quel giorno? Come facciamo?”. “Ok, facciamo il regolamento delle ricerche!”; [...] devo dire [...] che i ragazzi, per certi aspetti, sono più “cattivi” degli insegnanti (FGIta2/277), ...più esigenti, veramente duri [...] E la cosa molto interessante è che è venuto tutto da loro; [...] poi chiaramente c’è anche una scrittura, un altro tipo di scrittura, un altro tipo di testo,

[...] magari un po' più normativo, un po' funzionale, pragmatico ecc.; poi c'è un saper scrivere e sapere leggere un regolamento; [...] c'è una cascata di confronti che non finisce più; abbiamo messo dei parametri, dei voti ecc. e con i ragazzi abbiamo poi applicato tutto questo (FGIta2/279); [...] se uno consegnava il giorno successivo alla data stabilita, il voto scendeva [...] di tre punti [...]. Poi [...], su ogni lavoro che fanno, c'è sempre una relazione [...] perché per me è molto importante il fatto della riflessione [...] su come io ho ragionato e ho scritto [...] (FGIta2/285).

Nell'esperienza di S. (IntMe4), l'avvio del processo è segnato da una certa direttività. Lo stimolo viene inizialmente proposto dal docente, ma è tale da accendere negli allievi interesse e desiderio di conoscere. I temi di ricerca possono essere offerti dalle diverse provenienze dei ragazzi (come nel caso delle ricerche di geografia sui paesi di origine) o essere proposti dal docente (come nel caso della ricerca sulla democrazia). Abbiamo visto sopra che talvolta i temi delle ricerche possono esulare dal campo disciplinare specifico e riguardare ambiti legati all'indirizzo professionale scelto. Del resto, le competenze linguistiche sono trasversali e in ogni ambito servono a dar voce al "capire". Una particolare attenzione viene rivolta all'uso di risorse pescate in internet⁵⁷. Pur non impedendone l'utilizzo, il nostro formatore orienta i propri allievi ad avvicinare anche risorse di tipo cartaceo. R. (FG2/267-285) discute con i propri allievi i criteri di valutazione della ricerca stessa e i termini di consegna del lavoro. Questo consente di allenare un atteggiamento che sarà estremamente importante anche in qualsiasi contesto lavorativo. La discussione e il confronto sul metodo e sui tempi porta alla stesura di una sorta di "regolamento delle ricerche", inteso come linee guida per lo svolgimento di questo genere di lavori. Infine, R. dedica attenzione alla riflessione sul processo che dà voce alle operazioni mentali compiute. Anche questo fa parte di un percorso di apprendimento attraverso la ricerca (*learning through inquiry*).

7. VALUTARE PER AIUTARE A CRESCERE

La valutazione, nell'azione didattica dei formatori intervistati, assume prevalentemente una valenza formativa (Scriven, 1967), non si identifica quasi mai con momenti puntuali, separati dal processo formativo e si configura essa stessa come una forma di intervento che aiuta a crescere e ad apprendere sempre meglio. Per questo i nostri formatori privilegiano forme dialogiche e riconoscenti di valutazione, capaci di valorizzare le mete raggiunte e di indicare suggerimenti per migliorare. L'azione valutativa è spesso intrecciata con la consegna di realizzare pro-

⁵⁷ Abbiamo già visto sopra attenzioni di questo genere da parte dei formatori. Cfr., ad esempio, le attenzioni di MG. (IntPd2) per evitare che le ricerche in preparazione delle visite guidate si limitino ad essere la sterile raccolta di conoscenze "googlate" (cfr. punto 3.4.1.), oppure le domande che E. (IntVr6) fornisce ai suoi allievi per rendere proficua la ricerca in rete e su altre risorse (cfr. punto 2.6.1.).

dotti autentici come quelli che abbiamo visto sopra (cfr. punti 5.3. e 6.). In particolare, la valutazione nell'area dei linguaggi cerca di mettere i soggetti nelle condizioni di dire e di illustrare ciò essi che sanno fare, a partire da una valorizzazione di questo "saper fare" concreto. Nei racconti che abbiamo visto le azioni valutative del docente o le attività di autovalutazione da parte degli allievi erano inseparabili dalle attività di insegnamento/apprendimento centrate sulla realizzazione di prodotti. Riportando i racconti relativi a quelle attività pertanto abbiamo già nominato anche le azioni valutative. Qui di seguito cercheremo di mettere a fuoco ulteriori attenzioni a cui i nostri docenti ricorrono in ordine alla valutazione, in particolare: il continuo monitoraggio; la gestione di prove strutturate; l'offerta di opportunità di recupero; l'attivazione di forme di autovalutazione o di valutazione tra pari; la restituzione delle prove corrette, in particolare dei temi; le cosiddette "prove autentiche"; l'uso del portfolio; il ricorso a forme di triangolazione.

7.1. Monitorare continuamente

Una valutazione che intenda essere formativa non può essere circoscritta ad alcuni puntuali momenti, ma va resa un'azione di osservazione continua, che fornisce informazioni sia sulla qualità dell'apprendimento degli allievi che sull'efficacia dell'azione dei docenti e che non necessariamente è legata all'attribuzione di un voto. Una delle modalità che alcuni formatori utilizzano per monitorare continuamente l'andamento del percorso formativo è il controllo dei compiti assegnati per casa. Come abbiamo visto, non tutti i formatori assegnano compiti per casa, anche in relazione alla lunga permanenza degli allievi al CFP, ma quando questo avviene, come nel CFP di Mestre, il controllo assume una rilevanza importante, che si carica sempre anche di valenze emotive e relazionali (cfr. il punto 2.1.3.b.):

dedico cinque o dieci minuti al controllo dei compiti per casa; per me non è una perdita di tempo; passo da ognuno, banco per banco, e controllo, verifico che siano stati svolti i compiti per casa e come sono stati svolti. Non sto lì a leggere tutto, nel senso che faccio soltanto una verifica visiva (IntMe7/47); segno con una sigla chi ha fatto e chi non ha fatto i compiti, firmo e controllo che li abbiano svolti almeno in maniera ordinata; dico sempre loro: "Dovete scrivere la data, l'argomento: 'letteratura d'evasione', visto che stiamo parlando di questo, perché dobbiamo imparare ad essere ordinati" (IntMe7/49). Controllo, mi segno le persone che non hanno svolto i compiti e poi correggo gli esercizi e quindi chiamo e chiedo: "C'è qualcuno che vuole correggere?". Adesso i ragazzini di prima incominciano a venire fuori da soli: "Voglio correggere io", "No, voglio io..." (IntMe7/51). Prima dovevo chiamarli io (IntMe7/55). Qualche volta si correggono a vicenda, nel senso che dicono: "Io ho risposto così...", "No, tu hai sbagliato!". Dico loro che devono parlare sempre per alzata di mano (IntMe7/57);

l'ora di lezione è iniziata con la correzione, sul quaderno di ogni singolo allievo, passando tra i banchi, delle risposte alle domande assegnate come compito per casa, facendo notare errori o lacune e rispondendo ad eventuali dubbi. È seguita un'interrogazione "di consolidamento": gli allievi, dal proprio posto, rispondono a più o meno brevi domande sul testo in questione. Con queste "interrogazioni" miro a far emergere quelli che possono essere i nodi problematici e le difficoltà di espressione di concetti, ma anche le co-

noscenze ormai acquisite. L'interrogazione, così, diventa non solo uno strumento di valutazione, ma un ulteriore e diverso momento di "gestione" del materiale da apprendere (IntMe1/540).

E. (IntMe7) controlla innanzitutto che i compiti siano stati svolti ordinatamente anche per l'esigenza, che abbiamo già notato sopra, di dare un po' di struttura ad allievi poco familiarizzati con un contesto formativo formale. Al controllo dei compiti segue una fase di correzione dialogata che già introduce nella nuova lezione. Anche per D. (IntMe1), l'avvio della lezione è legato al controllo dei compiti e ad una veloce "interrogazione" che consenta di monitorare l'andamento e la presenza di eventuali difficoltà di comprensione e che, nello stesso tempo, rappresenti già una significativa attività di apprendimento. G. (FGIta3/46-50), che è formatore a Palermo, monitora come vediamo nel brano che segue, l'andamento del percorso attraverso un cruciverba che elabora proprio allo scopo di verificare l'acquisizione di specifiche conoscenze, alla fine di ogni modulo:

utilizzo i cruciverba per fare le verifiche. Ad ogni fine modulo, creo un cruciverba con tutti i nomi di Storia, di Comunicazione, di persone, in modo che i ragazzi lo debbano risolvere; è un gioco che poi diventa anche una verifica e funziona. Lo creo io (FGIta3/46); [...] do loro il cruciverba con le verticali e le orizzontali, con tutte le domande, e i ragazzi devono riempirlo nell'arco di un'ora e mezza (FGIta3/50).

In questo modo, la verifica assume anche una valenza ludica, che generalmente facilita il coinvolgimento degli allievi e riduce l'ansia di inciampare nell'errore.

7.2. Gestire efficacemente le prove strutturate

Anche rispetto alle prove strutturate, i cosiddetti "compiti in classe", i nostri docenti mettono in atto tutta una serie di attenzioni specifiche che le rendono momenti in cui i soggetti possono dare il meglio di sé. Vediamo ad esempio come D. (IntMe1) descrive questo momento:

L'ultima fase [...] è la verifica, che è concreta e non burocratica; non è pro forma e mette in gioco anche il docente (IntMe1/322); è concreta, nel senso, per esempio, che la verifica è un momento delicato – per il docente magari no, perché per il docente è come tirare una boccata di ossigeno quando ha il fiato corto –; per esempio, l'approccio alla verifica è per alcuni difficile perché cresce l'ansia da prestazione (IntMe1/326); parlo del compito in classe (IntMe1/332), della verifica in classe alla fine di un'unità [...] – dobbiamo stare attenti all'unità e loro sanno che ci sono certe tappe –. Intanto mi rendo conto che devono sapere di che tipo di verifica si tratta; [...] devono sapere a cosa vanno incontro, quindi c'è quella fase iniziale sulle verifiche per capire che magari tu punti su sette nuclei [...], per avere un'idea di come usare i 35 minuti netti che hai a disposizione – perché poi un'ora è di 50 minuti –; anche lì, dobbiamo stare attenti ai tempi, perché devi dare il tempo per lavorare (IntMe1/334); ora che dai le istruzioni per la verifica, che sistemi i banchi ecc., il tempo passa (IntMe1/336). In 35 minuti ci sono sette nuclei; le domande sono più o meno strutturate; puoi lavorare cinque minuti per ciascun nucleo (IntMe1/340). Per esempio, loro si rendono conto di che tempi hanno – anche

questo è importante –; allora, dopo la consegna di queste domande, dettate o, a seconda dei tempi, fotocopiate, con banchi divisi, durante la verifica, io non faccio altro; questo è molto importante, perché passo per i banchi (IntMe1/342), senza invadere troppo, perché poi mi rendo conto che a me dava molto fastidio, quando facevo le verifiche, avere uno vicino (IntMe1/346); crea imbarazzo, soprattutto a livello di sensibilità, e ci sono sensibilità diverse (IntMe1/348). Se alzano la mano, mi avvicinano io piuttosto che far venire loro alla cattedra; mi affianco, però non faccio altro, perché è un segno di attenzione per la verifica e anche per quello che sanno; è vero che così possono copiare molto meno, però sicuramente è anche un segno di rispetto per un lavoro che stanno facendo loro; queste sono tutte cose che non vengono dette, ma che si trasmettono (IntMe1/350). Durante quell'ora, non correggo i compiti; quello mi impegna dopo; è vero potrei farlo, perché poi se hai tot classi, calcoli i tempi e dici: "Accidenti!" (IntMe1/354), però cosa ti richiedono loro? Questo tipo di ragazzi, secondo me, richiede un'attenzione diretta (IntMe1/356). Io non sono lì solo come un cane da guardia – all'inizio ti vedono così! –, ma sono lì anche per spronarli (IntMe1/360); [...] a seconda degli argomenti, poi, [...] sollecito in maniera diversificata: a volte le domande sono aperte [...] e richiedono quindi un certo tipo di impegno, a volte sono veri e propri test; [...] cerco di non abituarli troppo ai test, perché i test, con questo tipo di target, rischiano di diventare un automatismo all'insegna del "tanto c'imbrotto" (IntMe1/372) [...]; mi piace sollecitarli [...] valorizzando proprio il fatto che loro ci pensino (IntMe1/376) criticamente: magari spiegano due cose, ma sono due cose loro (IntMe1/378). [...] L'ultima ora dell'unità è stata dedicata alla verifica scritta delle conoscenze, con domande aperte sugli aspetti presi in esame durante le varie fasi del lavoro e già trattati attraverso schemi e domande. In questa fase, mi impegno affinché ognuno utilizzi solo le proprie capacità e non ricorra a facili "scorcioie" – copiatore, bigliettini... –: cerco, cioè, di interessarmi a quanto stanno facendo gli allievi, alla loro verifica – non si tratta solo di controllo! –, non dedicandomi ad altre attività (IntMe1/540).

D. (IntMe1) sottolinea l'importanza di curare le modalità di gestione della prova scritta a conclusione di un'unità, con attenzione anche alle implicazioni di carattere psicologico, e nomina alcune strategie per ridurre l'ansia degli allievi: comunicare in anticipo i nuclei tematici su cui verterà la verifica e i criteri di valutazione; tener conto dei tempi reali a disposizione; spiegare bene le modalità di svolgimento; diversificare le tipologie di domande; assistere durante lo svolgimento, avvicinandosi ai singoli, e dimostrare interesse e attenzione per il lavoro che stanno svolgendo (non come un "cane da guardia", ma come uno che è disponibile ad offrire sostegno e supporto ogni volta che ne ravvisi la necessità).

7.3. Offrire occasioni di recupero

La valutazione non ha senso in sé, ma nella misura in cui aiuta l'allievo a comprendere i propri errori e ad individuare percorsi di miglioramento. P. (IntRoma2) ci racconta un esempio di come fa per valorizzare la possibilità che i ragazzi arrivino ad un recupero delle conoscenze:

[...] hanno degli errori costanti, che sono le "e" senza accento, le "a" senza acca, una frase senza soggetto o le frasi troppo lunghe. Quindi i miei motivi ricorrenti sono: verbo essere e verbo avere; frasi brevi; soggetto, verbo e complemento; insisto sostanzialmente con una didattica molto semplice, fino a portarli, come dire, ad un minimo di correttezza

della frase. Nelle schede di valutazione – perché ad ogni Uda, quando finisce, noi facciamo la verifica – noi utilizziamo come criterio di valutazione un punteggio relativo ai contenuti e un punteggio relativo alla correttezza della frase. Quindi, se ci sono sei errori, quattro errori con il verbo essere, due con il verbo avere ecc., loro perdono, ad esempio, due punti [...] rispetto al totale del punteggio. Quindi, in qualche maniera, già questo diventa uno (IntRoma2/20) stimolo. Poi gli errori li evidenzio, ma non li correggo [...] (IntRoma2/22), restituisco loro il lavoro fatto, con gli errori evidenziati; ad esempio, se c'è una “e” senza accento, quella “e” è cerchiata; se c'è una frase senza senso, quella frase è sottolineata; ma io non correggo; devono fare loro la correzione sullo stesso foglio e restituirla; naturalmente do un voto di recupero; se [...] ad esempio hanno preso quattro e hanno fatto una buona [...] (IntRoma2/24) correzione, [...] metto sei per la correzione, e quindi viene fuori una media del cinque; quindi sostanzialmente il ragazzo vede premiato il tentativo di recupero e questo in qualche maniera funziona, nel senso che i ragazzi apprezzano [...] (IntRoma2/26), tengono al recupero; passare dal quattro al cinque o addirittura al sei, per loro, è importante, e recuperano in genere anche sul piano dei contenuti [...]; con il recupero, insomma, l'esperienza diventa positiva (IntRoma2/28).

Il primo elemento è, come abbiamo visto in altri casi, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, in modo da rendere gli allievi il più possibile consapevoli degli elementi che verranno valutati e delle aspettative del docente. Un ulteriore dispositivo è, nel caso di P., l'evidenziazione dell'errore, senza l'aggiunta della forma corretta. La correzione si trasforma allora in seconda opportunità o compito di recupero, che viene a sua volta valutato.

7.4. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari

La valutazione non è solo un'azione dei docenti, ma anche una dimensione che è opportuno far maturare negli allievi (cfr. Plessi, 2004). Alcuni dei docenti intervistati cercano di educare a valutarsi, innanzitutto, come abbiamo visto, sforzandosi di utilizzare modalità coerenti e trasparenti di condurre la valutazione. Gli allievi imparano così a valutarsi attraverso il modo stesso che i docenti usano per valutare. Si tratta poi di stimolare negli allievi forme di vera e propria autovalutazione, avviando processi di meta-riflessione sui contenuti e sui percorsi che aiutino a diventare maggiormente consapevoli di ciò che si impara e dei metodi che facilitano l'apprendimento. L'esperienza di D. (IntMe1), ad esempio, suggerisce che anche i ragazzi del CFP possono arrivare all'esercizio di queste forme di pensiero:

qualcuno dice che a questi ragazzi non si possono dare spazi di autovalutazione perché sono incapaci; invece bisogna abituarli proprio a questo (IntMe1/198). Sono ragazzi [...] che, magari dopo due anni, dopo tre anni, fanno valutazioni [...] pertinenti; sanno per esempio dirmi quali saranno le domande sui topics di un certo tipo di testo. E pensare che sono ragazzi che arrivano dalle medie segnati come incapaci di lavorare sul testo! Eppure [...] rispondono alla domanda: “Voi adesso mi dite le domande che io darò...” (IntMe1/200). Anche questa è autovalutazione, nel senso che loro, in questo modo, dimostrano di saper individuare le questioni importanti (IntMe1/202).

La consegna di individuare le domande che verranno proposte per il compito richiede diverse azioni cognitive che hanno a che fare con l'autovalutazione, innan-

zitutto la ricostruzione cognitiva del percorso, ma poi anche la selezione dei nuclei maggiormente rilevanti affrontati. È soprattutto il dialogo con il docente poi che consente di imparare a valutare e valutarsi (cfr. Plessi, 2004).

Nell'esperienza di alcuni docenti, l'autovalutazione si combina con forme di eterovalutazione tra pari, come vediamo nei brani che seguono:

[...] il momento della valutazione è importante [...]; in classe faccio fare l'autovalutazione [...] a chi viene, per esempio, interrogato, nella lezione, tra virgolette, "canonica", ma anche la valutazione da parte degli altri allievi. Noi abbiamo quattro [...] voci: il profitto, l'impegno, il comportamento e la socializzazione; cerco di non fare toccare agli allievi il comportamento e la socializzazione, perché il loro giudizio potrebbe essere anche un po' legato alla simpatia nei confronti del compagno, mentre sul profitto e sull'impegno possono intervenire più appropriatamente. Ho constatato che [...], all'inizio, hanno un po' di difficoltà, però, nel tempo, dopo l'interrogazione, i ragazzi non solo danno il voto [...], ma anche la spiegazione di quel voto e, devo essere sincera, [...] a me questo aiuta moltissimo. [...] Innanzitutto conoscono il compagno meglio di me, in quanto insieme ci stanno sei ore al giorno, mentre io sto con la classe tre ore a settimana, e quindi vedono anche le sfumature [...]. È difficile per me scoprire ogni singolo allievo a trecentosessanta gradi; in questo un po' mi aiutano gli allievi, un po' mi aiutano i responsabili del corso. L'autovalutazione [...] i ragazzi la prendono con responsabilità [...]; io dico loro: "Voi siete come dei piccoli professori, adesso siete voi che valutate e non io", loro si sentono protagonisti e, nel momento della valutazione, la classe non fa nemmeno quella solita discriminazione che si fa ad esempio con il compagno simpatico o con quello non simpatico (FGIta1/63);

[...] a volte, per dire, faccio [...] scrivere alla lavagna le frasi e faccio trovare a loro gli errori dei loro compagni, e lì sono attentissimi, proprio non sfugge niente (FGIta2/20). Ad esempio [...] mi portano i compiti, o scrivo io la frase alla lavagna, non dicendo di chi è, oppure la faccio scrivere alla lavagna direttamente da chi ha fatto il compito; dal posto, gli altri devono trovare gli errori e lì allora [...] si mettono in gioco, nel senso che trovano gli errori; a volte io, per metterli alla prova, li imbroglio un po', nel senso che dico: "Ma siete sicuri che questo sia giusto?", allora: "Sì, sì, è giusto, prof", "Perché è giusto o sbagliato?", allora, nel momento in cui arrivano a spiegarmi il perché, vuol dire che l'argomento è stato recepito è stato appreso (FGIta2/22).

A. (FGIta1/63), che opera in un CFP umbro, oltre che sollecitare il singolo allievo a darsi una valutazione, al termine di una verifica, trova utile stimolare l'espressione di un giudizio motivato anche da parte degli altri compagni, almeno su alcune dimensioni della prestazione. K. (FGIta2/20-22), che insegna inglese in un CFP veneto, coinvolge la classe nella correzione di alcune frasi tratte dai compiti precedentemente assegnati e stimola l'identificazione della forma corretta della frase.

7.5. Gestire accuratamente la restituzione delle prove corrette

Una fase particolarmente delicata della valutazione è la restituzione, spesso individuale, delle prove con le opportune correzioni. Se tempestivo e ben curato, questo momento diventa esso stesso parte del percorso di apprendimento. Si tratta di fornire agli allievi dei riscontri puntuali, delicati e rispettosi, che li aiutino a rico-

noscere ciò che funziona nel loro lavoro, vedendolo riconosciuto dal docente, e, se è il caso, aprano la possibilità di fare in modo diverso:

(della verifica) vediamo assieme i risultati raggiunti: “Forse qui potresti migliorare...”. I ragazzi scoprono così degli spazi in libertà in ambito disciplinare, perché la libertà del non fare è per loro una libertà molto semplice (IntMe1/70), mentre la libertà del fare in maniera diversa è quella che mi interessa! (IntMe1/72). E lì viene scoperta in alcuni casi inaspettatamente; ci sono ragazzi che scoprono che fare in maniera diversa è molto più utile, ragazzi che magari non hanno mai sentito parlare di schemi (IntMe1/76). [...] Una volta corrette, in un incontro seguente, le verifiche vengono “riconsegnate” agli allievi per essere riprese in esame con il mio aiuto, passando per i banchi, con l’attenzione a non far sentire nessuno in imbarazzo per il voto ricevuto e avendo cura di non fare confronti o classifiche: l’obiettivo è la ricerca della causa degli eventuali errori commessi e la valorizzazione del lavoro personale (IntMe1/540).

Il senso dell’atto valutativo – sembra dire D. (IntMe1) – è aprire spazi di libertà. Quando i ragazzi, attraverso l’affiancamento (quel “passare tra i banchi” che è anche un inclinarsi su ciascuno) e il commento dell’insegnante, scoprono che fare in modo diverso si può e magari è anche utile e fruttuoso, vedono aumentare gli spazi dell’azione possibile e dunque diventano più liberi. Il docente presta attenzione a come il ragazzo si sente, a come può vivere un eventuale voto negativo. Questo lo porta ad evitare di enfatizzare il confronto interindividuale o le classifiche dei voti (che magari i ragazzi tra loro fanno ma che perdono il potere di scoraggiare, se l’insegnante per primo non dà loro valore) e a puntare invece l’accento sulla valorizzazione di ciò che si è riusciti a raggiungere, in termini di risultato, e sull’analisi di eventuali errori, che sono sempre preziose fonti di apprendimento. In questi modi il nostro formatore educa i propri allievi al senso stesso del valutare.

7.6. Curare in particolare la correzione dei temi

Come abbiamo visto sopra, sono molto varie le occasioni e le tipologie di scrittura che i nostri formatori propongono ai propri allievi. Non ci sono solo le scritture “utili”, funzionali alla pratica lavorativa. Resistono i tradizionali temi, come occasioni per esercitare forme di espressione argomentata e personale. Anzi, proprio il tema rimane anche nei CFP la prova scritta di italiano per eccellenza. La correzione del tema è allora un momento particolarmente delicato, sia sul versante della lingua sia su quello del contenuto sia, più in generale, su quello della relazione.

7.6.1. Definire i criteri di valutazione

Nel brano che segue, D. (IntVr2) racconta il suo modo di correggere i temi, fase a cui la nostra docente attribuisce particolare importanza:

alle volte può capitare [...] che uno studente mi dica: “Ma lei, prof, corregge il tema in base alle sue idee o in base alle idee che trova scritte? Se lei è contraria all’aborto e noi affermiamo che...”; affrontiamo anche [...] le grandi questioni etiche, introducendole un attimo; [...] sono contenta che loro mi pongano la domanda e dico: “Io ho le mie idee” e

le manifesto, anche in maniera molto chiara, perché secondo me l'insegnante deve schierarsi su questioni etiche; anche da un punto di vista didattico, questo è importante per creare una capacità critica. Se un insegnante dà l'impressione di non interessarsi di nulla, anche la classe, bene o male, si lascerà andare; invece, di fronte a un insegnante che è pronto [...] ad affrontare la discussione, vedo che anche i ragazzi sono stimolati al dibattito. Allora io rispondo alla domanda dicendo che [...], quando considero l'aspetto contentutistico [...], non mi permetterei mai di entrare in quelle che sono le idee personali; entro invece nell'aspetto dell'organizzazione e della profondità dei contenuti; e questo affrontando [...] non solo le questioni etiche, ma in generale tutte le questioni che possono essere oggetto di un tema; la superficialità [...] è uno dei problemi più gravi; quindi (si tratta di argomentare) con serietà, senza andare in cerca di proclami, di luoghi comuni, ma cercando di essere autentici, di rifletterci sopra ed esercitando la propria capacità critica, la libertà di pensiero e anche la capacità di mettersi sempre in ricerca (IntVr2/66). Quando correggiamo il tema di italiano, abbiamo una griglia valutativa [...], dove c'è [...] un parametro legato al contenuto, un parametro legato alla forma e alla sintassi, un parametro legato [...] all'organizzazione logica del discorso e uno [...] legato all'originalità del pensiero; e loro lo sanno. Poi, in fondo al tema, c'è sempre un commento che io scrivo, [...] nel quale appunto sottolineo l'aspetto formale, ma anche l'aspetto contentutistico e, anche nel corso del tema, scrivo un'osservazione legata alla sintassi, un'osservazione legata al contenuto, ad esempio: "Questa era un'idea interessante, ma è mancato l'approfondimento", in modo tale che poi, quando il ragazzo vede il tema, abbia maggiori strumenti [...] per decodificare le mie correzioni; [...] che cosa significa "Non hai approfondito il contenuto?" [...] Significa appunto diverse cose: che non hai approfondito l'idea, che ti sei lasciato sfuggire uno stimolo che poteva essere interessante, oppure che sei stato superficiale e hai affrontato la questione in maniera banale, [...] agganciandoti a luoghi comuni più che a una tua riflessione; mentre l'errore di ortografia è abbastanza evidente, l'errore di contenuto – ma anche l'errore di coesione o la mancanza di logicità – è più sfuggente e quindi, in genere, nel momento della consegna – è importantissimo come si consegna, come si restituisce un tema! –, il fatto che ci siano le mie note è importante per gli studenti, perché loro devono cogliere che cosa voglio da loro e qual è l'aspetto nel quale sono carenti (IntVr2/68).

Anche D. (IntVr2) definisce in partenza i criteri di valutazione e li rende noti agli allievi, in modo tale che essi stessi possano giudicare la riuscita del loro lavoro. Precisa agli allievi che ciò che verrà valutato nei loro scritti non è il grado di accordo con le idee del docente, ma sono la qualità, l'originalità e la profondità delle argomentazioni e dei pensieri espressi, oltre che la chiarezza espositiva, l'organizzazione logica, la correttezza formale ecc.⁵⁸. Questo non impedirà alla docente di esprimere le proprie idee in aula, secondo una malintesa idea di neutralità. Anche in questo modo si educa al rispetto e alla democrazia. D. dedica particolare cura a tradurre i criteri di valutazioni in un linguaggio specifico e comprensibile agli allievi. Inoltre, accanto al voto, inserisce sempre un commento, in modo tale che anche la restituzione del tema possa diventare un'occasione di apprendimento.

⁵⁸ La docente esprime anche la consapevolezza epistemologica che è più facile correggere gli aspetti legati alla lingua (le forme corrette o sbagliate sono più facili da individuare) che non quelli legati al contenuto, dove le cose sono più "sfuggenti" e non si prestano a valutazioni "oggettive".

7.6.2. Costruire un repertorio di temi da mostrare e su cui riflettere

È ancora D. (IntVr2) a proporre una raccolta di temi come esemplari su cui avviare percorsi di riflessione che aiutino ad analizzare le scelte stilistiche operate nella redazione dei testi:

uno strumento che, alle volte, uso [...] è quello della visione di temi sempre corretti da me, proiettati – non sempre li proietto, posso anche semplicemente leggerli –, nei quali faccio semplicemente vedere gli errori, i diversi tipi di errore: l'errore di sintassi, l'errore ortografico... (IntVr2/52); faccio le fotocopie sul lucido [...] e parto da casi veri di errore; [...] leggo la frase, perché ad esempio riguardo alla sintassi, ho notato che i ragazzi, quando scrivo "errore di sintassi", inizialmente non capiscono; allora faccio sentire e analizzo insieme a loro, non so, l'errore di sintassi oppure l'errore ortografico; e questo mi serve molto anche per il discorso dei contenuti, perché molto spesso una persona non si rende conto che il proprio contenuto è superficiale, mentre, se faccio vedere, se leggo o se faccio vedere, meglio ancora, attraverso un lucido, e leggiamo insieme un tema, si rendono maggiormente conto – l'ho notato – del discorso anche contenutistico (IntVr2/54). Chiedo sempre alla classe se è contraria a questo tipo di lavoro, se qualcuno ha delle remore; dico sempre che non è un mettere alla gogna; posso usare i materiali di altre classi; se li uso, prima di usare i temi, i materiali della classe, lo chiedo alla classe e dico loro: "Vi offendete, se uso questi materiali...?", però sottolineo che non c'è da parte mia nessun intento [...] di distinguere tra chi scrive bene e chi scrive male, è semplicemente un cercare di imparare, di crescere insieme; ho notato che, in genere, non hanno remore (IntVr2/56). [...] (Mostro) anche esempi positivi; ad esempio, questo (*mostra un foglio*) [...] è il tema di un ragazzo che ha preso "sette e mezzo", quindi [...] un voto positivo (IntVr2/60); però c'erano degli errori di sintassi; allora, questo esempio è anche positivo, perché da un lato fa vedere ai ragazzi che anche un ragazzo bravo, che è riuscito a lavorare molto sui contenuti, (può fare degli errori di sintassi) (IntVr2/62); ...non solo metto in luce gli errori, ma presento anche degli esempi positivi, faccio notare come, anche all'interno di temi positivi o che comunque hanno ottenuto una buona valutazione, ci possono essere degli errori e metto in luce l'errore di sintassi piuttosto che un errore di mancata coesione tra un periodo e l'altro e quindi cerco di far vedere questi materiali e di presentare loro sia degli esempi positivi sia degli errori che possono essere ricorrenti nei temi, dimostrando che, da un lato, anche un tema ben fatto può celare degli aspetti negativi e che anche un tema che ha riportato una valutazione negativa ha degli elementi positivi; quindi supponiamo che il ragazzo avesse introdotto un concetto, un'idea brillante, però avesse fatto l'errore di non approfondirlo, allora leggo questa frase, questa idea, però metto in luce che, nel periodo successivo, non c'è stato un approfondimento dell'idea, oppure che manca la coesione tra un periodo e l'altro, quindi cerco di far notare appunto gli aspetti positivi anche nei temi che hanno riportato una valutazione negativa, perché ho notato che l'aspetto della motivazione è importantissimo, soprattutto [...] nella parte legata alla produzione scritta, perché, se subentra una mancata autostima o anche la sensazione di non potercela fare o di non essere portati per l'italiano scritto, un ragazzo non riesce a migliorare; quindi è importante valorizzare anche l'aspetto positivo di un tema (IntVr2/64).

Per gli allievi è molto utile poter vedere diversi esempi di testi scritti da altri allievi, per analizzare gli errori, ma anche gli aspetti positivi di un componimento. La nostra formatrice è attenta, da una parte, a valorizzare gli elementi positivi contenuti in temi complessivamente mediocri, dall'altra a far notare che ci possono es-

sere problemi di carattere ortografico o sintattico anche in elaborati apprezzabili. L'approccio è comunque incoraggiante⁵⁹ e la docente richiama l'attenzione in particolare su ciò che negli esempi costituisce un elemento positivo (ad esempio, una scelta stilistica efficace, una metafora viva, un lessico appropriato ecc.). Infine, notiamo che la docente chiede correttamente ai suoi allievi il permesso, prima di condividere con altri i loro elaborati.

7.6.3. *Introdurre messaggi di ascolto nel giudizio di valutazione dei temi*

Sopra sottolineavamo come la correzione dei temi si carichi anche di una valenza relazionale. Spesso, attraverso i temi, gli allievi si aprono al docente. Allora la correzione offre l'opportunità di coltivare spazi di dialogo. Significativo è il modo in cui E. (IntMe7), nel brano che segue, ci racconta di intervenire in questi casi:

grazie al tema di italiano, loro si raccontano, raccontano la propria esperienza personale, la propria esperienza di vita, perché [...] è più semplice, per certi versi, [...] scrivere su un foglio bianco, che non affrontare una persona che abbiamo di fronte; quindi, [...] se i nostri ragazzi hanno qualche difficoltà – cosa che è assolutamente reale –, riescono ad aprirsi; poi bisogna capire se in quel momento lo stanno facendo soltanto come [...] sfogo – e quindi soltanto al foglio bianco – o (se intendono parlare) indirettamente all'insegnante. Quindi bisogna capire se loro ti stanno chiedendo aiuto, stanno chiedendo aiuto in prima persona a te come insegnante (IntMe7/217). [...] Una volta letto il tema, si sonda il terreno, si tasta il terreno con i piedi di piombo, magari si cerca di entrare nell'argomento, nel discorso: "Ah, ho letto il tema...". Io [...] divido sempre il giudizio in due parti e scrivo: "forma", e do un giudizio, "contenuto", e do un altro giudizio, mettendo sempre un commento personale: "Ho visto che..., ho letto che [...], in questo momento, stai passando un periodo di difficoltà. Se tu dovessi avere bisogno di qualcuno, io ci sono" (IntMe7/219). Cerco quindi di dare un messaggio di ascolto, oppure di inserire dei commenti: "[...] Ho letto quanto hai scritto, ma non condivido le tue scelte". Talvolta lancio dei messaggi interrotti a metà. Poi, se il ragazzo vuole, (parliamo)... (IntMe7/221). [...] Quando vado ad inserire quei pensieri nel tema di italiano, non posso [...] esprimere

⁵⁹ Per comprendere cosa possa significare una valutazione non mortificante, può essere utile riportare il brano in cui Giuseppe Bagni, in una lettera ad una sua collega, trascrive il tema di italiano di un'alunna albanese di prima, da poco arrivata in Italia, su "l'acqua e il suo immaginario" (e qui devo disattivare il correttore automatico di word): «Resto seduta di fronte a lui e mi chiama, mi chiama in nome e mi sorride con la sua faccia dolce. Il suo colore da qualche parte blu e da qualche parte celeste mi tranquillizza l'anima. E iniziamo a parlare. Io racconto tutte le mie cose, e lui mi ascolta. È il migliore amico che ho, che non mi tradisce mai e con nessuno. Questo mio migliore amico è l'acqua "il mare". Tutte le volte quando sto con lui aspettiamo con ansia il tramonto del sole, che cambia il suo colore, e a me questo piache tanto anche se dura poco. Quando sono triste lui mi abbraccia forte, mi tranquillizza il corpo e mi toglie tutti i pensieri tristi dalla mente. Ma quando è triste lui io non faccio niente solo lo vedo, e lui questo vuole e piache. L'acqua non è soltanto un elemento indispensabile alla nostra vita, anche se questa è la più importante ma l'acqua è anche un elemento che ti aspira, ti tranquillizza e in tanti casi ti fa sognare. Ecco perché "il mare" è il mio migliore amico». Subito dopo, l'autore riporta il delicato giudizio che la sua collega di italiano ha formulato: «... "Il tuo elaborato è molto bello e pieno di poesia, anche la calligrafia è molto bella e chiara, così mi dispiace 'sporcare' queste pagine con la correzione. Lo correggeremo insieme"...» (Bagni, Conserva, 2005, p. 28).

giudizi interpretativi, devo dare un giudizio descrittivo, del tipo: “Ho visto qual è il tuo problema, ho letto quale è la tua situazione, ebbene, sono contenta per te che stai vivendo un momento positivo della tua vita”, oppure: “Mi dispiace che tu stia vivendo questa difficoltà [...]; guarda, io ci sono”. Poi sta a lui raccogliere o meno l’invito (IntMe7/227), venire da me a parlare o andare da qualcun’altro (IntMe7/229). È sempre un segnale di interesse che si lancia (IntMe7/231) e, grazie al tema di italiano, siamo riusciti, a volte, a venire a conoscenza di alcune situazioni particolari e a prendere in tempo alcuni problemi, alcune difficoltà; non dico a risolvere ma, per lo meno, a venirme a conoscenza e a prenderle in tempo (IntMe7/233).

Quando un ragazzo, in una tema, parla di sé manifestando stati d’animo e soprattutto difficoltà, all’insegnante si offre l’opportunità di intervenire. Ma è importante, come ci rivela E., che l’intervento sia sensibile e delicato: la nostra formatrice sonda innanzitutto il terreno, magari affrontando indirettamente la questione, per non forzare l’allievo a parlare di sé ma, nello stesso tempo, per lanciargli un messaggio di disponibilità all’ascolto. Spesso sono proprio i commenti inseriti al termine della correzione del tema a veicolare tale messaggio. Ciò che rende efficace l’intervento di E. è l’uso di un registro descrittivo, che apre, più che uno valutativo, che rischia di far chiudere l’altro nel suo fortino difensivo.

7.7. Introdurre prove di valutazione autentica

La valutazione più efficace non è quella che si basa su giudizi verbali, per quante attenzioni i docenti mettano in atto per non ferire l’autostima degli allievi, ma quella che si fonda sul giudizio che viene dalla realtà, dalla cosa stessa che l’allievo è riuscito a realizzare (cfr. Crowford, p. 17), tanto più quanto più risultano chiari i criteri di valutazione. Alcuni dei nostri docenti parlano di “prove autentiche” quando si riferiscono a prove basate sulla realizzazione di prodotti o compiti autentici. Lo strumento principale per valutare tali lavori risulta essere la rubrica di valutazione (cfr. Tacconi, 2007, pp. 71-74), che consiste nel tentativo di descrivere ciò che comporta affrontare un compito nelle sue diverse componenti e a vari livelli di competenza (da quello del principiante a quello dell’esperto). Qui di seguito riportiamo due brani di due interviste a docenti del CFP di Padova che ricorrono a questo metodo:

ci siamo inseriti in un progetto che si chiama “Progetto adozione India”, che abbiamo fatto in collaborazione con il Comune di Padova e con l’associazione VIDES [...] (IntPd3/114). Abbiamo fatto diventare questo progetto una prova autentica per le classi prime; [...] la prova autentica ha portato i ragazzi a pensare e a fare una serie di verifiche, partendo da un “problema”, da una consegna concreta [...]. Praticamente abbiamo fatto un gemellaggio con un Centro di formazione [...] della città di Tirupur, in India, e ai ragazzi abbiamo chiesto di presentare se stessi in lingua italiana – questo era un lavoro di scrittura e anche di orientamento, che andava poi valutato –, di presentare la città di Padova in lingua inglese [...]. Siccome lo abbiamo fatto prima di Pasqua, (abbiamo chiesto anche) di fare un bigliettino di auguri pasquali, durante le ore di applicazione informatiche. Quindi abbiamo coinvolto varie discipline, per una prova che comunque si è rivelata concreta, nel senso che i ragazzi hanno prodotto, in modo tangibile, un biglietto di

auguri con la loro foto, per cui dovevano anche dimostrare di saper gestire immagini, inserire foto, mettere la didascalia della foto, scrivere la frase di auguri in italiano e in inglese; e poi hanno fatto la presentazione di loro stessi e la presentazione della città di Padova; per questo che siamo andati in uscita didattica, al centro storico (IntPd3/116). Praticamente, abbiamo creato una rubrica di valutazione, che è proprio una dispensa in cui, per ogni modulo di insegnamento, abbiamo definito gli indicatori che vanno a valutare una competenza; [...] ad esempio, la competenza “legge in modo appropriato” posso declinarla in indicatori, come: “sa leggere testi della produzione letteraria italiana, comprende il contenuto della pagina e ricerca termini nuovi costruendo un lessico personale”. È stato un lavoraccio, però, in questo modo, se a quella persona ho dato... – sai che noi abbiamo la valutazione in centesimi – (IntPd3/122), che ne so, 80/100, in una verifica di lettura, è un 80 globale? Sì e no, sì, perché può darsi che abbia fatto benissimo la prima parte che chiedeva una cosa e non bene l’ultima parte, però facendo la media ha preso un buon voto. Con le rubriche di valutazione, che presentano, appunto, tutta questa declinazione delle varie competenze in indicatori, io preciso anche il mio voto, nel senso che posso decidere di dare tre voti su una verifica, uno per ogni singolo indicatore che sono andata a considerare. In effetti, è... (IntPd3/124) ...molto impegnativo, anche perché, per quanto riguarda la lingua italiana, in sede di consiglio di classe, io [...] e le altre colleghe abbiamo avuto una media di dieci voti per ragazzo da dare, perché vai a valutare le singole competenze. Allora, se nella parte di grammatica e comunicazione hai tre competenze, allora hai tre voti; è stato un lavoraccio! Queste rubriche di valutazione, oltre ad essere parte del nostro registro, le hanno anche i ragazzi, per cui i ragazzi hanno il monitoraggio costante di ciò a cui in effetti quel voto che hanno preso in italiano, in matematica o in inglese si riferisce (IntPd3/126); questa è l’utilità, però siamo già concordi nel dire che... (IntPd3/128) [...] l’abbiamo specificata troppo [...] e quindi il lavoro che ci aspetterà alla fine dell’anno sarà di ridurre questa classificazione così specifica e di creare delle categorie più ampie (IntPd3/130);

di solito cerco di fare delle verifiche [...] sui contenuti che loro hanno appreso, ma offrendo proprio una situazione [...] per cui, non so, una delle ultime cose che ho fatto fare loro, era una serie di situazioni: abbiamo studiato che cosa significa che un cliente venga ad obbiettare su un prodotto che ha acquistato (IntPd5/24): la gestione dei reclami. Per cui loro avevano una serie di situazioni, tipo non so, la signora che ha comprato una sedia a sdraio che si è rotta appena lei si è seduta; allora loro dovevano giustificare la rottura, proporre un’alternativa alla signora [...], e lì ho visto come davvero i ragazzi si mettono in gioco anche con la loro creatività [...] (IntPd5/26). Se la simulazione è orale, siamo tutti in classe, per cui di solito loro diventano gli attori in cattedra e gestiscono la scena (IntPd5/28); [...] poi do un’esercitazione scritta. È utile anche questo passaggio, perché comunque loro fissano alcune idee, alcuni pensieri che hanno; poi, riprendendo in mano i loro lavori, capiscono varie cose; di solito queste sono tutte esercitazioni, quindi è materiale che [...] ritorna a loro; ce l’hanno sul loro quaderno, nella loro cartellina [...] (IntPd5/30). Alcuni criteri di valutazione sono interdisciplinari con l’informatica, perché loro comunque mettono insieme le tecniche di comunicazione e vendita quando devono, per esempio, presentare un prodotto all’interno di un volantino; lì, ad esempio, abbiamo una competenza, suddivisa con l’informatica [...] (IntPd5/32) ma tecniche di comunicazione e vendita [...] rimane [...] proprio un modulo professionalizzante (IntPd5/34), anche se non mancano le collaborazioni con altri ambiti disciplinari (IntPd5/36). [...] Da quest’anno, nelle nostre valutazioni, abbiamo applicato le rubriche, comunicate ai ragazzi e condivise anche con le famiglie [...] (IntPd5/64), [...] quindi la pagella che noi consegniamo ai genitori ha proprio la forma di una rubrica; quest’anno è stato un anno di sperimentazione; adesso [...], avremo un collegio formatori di verifica di questo sistema

di valutazione, ma anche di possibile aggiustamento, perché [...] ci rendiamo conto che le caselle sono state moltiplicate, per cui probabilmente dobbiamo andare verso una strada che ci dia la possibilità di utilizzare la rubrica, ma anche di essere un poco più coincisi nella valutazione, perché altrimenti il tutto rischia di essere troppo dispendioso in termini di energie. Cioè, da una parte è un buon metodo, ma dall'altra è un po' complicato (IntPd5/66). La rubrica è articolata in descrittori e criteri...; [...] c'è una competenza iniziale, ad esempio, "saper gestire i rapporti con i clienti", poi c'è la suddivisione in descrittori, per cui: "ragazzo in grado di spiegare, non so, situazioni particolari al cliente", e poi ci sono più criteri; all'interno di questi criteri ci sono quelli che sono valutati o attraverso la mia interrogazione orale o attraverso la simulazione o con una verifica scritta o altro (IntPd5/68). Ad esempio, "gestire le obiezioni" è il descrittore, quindi un criterio [...] può essere "saper fornire adeguate informazioni sul prodotto, sulle [...] caratteristiche del prodotto presentato", per cui, se un ragazzo sa giustificare perché quel prodotto ha determinate caratteristiche, [...] è valutabile in maniera positiva; [...] ci sono quattro scalini (IntPd5/70), quattro livelli di competenza, dalla competenza pienamente raggiunta (IntPd5/72) a quella per niente raggiunta... (IntPd5/74).

Nell'esempio riportato da N. (IntPd3), la "prova autentica" consiste in un insieme di attività che concorrono tutte ad affrontare un problema concreto: nel caso narrato, la presentazione di sé e della propria città ad un gruppo di coetanei indiani e la costruzione di un biglietto di auguri. Le prove di valutazione autentica sono dunque delle vere e proprie ulteriori attività di apprendimento, nelle quali vengono coinvolte le varie aree disciplinari. Attraverso la rubrica di valutazione, il docente può precisare il proprio voto e l'allievo ricevere un *feedback* dettagliato sulla propria prestazione. Soprattutto, come sottolinea D. (IntPd5), nel secondo brano, la rubrica consente di comunicare previamente i criteri di valutazione agli allievi e alle loro famiglie. Anche D., infatti, imposta la valutazione su un compito autentico: la simulazione di una situazione concreta di vendita, in particolare riguardo alla gestione di un reclamo, prima realizzata in forma orale e poi in forma scritta, oppure la realizzazione di un volantino. Entrambe le docenti esprimono anche l'esigenza di rivedere collegialmente questi strumenti, per evitarne utilizzi meccanici e per renderli sempre più trasparenti e comprensibili agli allievi e sempre più agili e sostenibili per gli insegnanti.

7.8. Far costruire il portfolio dell'allievo

Per quanto non ovunque diffuso, risulta interessante anche l'uso del portfolio dell'allievo nella valutazione. Il portfolio è una selezione di materiali e lavori significativi (cfr. Pellerey, 2004) che l'allievo assembla per illustrare il suo percorso e i suoi progressi e che può consentire ad altri, in questo caso ai formatori, di farsi un'idea riguardo alle competenze maturate dagli allievi stessi. Ce ne parla D. (IntPd5) nel brano seguente:

il portfolio viene gestito fin dall'inizio della prima, per cui i ragazzi sanno che, per loro, è un documento di presentazione per quello che sarà poi il momento conclusivo del loro percorso, l'esame di qualifica. L'orientamento che abbiamo preso è che, all'interno del portfolio, ci siano, oltre ai loro dati – insomma, quello che è proprio il loro percorso for-

mativo – anche quei lavori che, per loro, non solo sono stati i più belli, ma sono stati i più significativi, quelli in cui loro hanno imparato a gestire i particolari passaggi di alcune discipline, moduli, o comunque quei lavori dove hanno potuto mettere a frutto tutta la loro creatività. Per esempio quelli di vendita quest’anno avranno, all’interno del portfolio, anche un *book* fotografico, dove presenteranno alla commissione tutte le vetrine che hanno allestito, divise un po’ in tematiche, oppure in periodi dell’anno, per cui diventa proprio anche espressione di quello [...] che è stato il lavoro pratico. Non si tratta quindi solo di inserire una ricerca che ho fatto, punto e basta (IntPd5/106). [...] I ragazzi stabiliscono insieme agli insegnanti quali lavori è bene inserire nel portfolio (IntPd5/108); [...] di italiano inseriscono alcune relazioni che loro hanno fatto, in modo particolare le relazioni sullo stage; ad esempio [...], i ragazzi non consegnano la relazione dello stage a chi fa “accompagnamento al lavoro”, ma all’insegnante di italiano, per cui poi c’è una valutazione d’insieme, però è soprattutto l’insegnante di italiano che valuta in che modo la relazione è stata scritta, se è corretta o meno. E poi di italiano penso a qualche ricerca che magari i ragazzi hanno fatto insieme, oppure le schede di alcuni libri che hanno letto (IntPd5/110).

È interessante notare che quella del portfolio è una pratica che accompagna i ragazzi lungo tutto il percorso triennale che porta all’esame di qualifica⁶⁰. All’interno del portfolio di ciascun allievo sono contenuti la storia del suo percorso (i moduli seguiti, le esperienze di stage ecc.) e la documentazione dei suoi lavori più significativi, che meglio di altri possono rappresentare le sue conquiste e i suoi apprendimenti nei vari ambiti del percorso formativo. In questo modo i risultati non vengono separati dal tracciato del percorso. Nel caso descritto, il portfolio contiene anche un *book* con le fotografie dei migliori lavori realizzati da ciascun allievo nell’area pratica. La scelta avviene in dialogo con gli insegnanti e anche questa conversazione e la riflessione⁶¹ che l’accompagna risultano essere un momento altamente formativo, che intercetta il percorso di crescita di ciascuno, con i suoi modi e i suoi tempi, e aiuta gli allievi ad imparare a riconoscere e a dare valore a quello che fanno.

7.9. Attivare forme di triangolazione

Nella valutazione dell’esperienza di stage, alcuni formatori introducono un ulteriore dispositivo di valutazione: la triangolazione tra la valutazione che dell’esperienza danno gli allievi stessi e quella che viene invece fatta dal tutor del CFP e dal tutor aziendale:

penso che lo stage sia la prima esperienza concreta che i ragazzi vivono [...] (IntPd5/42); in seconda sono tre settimane, mentre in terza è quasi un mese e mezzo; di solito i ragazzi delle vendite fanno esperienza in grandi magazzini, oppure in piccoli negozi al det-

⁶⁰ Su questo aspetto, cfr. CNOS-FAP, 2005.

⁶¹ Nell’esperienza di alcuni formatori, questa riflessione dovrebbe essere orientata quantomeno a far emergere che cosa il soggetto in apprendimento ha imparato, che differenza esiste tra ciò che egli riconosce di aver imparato e ciò che si aspettava di imparare, quali gli apprendimenti imprevisti, che cosa infine il soggetto ha imparato riguardo al suo modo di imparare, ai suoi punti di forza e alle possibili aree di miglioramento.

taglio, e sono vari, perché andiamo dalla profumeria al supermercato, alla cartoleria, al negozio di abbigliamento. Ecco loro sono fissati sull'abbigliamento; quando invece scoprono che ci sono altri tipi di negozi intorno a loro, allora magari si orientano anche diversamente (IntPd5/48). La valutazione dello stage si fa essenzialmente in due momenti; nel momento in cui loro rientrano dallo stage – hanno due o tre giornate in cui rientrano a scuola –, insieme a loro, si rilegge l'esperienza che stanno vivendo, attraverso alcune schede, attraverso alcuni questionari o attraverso la raccolta di informazioni e la discussione in classe [...] (IntPd5/50): ciascuno racconta come sta vivendo l'esperienza dello stage. Poi la valutazione viene fatta anche nel momento in cui loro fanno l'autovalutazione dello stage (IntPd5/52): hanno una scheda, che [...] si compone di alcune parti che abbiamo compilato noi, come tutor dello stage della scuola, ma che è compilata anche dal tutor di stage del luogo di lavoro dove vanno. La cosa diventa interessante perché vedi la valutazione data dai ragazzi e la confronti con quella che è stata la nostra valutazione e con la valutazione, invece, del tutor di stage del negozio (IntPd5/54). Questo lo fa il tutor d'aula, cioè in questo caso io (IntPd5/56). Allora, di solito raccolgo le schede, cerco di capire un po' se i risultati che hanno notato i ragazzi, le loro valutazioni sono proprio del tutto estranee a quelle che abbiamo dato noi o che ha dato il tutor dello stage aziendale (IntPd5/58); se succede così, io non lo rendo pubblico, cioè cerco che ci sia un confronto personale con il ragazzo, nel senso che, se io gli ho dato 40 e lui ha messo 100, c'è qualcosa che non funziona. Mentre con quelli in cui c'è un po' di congruenza, viene fatta una discussione, eventualmente anche in classe (IntPd5/60). Allora, la valutazione è espressa in numeri, però c'è uno spazio per le annotazioni e ci sono alcuni tutor di stage che annotano alcuni comportamenti (IntPd5/62).

Nel racconto di D. (IntPd5), che insegna tecniche di comunicazione per un indirizzo commerciale, la valutazione dello stage viene innanzitutto condotta – in itinere e al termine dell'esperienza – attraverso una riflessione condivisa con tutto il gruppo classe sull'esperienza stessa, che faccia emergere i punti di forza e di debolezza percepiti dai ragazzi e soprattutto li aiuti a dire le cose che sanno e hanno imparato a fare. La valutazione finale combina poi l'autovalutazione dell'allievo, la valutazione del tutor del CFP e quella del tutor del negozio dove è stato svolto lo stage. Quando il confronto tra questi diversi punti di vista fa emergere diverse percezioni, si apre la possibilità di attivare col singolo allievo una riflessione sui motivi di queste divergenze.

4. Conclusione

Dopo aver presentato il percorso e i risultati della ricerca, non rimane che tentarne una rappresentazione sintetica, che possa indicare anche ulteriori spunti di riflessione e nodi sui quali continuare a riflettere. Proverò ad organizzare le conclusioni attorno ad alcune domande: che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del CNOS-FAP che hanno a che fare con l'asse dei linguaggi e quello storico-sociale? Cosa ci consente di dire che alcuni docenti sono "bravi"? In che cosa consiste la loro bravura/professionalità? E come si può formare a questo? In particolare, in che modo questo tipo di ricerca può agire sullo sviluppo personale e professionale dei docenti (di chi ha partecipato e di chi legge la ricerca)? Che cosa, infine, una ricerca di questo genere può suggerire al decisore politico? Provo a rispondere con ordine.

1. UN SAPERE VIVO

Sopra, introducendo i risultati della ricerca, osservavamo che, nonostante la granularità dell'analisi, dal lavoro si vedono affiorare i tratti di una sorta di "teoria della pratica formativa", non una teoria astratta, ma una teoria "estratta" dalle storie di pratica, che lascia i soggetti in carne ed ossa al centro della scena. Ora sono forse necessarie alcune precisazioni sulla natura di questa teorizzazione, prima di tentarne una riassuntiva e sintetica rappresentazione globale.

Per forza di cose il sapere scientifico, in ambito didattico, è riduttivo, perché, per essere tale e rilevare delle regolarità, deve semplificare il fenomeno che indaga e isolarne singole variabili. Il sapere pratico, che è un sapere vivo, interpersonale, eticamente implicato (Damiano, 2007a), rimane per lo più inafferrabile a quel tipo di sguardo e di procedimento. Inoltre, negli approcci sperimentali, il ruolo della teoria è preponderante nel generare congetture e ipotesi attraverso le quali esplorare l'esperienza didattica. In questa ricerca, avvicinandoci ai materiali offerti dai pratici, non abbiamo cercato di farli corrispondere ad una teoria didattica predefinita o di valutarli a partire da essa; abbiamo cercato di svelare il sapere incorporato nella pratica e dunque quella sorta di teoria che emerge dal basso, dalle pratiche narrate dai formatori.

Quella messa a fuoco in questo lavoro è una didattica agita, in corso d'opera e dunque incompiuta, che spesso non possiede il *look* gradevole delle costruzioni

“teoriche”, in cui i vari elementi (gli oggetti culturali, le azioni del formatore, le azioni dei soggetti in apprendimento ecc.) si combinano in un disegno armonico ed unitario. Abbiamo a che fare con racconti interrotti, spesso con frammenti di narrazione, che lasciano pieni di domande (come viene affrontato quell’elemento? Come viene trattato quel tema? Come viene sviluppato quel concetto?...). Se questo stimola la ricerca a tornare ricorsivamente ai testimoni e a trovare modi sempre più adeguati per dire la pratica (cfr. Mortari, 2010b), rivela anche un’incompiutezza strutturale, propria del sapere pratico, che non si lascia mai dire esaustivamente. Ma, se ci pensiamo bene, è proprio l’ineliminabile incompiutezza dei racconti di pratica che diventa generativa, perché tiene continuamente in movimento il pensare. Più volte, avvicinando i materiali e gli elaborati che restituivano parzialmente i risultati della ricerca, alcuni partecipanti sentivano l’esigenza di aggiungere espressioni di questo tipo: “sì, anche a me è capitato qualcosa di simile...”, “in una situazione analoga, a me è capitato di agire invece in questo modo...”. Il racconto di partenza sollecitava altri racconti, in un continuo tentativo di specificare la pratica. È questo processo che rende vivo il sapere contenuto nelle pratiche.

Se il tipo di sapere generato da questa ricerca non è frutto di un teorizzare astratto, non è nemmeno qualcosa di ridicibile ad un manuale (letteralmente: “a portata di mano”), che definisce, detta istruzioni e toglie spazio all’inventiva richiesta dalle specifiche situazioni. Si tratta piuttosto di una mappa organizzata e ragionata, ancorché incompleta (e sempre integrabile), di strategie che, sul campo, i formatori hanno inventato e/o percepito come utili.

Ai lettori questo sapere rivolge un invito al “fai da te”, a coltivare fiducia nelle proprie capacità di inventare strumenti, una volta colto che, nel proprio agire come formatori e nel dialogo con le concrete situazioni didattiche, si sviluppa un sapere che assume lo statuto di vera e propria conoscenza. Del resto, la ricerca, condotta sulla pratica, all’interno di una comunità di pratica, ci ha portato ad esplicitare il repertorio della comunità, inteso come «...set di risorse condivise dalla comunità» (Wenger 2006, p. 99), raccolta di strumenti e modi di operare che la comunità ha adottato nel corso della sua storia e che possono «essere reimpiegati in nuove situazioni» ed essere condivisi «...in modo dinamico e interattivo» (ibid., p. 100), composti, montati, smontati, rimontati, perfezionati, variati, in un processo dinamico e senza fine, che produce a sua volta conoscenza.

2. UNA DIDATTICA SENSIBILE

Guardando le pratiche ad una certa distanza, si nota il profilarsi di un approccio didattico caratteristico, che non è dato riscontrare ovunque e che potremmo definire sensibile e centrato su un fare sensato.

I nostri formatori si ingegnano innanzitutto per far sì che le cose che chiedono ai loro allievi di fare e di pensare nelle proprie ore non siano percepite distanti

anni luce da ciò che sta loro a cuore. Rinunciano all'apologia del sapere "inutile" e disinteressato e al mito del sapere astratto, perché sanno che, anche a partire da testi utili, concreti e vicini all'esperienza, persino da un libretto di istruzioni, è possibile imparare ad interrogarsi sulle parole e a pensare. Sono impegnati a fornire ai loro allievi una mappa che consenta loro di muoversi consapevolmente nella vita e nel mondo del lavoro. Lo fanno selezionando oggetti culturali che riescano a dialogare con gli orizzonti degli allievi e a parlare loro anche in maniera corporea, percepibile con i sensi. Si tratta di un'esplorazione parziale ma, data la vastità del campo esplorabile, è anche inevitabile che sia così. Soprattutto, i docenti di CFP hanno imparato a non contrapporre il sapere concreto e "utile" al sapere astratto, incorporeo, la cui utilità consisterebbe appunto nella sua presunta "inutilità". Questa contrapposizione mantiene separati piani che andrebbero invece integrati e non aiuta a riconoscere dignità ai saperi che sono incorporati anche nelle pratiche lavorative e che non riguardano solo il cosa e il come fare, ma anche il perché, il senso. Da qui l'attenzione dei nostri formatori a rendere vitali i contenuti che insegnano e ad agganciarli all'esperienza, agli interessi e agli orizzonti culturali degli allievi, in modo che abbiano senso anche per loro. Facendo così, i formatori tengono inoltre aperta la feconda tensione tra l'area umanistica loro affidata e l'area tecnico-professionale e contribuiscono ad allargare il concetto stesso di competenza professionale, fino ad includervi dimensioni come l'espressione corretta e persino bella, la riflessività critica, la tensione etica, che sono anch'esse esigenze di una competenza che non può dirsi professionale, se non è anche, al tempo stesso, personale.

È ovvio che il modello operativo che caratterizza gli insegnamenti di area tecnico-professionale nei CFP sia quello dell'apprendistato. Il docente di laboratorio è l'esperto che propone esperienze, mostra come si fa, affianca, offre consigli e suggerimenti. Con lui gli allievi costruiscono un rapporto particolarmente intenso, anche dal punto di vista affettivo, fatto di rispetto e fiducia. Consapevoli di questo, i nostri docenti – che non operano direttamente nelle aree tecnico-professionali ma in quelle culturali – imparano presto a fare i conti con una visione diversa da quella che, con Gardner, potremmo definire "concezione uniforme di scuola" (Gardner 1995, p. 136), secondo la quale la priorità va data al sapere formale ed astratto. Si sforzano dunque di trasformare anche le aree culturali in luoghi di apprendistato, non limitandosi a dichiarare l'importanza dei saperi che sono incorporati nel fare e costruendo ambienti di apprendimento che traducano questa scoperta in esperienza realizzabile. Per questo riducono lo spazio dedicato alla lezione solo verbale e cercano di non separare mai il "sapere" dal "saper fare", in un ambito, come quello dei linguaggi o quello storico-sociale, in cui l'operatività non è per nulla scontata. È proprio il canale dell'esperienza e di un fare che coinvolga il corpo, oltre che la mente, la via che i nostri docenti seguono per far acquisire ai propri allievi rilevanti saperi di cittadinanza. Da qui la valorizzazione dei sensi e delle esperienze lavorative, il ricorso ad una molteplicità di linguaggi, la proposta di esperienze di vario

genere, la centratura sulla realizzazione di compiti autentici, non solo di tipo professionale. Imparando dai loro colleghi di area pratica come rendere le loro aule più simili a dei laboratori, i nostri docenti contribuiscono a far sì che anche i laboratori diventino un po' più simili alle aule, cioè che sulle pratiche lavorative si attivino costantemente riflessioni e pensieri, superando così una visione puramente addestrativa della formazione professionale.

La didattica che i nostri formatori propongono è dunque “sensibile”, perché si aggancia ai sensi degli allievi – del resto, ogni conoscenza umana inizia attraverso i sensi e sui sensi non è possibile agire con delle astrazioni –, ma è “sensibile” anche perché animata da una particolare sensibilità relazionale e da uno stile, un modo di porsi, rispettoso, delicato ed incoraggiante. È un elemento che emerge ovunque: nel modo di entrare in classe, di gestire le regole, di affiancare e seguire gli allievi durante le attività, di accompagnarli a riconoscere e a dare valore a ciò che imparano. In ogni circostanza, pensieri ed emozioni vengono messi in gioco nella relazione. La spiccata sensibilità relazionale si traduce anche in una sensibilità particolare alle differenze individuali. I nostri formatori hanno la capacità di farsi seguire dal gruppo, ma sanno anche attendere chi ritarda o andare a rintracciare chi si avventura in altri territori, seguendolo sui suoi sentieri e assecondando anche il loro desiderio di esplorare strade alternative. Per far questo non procedono secondo piani dettagliati e lineari, sanno operare variando il *setting* e modificando l'azione anche in base a ciò che succede e alle informazioni che ricevono durante il processo.

3. PROFESSIONALITÀ IN FORMAZIONE

I docenti che hanno partecipato alla ricerca non sono tutti uguali. Sono differenti per età, anni di esperienza, competenza. Ciò che li accomuna, oltre ad una certa sensibilità, che probabilmente introiettano anche con l'aria che respirano nell'ambiente salesiano, è un atteggiamento che non esiterei a definire etico, prima ancora che psicologico: la fiducia nelle possibilità dei ragazzi e l'ostinazione a trovare vie di accesso a quel fortino che molto spesso i ragazzi erigono difensivamente, attorno a sé, e che non è facile espugnare. È questo che anima il loro agire e la loro presenza, il loro “esserci”¹, in ogni circostanza.

¹ È lo stesso atteggiamento di cui parla Pennac, nel suo *Diario di scuola*, quando esprime la consapevolezza che la possibilità che i ragazzi siano presenti a quello che fanno dipende fortemente dalla presenza dell'educatore: «...la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione» (Pennac, 2008, p. 103). E anche i nostri formatori sanno calarsi appieno nelle loro classi, come il docente di cui parla Pennac: «...il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra. Non si è disperso per timore delle loro reazioni, non si è chiuso in se stesso, no, è a suo agio, da subito, è presente, distingue ogni volto, la classe esiste davanti ai suoi occhi» (ibid., p. 106, cfr. anche Tacconi, 2008b).

La ricerca ha consentito una messa a fuoco a tutto tondo del sapere professionale dei “bravi” docenti², che consiste in una molteplice fedeltà: quella epistemologica, al valore disciplinare di ciò che propongono; quella psicologica, alle esigenze degli allievi con cui operano, prima fra tutte l’esigenza che ciò che si chiede loro abbia per loro anche un senso; ma anche quella etica, ai volti concreti che interpellano la loro responsabilità di adulti.

Potremmo ora chiederci: come si sviluppa tale sapere? Guido Armellini, insegnante di Lettere in una scuola superiore, esprime in modo efficace come diversi elementi di tale sapere si sviluppino proprio attraverso la pratica: «Personalmente, posso dire che la mia idea della letteratura è stata profondamente modificata dall’esperienza dell’insegnamento: in un’epoca di strutturalismo imperante, la convinzione della necessità di un approccio ermeneutico all’esperienza letteraria è scaturita dal dialogo quotidiano coi miei studenti prima che dalla lettura di saggi teorici sull’argomento. Credo che lo stesso si possa dire per molte e molti insegnanti, che nella loro pratica didattica hanno anticipato, magari senza averne una piena consapevolezza teorica, gli sviluppi del sapere specialistico. Non si tratta dunque di abbassare il tiro per venire incontro allo squallore dei tempi, o di seguire le mode per corteggiare il gusto degli studenti, ma di riconoscere che il valore di un percorso didattico non sta tanto nella sua imitazione pedissequa (e necessariamente subalterna) del sapere accademico quanto nella sua capacità di promuovere nella classe quell’incontro fra opera e lettore che Hans Robert Jauss definisce “ringiovanimento del passato”» (Armellini, 2008, p. 36).

Anche la nostra ricerca ha documentato a più riprese che la pratica didattica stessa rappresenta per i docenti uno dei principali luoghi generativi della conoscenza professionale sia sugli oggetti culturali che sull’insegnamento. Ma più che uno sguardo fisso sulla professionalità dei docenti, la ricerca ha consentito di evidenziare un processo di costruzione di professionalità in atto, all’interno di una comunità di pratica: durante la ricerca, infatti, nei vari momenti di condivisione delle esperienze in gruppo, si attivava spesso uno scambio tra esperti e novizi, dato che ai FG partecipavano anche docenti con pochi anni di esperienza. Non è che i primi fossero onniscienti e i secondi ignoranti. Anche il docente più esperto sa poco in confronto all’infinità di cose che costituiscono il suo campo disciplinare e le altre dimensioni del sapere professionale (Damiano, 2007b). E anche il docente ai suoi primi anni di esperienza porta con sé un punto di vista legittimo e rilevante sull’insegnamento. La differenza sta nel fatto che i docenti più esperti sanno che proprio ai ragazzi e alle difficoltà incontrate con loro devono la maggior parte di quello che hanno imparato. Scambiare reciprocamente le esperienze ha consentito agli uni e agli altri di diventare maggiormente consapevoli che la pratica può essere una

² In questo senso, la ricerca si inserisce in quel filone che intende studiare in che cosa consista il cosiddetto “dono di saper insegnare”; cfr., in particolare, Weinert, 1996; Bain, 2004; Jackson, 2009.

straordinaria sorgente di apprendimento, che questo sapere è prezioso e che l'unico modo per non disperderlo è dividerlo con altri.

Un'ultima considerazione nasce da una riflessione sul processo stesso della ricerca. In questo percorso, i formatori sono stati guidati ed aiutati a mettere in parola il loro sapere pratico che, proprio perché tale, non è sempre facilmente esprimibile in forma verbale e dunque comunicabile³. Nel far questo, hanno potuto cogliere l'analogia che esiste tra questo processo e ciò che essi stessi sono chiamati ad operare con i propri allievi: accompagnarli a mettere in parola i saperi e i valori che sono implicati in ciò che fanno, nel momento in cui si confrontano con situazioni sfidanti e tentano di rispondere ad esse in modo congruente e flessibile. Da questo punto di vista, per coloro che hanno partecipato – ma l'auspicio è che questo valga anche per la maggior parte dei lettori –, la riflessione sul processo stesso della ricerca, e in genere su quanto vissuto nella propria esperienza di formatori, può indicare una via didatticamente feconda e percorribile con i ragazzi che frequentano i CFP.

4. PRATICHE E POLITICHE

Franz Weinert, in un suo articolo su ciò che fa “buono” un buon insegnante, cita la famosa frase di Hans Aebli: «Dove è all'opera un buon insegnante, il mondo diventa un po' migliore» (Weinert, 1996, p. 141). Penso che, anche alla luce della nostra ricerca, si possa sottoscrivere pienamente questa affermazione, cogliendone anche la portata politica: nell'IFP abbiamo incontrato buoni insegnanti, capaci dunque di offrire un contributo migliorativo alla società tutta e al mondo del lavoro in particolare.

Non si tratta di un'affermazione scontata, perché talvolta, nel dibattito pubblico, sembra che la formazione professionale iniziale, avendo a che fare con il lavoro, non sia da considerare alla stregua delle istituzioni scolastiche e che anzi, per migliorare queste e l'efficacia della loro missione, sarebbe opportuno cancellare del tutto il “depotenziato” canale della formazione professionale iniziale. Alla base di questo pregiudizio culturale nei confronti della formazione professionale ce n'è uno più profondo, nei confronti del lavoro, che ha una lunga tradizione, non solo nel nostro paese (cfr. Crawford, 2009). Fa bene, ad esempio, Paola Mastrocola, nella sua recente proposta di riforma del sistema scolastico, a denunciare come sbagliata l'idea diffusa che «...il lavoro (manuale, artigianale, tecnico-pratico) sia cosa vile, umiliante, degradante» (Mastrocola, 2011, p. 215) e ad augurarsi il superamento del blocco mentale che impedisce di vedere la ricchezza anche formativa di un lavoro ben fatto: «dovremmo recuperare stima e ammirazione per chi è capace di costruire un tavolo, assistere un anziano, tagliare un vestito, rieducare un arto,

³ Sulla dimensione tacita e personale del sapere pratico, il riferimento obbligato è a Polany, 1990, ma anche a Schön, 1983.

produrre un cioccolatino, creare un gioiello, riparare un motore, un computer, un ferro da stiro» (ibid., p. 220)⁴. Se tutto questo è vero, dovremmo recuperare stima ed ammirazione anche nei confronti della formazione professionale e riconoscere il valore politico che per un paese può avere il miglioramento di tale sistema.

La ricerca non ha la pretesa di “dimostrare”, ma penso riesca a “mostrare”, spero in modo sufficientemente convincente, che IFP non significa necessariamente “meno scuola” o scuola di serie B, ma un modo diverso di fare scuola, capace di adattarsi con duttilità alle esigenze di soggetti che esprimono una spiccata preferenza per i saperi incarnati o – è l’altra faccia della medaglia – una profonda disaffezione nei confronti di modalità solo trasmissive, statiche e disincarnate di far funzionare la scuola. La ricerca sulle pratiche assume allora una valenza anche politica, almeno per due ragioni: può innanzitutto aiutare i decisori e tutti coloro che hanno responsabilità sul sistema formativo a conoscere più in profondità e dunque ad apprezzare meglio le potenzialità di questa tipologia di offerta formativa e il patrimonio di esperienze che in essa si è sviluppato in questi anni; inoltre, favorendo, anche attraverso la creazione di spazi di riflessione e di analisi, la crescita e lo sviluppo professionale dei docenti, contribuisce a promuovere il miglioramento della società nel suo complesso.

⁴ Ho però l’impressione che, nonostante queste affermazioni, l’autrice di *Togliamo il disturbo* sia essa stessa prigioniera del pregiudizio che denuncia e non smetta di pensare che il lavoro non sia un’attività “formativa” in sé, ricca di saperi (ma anche di pensieri, idee, riflessioni, memorie, immaginazioni, valori ecc.), eventualmente da esplicitare, da portare alla luce del sole, ma che debba essere in qualche modo “nobilitato” dallo studio e dunque da un’aggiunta di saperi ad esso esterni e spesso estranei. Basti pensare alla sua critica alla “scuola delle competenze” (Mastrocola, 2011, pp. 137-146), ma anche alle pagine immediatamente successive (pp. 146-155), dove propone la sua accorata difesa dei saperi che “...non si applicano a un bel niente, e non servono, e non si spendono” (p. 153) e denuncia quello che a suo parere sta avvenendo nella scuola: un “...restringimento della vita al solo ambito lavorativo (e del lavoro a ‘problema da risolvere!’)”, che rischia di rendere la vita “tetramente tecnico-pratica” (idem). Questo non toglie che alcuni suoi spunti possano essere in sintonia con quanto emerge dalla ricerca sugli insegnanti di italiano del CNOS-FAP. Ne riporto alcuni: «...a me piacerebbe un sacco che un fabbro conoscesse il concetto di *amor de lonh*: secondo me gli verrebbero meglio i cancelli. E a un orafo i monili, e a un falegname i tavoli e le sedie. Noi dovremmo davvero insegnare la poesia provenzale ai futuri fabbri, pasticceri, decoratori, elettricisti. E l’arte di Giotto e di Van Gogh, e il pensiero di Seneca e Voltaire... Penso questo profondamente, perché non riesco a togliermi dalla testa il modello Michelangelo, e l’esempio degli artisti del Cinquecento a bottega: molti erano anche letterati e poeti, erano sapienti, erano artisti in senso totale, intrisi di cultura [...]. Mi piacerebbe che si ricreasse un mondo così. E vorrei fortemente una scuola che a questo mondo preparasse. Credo che dovremmo batterci perché le scuole professionali e tecniche vadano in questa direzione» (ibid., pp. 216-217). E ancora: nelle scuole delle arti e dei mestieri «...mi piacerebbe che non si insegnassero solo le materie tecniche, quelle strettamente utili a creare le future “competenze” professionali. Mi piacerebbe s’insegnassero anche le materie inutili [...]. In queste scuole si dovrebbe insegnare [...] ad amare la lettura, e l’ascolto della musica, e la contemplazione di opere d’arte. Non dico la storia letteraria, o le varie interpretazioni del Barocco o l’elenco delle opere del Caravaggio in ordine cronologico. No, io parlo di un’educazione estetica. Sto pensando alla persona, prima ancora che alla sua professione, sto pensando alla sua vita in generale, alla sua giornata, a quando torna a casa e si rilassa. Mi piacerebbe che potesse rilassarsi anche ascoltando Mozart [...]. Vorrei solo che ci possano essere, nella sua vita, anche i libri, le poesie, i concerti» (ibid., pp. 244-245).

5. Bibliografia

- AFFINATI E. (2008), *La Città dei Ragazzi*, Mondadori, Milano.
- ALABANESI C. (2004), *I Focus Group*, Carocci, Roma.
- ALTET M. (2003), *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, tr. it., La Scuola, Brescia.
- ANTINUCCI F. (2001), *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari.
- ARMELLINI G. (2008), *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano.
- BAGNI G., CONSERVA R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino.
- BAIN K. (2004), *What the best college teachers do*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (USA).
- BECK G., SCHOLZ G. (1997), *Fallstudien in der Lehrerbildung*, in FRIEBERTHÄUSER B., PRENGEL A., Hrsg., *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Juventa, Weilheim-München, pp. 678-692.
- BENJAMIN W. (1973), *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Einaudi, Torino.
- BENJAMIN W. (2011), *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Note a commento di Alessandro Baricco, Einaudi, Torino [tit. or.: *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*, 1936, in ID., *Gesammelte Schriften*, Bd. II, 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1977, pp. 438-465].
- BERTOLINI P. (2001), *Pedagogia e fenomenologia. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano.
- BRAIDO P. (2006), *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, LAS, Roma.
- CAMILLE A., CORNIA U., PARIANI L., REA E., RECAMI F., STASSI F. (2009), *Articolo 1. Racconti sul lavoro*, Sellerio, Palermo.
- CLANDININ D.J. (2007), Ed., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- CLANDININ D.J., MURPHY M.S. (2007), *Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich*, in CLANDININ D.J., ed., op. cit., pp. 632-650.
- CNOS-FAP (2005), a cura di, *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- COMOGLIO M. (2000), *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- CRAWFORD M.B. (2010), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima*, Mondadori, Milano [tit. or.: *Shop Class as Soulcraft*, The Penguin Press, New York, 2009].
- DAMIANO E. (1996), a cura di, *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano.
- DAMIANO E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- DAMIANO E. (2007a), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- DAMIANO E. (2007b), *Il sapere dell'insegnare*, FrancoAngeli, Milano.
- DAY C. (2004), *A Passion for Teaching*, Routledge, London.
- DE BENEDETTI A. (2009), *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- DE MAURO T., GENSINI S., (1999), *Guida alla prova scritta di italiano*, Le Monnier, Firenze.
- DODGE B. (1997), *Some Thoughts About WebQuests*, San Diego State University, San Diego, CA, reperibile in http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html [ultimo accesso: 22 luglio 2011].

- ELBAZ-LUWISCH F. (2005), *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*, IAP, Charlotte, NC.
- EMBREE L. (2011), *Analisi riflessiva. Una prima introduzione all'investigazione fenomenologica*, Ed. Studium, Roma.
- GAMELLI I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- GARDNER H. (1995), *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano [tit. or.: *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993].
- GENTILE M., BORRIONE P. (2010), *Indagine OCSE-PISA 2006 sulle competenze e riflessi sull'IeFP*, in «Rassegna CNOS» 26/1, pp. 25-38.
- GLASER B.G., STRAUSS A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, Chicago-New York.
- GRASSILLI B., FABBRI L. (2003), *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia.
- JACKSON R.R. (2009), *Never work harder than your students & other principles of great teaching*, ASCD, Alexandria, Virginia (USA).
- ISER W., *L'atto della lettura*, Il Mulino, Bologna 1987 [tit. or.: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*, UTB, Stuttgart 1978].
- ISFOL (2011), *Gli esiti formativi e occupazionali degli allievi dei percorsi triennali*, ISFOL, Roma, reperibile in: http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2011/Isfol_Indagine_esiti_percorsi_triennali_giugno2011.pdf [ultimo accesso: 27 luglio 2011].
- INVALSI (2011), *Le competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*, reperibile in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf [ultimo accesso: 10 agosto 2011]
- LACKEY J., SOSA E., (2006), ed., *The Epistemology of Testimony*, Clarendon Press, Oxford.
- LANEVE C. (2005), a cura di, *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia.
- LANEVE C., a cura di (2010), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia.
- LODOLI M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino.
- LOMBARDI M.M. (2007), *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*, in «Educause Learning Initiative», reperibile in <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> [ultimo accesso: 22 luglio 2011].
- LOSITO B. (2008), *Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale*, in INVALSI, *Le competenze in Scienze, Lettura e Matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale Pisa 2006*, Armando, Roma, pp. 163-174.
- LUPERINI R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- MASTROCOLA P. (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma.
- MCCOURTH F. (2006), *Ehi, prof!*, Adelphi, Milano [tit. or.: *Teacher Man*, Green Pril Corp., 2005].
- MORTARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2010a), *Un salto fuori dal cerchio*, in ID., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-44.
- MORTARI L. (2010b), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano [con testi di DUSI P., GIRELLI C., SITÀ C., TACCONI G.].
- MORTARI L. (2011), *La ricerca va a scuola*, in TACCONI G., *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma, pp. 5-11.
- NEUWEG G.H. (2002), *Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können*, in BAUMGARTNER P., WELTE H. (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*, StudienVerlag, Innsbruck, pp. 86-103.
- NICOLI D. (2008), *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- NODDINGS N. (1992), *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, Teachers College Press, New York.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- PENNAC D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano [tit. or. *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, Paris 2007].

- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- POLANY M. (1990), *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, tr. it., Rusconi, Milano [tit. or.: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago, IL.].
- PRENSKY M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», IX/5, reperibile in: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [ultimo accesso: 22 luglio 2011].
- RONDONI D. (2010), *Contro la letteratura. Poeti e scrittori. Una strage quotidiana a scuola*, Il Saggiatore, Milano.
- RONZON F. (2008), *SUL CAMPO. BREVE GUIDA ALLA RICERCA ETNOGRAFICA*, MELTEMI, ROMA.
- ROSE M. (2005), *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*, Penguin Books, New York.
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York [ed. it.: *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993].
- SCHÜTZ A., LUCKMANN T. (1973), *The Structures of the Life-World*, Northwestern University Press, Evanston, IL.
- SCRIVEN M. (1967), *The Methodology of Evaluation*, in TYLER W., GAGNÉ M., SCRIVEN M., eds, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNelly, Chicago, pp. 39-83.
- SERIANNI L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- SERIANNI L., BENEDETTI G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- SIMONE R. (2000), *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- STRÜBING J. (2008), *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*, VS Verlag, Wiesbaden.
- TACCONI G. (2007a), *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, in «Rassegna CNOS» 23/1, pp. 142-161.
- TACCONI G. (2007b), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (IFP)*, in «Isre» 14/2, pp. 80-111.
- TACCONI G. (2007c), *Valutare nell'Istruzione e Formazione Professionale*, in NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, pp. 7-85.
- TACCONI G. (2008a), *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in Ehi, prof!*, in «Rassegna CNOS», 24/1, pp. 133-149.
- TACCONI G. (2008b), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, «Rassegna CNOS» 24/2, pp. 167-189.
- TACCONI G. (2008c), *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in "La città dei ragazzi" di Eraldo Affinati*, «Rassegna CNOS», 24/3, pp. 155-168.
- TACCONI G. (2009), *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 in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, in «Rassegna CNOS» 25/2, pp. 101-132.
- TACCONI G. (2010a), *Come funziona il sistema*, in «Tuttoscuola», XXXVI/505, pp. 22-23.
- TACCONI G. (2010b), *Cercare senso nell'imparare*, in MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 141-170.
- TACCONI G. (2011), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma, disponibile in <http://www.CNOS-FAP.it/sites/default/files/pubblicazioni/In%20pratica.1.La%20didattica%20dei%20docenti%20di%20area%20matematica%20e%20scientifico-tecnologica.PDF> [ultimo accesso: 2 agosto 2011].
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/Ip-Puglia*, PrintMe, Taranto.
- TOLLEFSON S.K., DAVIS B.G. (2002), *What Good Teachers Say About Teaching*, University of California, Berkeley, reperibile in <http://teaching.berkeley.edu/publications.html/> [ultimo accesso: 26 luglio 2011].
- VAN MANEN M. (1990), *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, New York.
- VON FOERSTER H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Milano.

- WATZLAWICK P., HELMIK BEAVIN J., JACKSON D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma [tit. or.: *Pragmatic of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W.W. Norton Co., Inc., New York, 1967].
- WEINERT F.E. (1996), "Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit, in «Beiträge zur Lehrerbildung», 14/2, pp. 141-151.
- WENGER E., (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano [tit. or.: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998].
- ZAMBONI E. (2007), *I draghi locepei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Einaudi, Torino.
- ZAMMUNER V.L. (2003), *I Focus Group*, Il Mulino, Bologna.

INDICE

SOMMARIO	3
1. INTRODUZIONE	5
1. L'oggetto e gli obiettivi della ricerca	5
2. L'epistemologia di riferimento	9
3. L'approccio metodologico	11
4. La valenza formativa della ricerca	13
2. IL PERCORSO DELLA RICERCA	15
1. I partecipanti	15
2. Il gruppo di ricerca	17
3. Le fasi della ricerca	18
3.1. <i>L'osservazione etnografica</i>	<i>19</i>
3.2. <i>Le interviste individuali: raccolta e prima analisi</i>	<i>20</i>
3.3. <i>La raccolta di materiali elaborati dai docenti e dai CFP</i>	<i>28</i>
3.4. <i>I Focus group realizzati nell'estate 2008 (FGIta/1 e 2): raccolta e analisi</i>	<i>29</i>
3.5. <i>La sistemazione dei materiali e la raccolta di dati integrativi</i>	<i>30</i>
3.6. <i>La continuazione dell'analisi e la stesura di un primo report provvisorio</i>	<i>30</i>
3.7. <i>Il Focus Group realizzato nell'estate del 2009 (FGIta3): validazione intersoggettiva dell'analisi dei dati raccolti delle fasi precedenti e ulteriore raccolta</i>	<i>31</i>
3.8. <i>Il ritorno sull'analisi</i>	<i>33</i>
3.9. <i>Il FG realizzato nell'autunno 2009 (FGIta4)</i>	<i>33</i>
3.10. <i>L'analisi dell'intero corpus dei dati raccolti</i>	<i>34</i>
3.11. <i>La scrittura del report finale</i>	<i>34</i>
3.12. <i>La stesura del diario riflessivo</i>	<i>35</i>
3. I RISULTATI DELLA RICERCA	37
1. Creare le condizioni relazionali per lavorare	38
1.1. <i>Aver cura della relazione, in particolare con chi si trova in difficoltà ...</i>	<i>38</i>
1.1.1. <i>Agganciare gli sguardi</i>	<i>40</i>
1.1.2. <i>Rapportarsi con autenticità: verso una relazione motivante</i>	<i>41</i>
1.1.3. <i>Curare il clima della classe creando le condizioni per "mettersi a fare"</i>	<i>42</i>
1.1.4. <i>Gestire le provocazioni basate sul linguaggio</i>	<i>43</i>
1.2. <i>Prevedere regole e confini</i>	<i>45</i>
1.2.1. <i>Far sentire che si è parte di una comunità</i>	<i>45</i>
1.2.2. <i>Attivare processi di negoziazione</i>	<i>47</i>
1.2.3. <i>Ricorrere ad un sistema di incentivi</i>	<i>50</i>
1.2.4. <i>Comunicare attenzione e rispettare la libertà dell'allievo: il caso della copiatura</i>	<i>52</i>
1.3. <i>Organizzare lo spazio</i>	<i>53</i>

2. Organizzare la lezione in modo efficace	53
2.1. <i>Curare l'avvio</i>	55
2.1.1. Riprendere il filo	55
2.1.2. Fornire un inquadramento relativamente al percorso che si andrà a svolgere	55
2.1.3. Stabilire fin dall'inizio un contatto emozionale	56
a) <i>Chiedere "Come va?"</i>	56
b) <i>Controllare i compiti per comunicare attenzione</i>	57
2.1.4. Educare al metodo	59
2.2. <i>Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola</i>	60
2.2.1. I goal delle aspettative	61
2.2.2. "Adesso, dite la vostra!"	62
2.2.3. Il <i>brainstorming</i>	63
2.2.4. Decostruire	64
2.3. <i>Esporre (e far esporre) con chiarezza</i>	66
2.3.1. Catturare l'interesse	66
2.3.2. Schematizzare e far fare schemi	67
2.3.3. Far diventare il quaderno occasione di comunicazione educativa ..	69
2.3.4. Richiamare spesso il punto di arrivo	72
2.3.5. Far apprendere attraverso l'insegnamento	72
2.4. <i>Rendere vitali i contenuti</i>	74
2.4.1. Insegnare Dante ai meccanici	75
2.4.2. Far cogliere l'utilità del percorso	77
2.4.3. Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni	78
2.4.4. Evidenziare i collegamenti	79
2.5. <i>Giocarsi diverse carte, variando i metodi</i>	81
2.5.1. Suddividere bene i tempi	82
2.5.2. Variare gli approcci e le attività, lasciandosi guidare anche dagli "Uffa, prof..."	83
2.5.3. Inserire degli intermezzi per far "ricaricare le batterie"	86
2.5.4. Rendere piacevole l'attività	87
2.6. <i>Inserire momenti di lavoro in gruppo</i>	88
2.6.1. Promuovere ricerche di gruppo	89
2.6.2. Attivare esperienze di apprendimento cooperativo	90
2.6.3. Stimolare l'aiuto reciproco a coppie	93
2.7. <i>Guidare discussioni lavorando sulle domande</i>	94
2.7.1. Far generare domande	94
2.7.2. Offrire una griglia di domande per cercare	95
2.7.3. L'esperto delle domande "inutili"	96
2.8. <i>Concludere tirando le somme e raccogliendo eventuali lavori</i>	97
2.9. <i>La ricchezza di pratiche "povere"</i>	97
3. Valorizzare l'esperienza	98
3.1. <i>Far toccare con mano gli oggetti di apprendimento</i>	99
3.1.1. Agganciare i contenuti all'esperienza degli allievi	99
3.1.2. Selezionare i contenuti con attenzione anche a ciò che può essere significativo per gli allievi	101
3.1.3. Partire da situazioni simulate e/o esempi	105
3.1.4. Attualizzare	110

3.4.	<i>Far raccontare esperienze</i>	111
3.4.1.	Far vivere esperienze che aiutino a pensare	111
3.4.2.	Proporre l'esperienza di scrivere per comunicare	116
3.4.3.	Stimolare racconti orali su esperienze vissute	118
3.5.	<i>Dare spazio ad esperienze basate su immagini e musica</i>	119
3.5.1.	Valorizzare alcuni elementi della cultura multimediale dei ragazzi	119
3.5.2.	Far analizzare immagini	120
3.5.3.	Proporre un ciclo di film	121
3.5.4.	Utilizzare un video come stimolo per la scrittura personale e la discussione	122
3.5.5.	Partire dall'ascolto di brani musicali	124
3.5.6.	Analizzare messaggi pubblicitari per riflettere sul "senso poetico della vita"	125
3.6.	<i>Far vivere esperienze teatrali</i>	128
3.6.1.	Andare a teatro	128
3.6.2.	Fare teatro in classe	129
3.7.	<i>Far riflettere sulla lingua d'uso (la grammatica)</i>	134
3.7.1.	Rilevare il valore d'uso della lingua	134
3.7.2.	Accompagnare percorsi di meta-riflessione sulla lingua	137
3.7.3.	Orientare ad una esplorazione autonoma del libro di grammatica	140
3.7.4.	Guidare all'arricchimento del lessico facendo costruire un personale glossario	141
4.	Creare le condizioni perché si possa leggere e scrivere con piacere	142
4.1.	<i>Leggere e far leggere ad alta voce, per gli altri</i>	143
4.2.	<i>Far riflettere su di sé a partire da ciò che si legge</i>	144
4.3.	<i>Personalizzare il rapporto con il libro e con gli autori</i>	145
4.4.	<i>Far analizzare un testo</i>	146
4.5.	<i>Far reinventare il finale dei libri letti</i>	148
4.6.	<i>"Adesso tocca a voi!". Far scrivere creativamente</i>	149
4.6.1.	Far riscrivere testi classici	149
4.6.2.	Far collegare testi classici a prodotti culturali contemporanei	151
4.6.3.	Assegnare consegne di scrittura con specifiche ben definite	153
4.7.	<i>Quando leggere e scrivere non sono un piacere</i>	153
5.	Collegare il percorso di educazione linguistica alla pratica lavorativa	156
5.1.	<i>Interagire con i docenti di laboratorio</i>	157
5.2.	<i>Creare situazioni in cui scrivere e parlare siano percepiti come compiti vicini alla pratica professionale</i>	159
5.2.1.	La presentazione della propria azienda simulata o del proprio indirizzo	161
5.2.2.	La relazione tecnica	162
5.2.3.	La stesura del proprio curriculum vitae	165
5.2.4.	L'offerta tecnica in risposta ad una commessa di lavoro	166
5.3.	<i>Far realizzare compiti professionali interdisciplinari e complessi</i>	167
5.3.1.	Il caso del libro sui diritti umani con i grafici	167
5.3.2.	Il book di presentazione	171
5.3.3.	Il libretto delle istruzioni sull'uso di un prodotto di laboratorio	171

5.3.4. La guida turistica della propria città	173
5.4. <i>Far analizzare esperienze lavorative</i>	174
6. Assegnare compiti autentici	175
6.1. <i>Compiti da giornalista</i>	176
6.1.1. L'articolo di giornale	176
6.1.2. La prima pagina di un giornale del passato	179
6.1.3. Piccole recensioni per la pagina culturale	179
6.1.4. La rassegna stampa o la rassegna tematica	180
6.2. <i>Compiti di simulazione</i>	181
6.2.1. Simulazioni di vendita, televendita o colloquio telefonico	182
6.2.2. Conversazioni simulate tra compagni di viaggio	183
6.2.3. Giochi di ruolo e altre simulazioni	184
6.3. <i>Compiti di persuasione</i>	185
6.3.1. La discussione sui pro e i contro	186
6.3.2. Il processo	187
6.3.3. Il messaggio pubblicitario	187
6.4. <i>Compiti di ricerca</i>	189
7. Valutare per aiutare a crescere	191
7.1. <i>Monitorare continuamente</i>	192
7.2. <i>Gestire efficacemente le prove strutturate</i>	193
7.3. <i>Offrire occasioni di recupero</i>	194
7.4. <i>Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari</i>	195
7.5. <i>Gestire accuratamente la restituzione delle prove corrette</i>	196
7.6. <i>Curare in particolare la correzione dei temi</i>	197
7.6.1. Definire i criteri di valutazione	197
7.6.2. Costruire un repertorio di temi da mostrare e su cui riflettere	199
7.6.3. Introdurre messaggi di ascolto nel giudizio di valutazione dei temi	200
7.7. <i>Introdurre prove di valutazione autentica</i>	201
7.8. <i>Far costruire il portfolio dell'allievo</i>	203
7.9. <i>Attivare forme di triangolazione</i>	204
4. CONCLUSIONE	207
1. Un sapere vivo	207
2. Una didattica sensibile	208
3. Professionalità in formazione	210
4. Pratiche e politiche	212
5. BIBLIOGRAFIA	215

Pubblicazioni 2002-2011
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006
NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

-
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
 CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
 CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
 CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
 NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
 POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
 VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
 MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
 NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in... I. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

-
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
 MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - D. GRADZIEL - M. PELLEREY (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico alberghiera*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
 TACCONI G., *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2010

Sezione "Esperienze"

-
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005
 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, Roma, Tipografia Pio XI, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, Roma, Tipografia Pio XI, 2010

