

## **STRUMENTI PER FORMARE**

### **Le strategie messe in atto dai docenti che operano nell'area degli assi culturali nell'IeFP**

di **Giuseppe Tacconi**

CARVET (*Center for Action Research in Vocational Education and Training*) - Università degli Studi di Verona

*Vengono qui di seguito raccolti insieme quattro articoli che erano stati pubblicati su «Rassegna CNOS» e che offrono il distillato operativo delle strategie che sono emerse da un'ampia ricerca empirica condotta con i docenti di area culturale che operano nei CFP della Federazione.*

## Indice

<b>INTRODUZIONE: VERSO LA COSTRUZIONE DI UN REPERTORIO DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE DEI/DELLE FORMATORI/TRICI .....</b>	<b>5</b>
<b>I. LA CURA DEL CLIMA .....</b>	<b>7</b>
1. AVVIARE LA GIORNATA CON IL “BUONGIORNO” .....	7
2. VALORIZZARE I MOMENTI INFORMALI .....	7
3. CREARE UN AGGANCIO RELAZIONALE ALL’INIZIO DELL’ORA .....	7
4. FAR FARE UNA PRESENTAZIONE DI SÉ.....	8
5. IMPARARE RAPIDAMENTE I NOMI DEGLI ALLIEVI .....	8
6. STABILIRE ALCUNE REGOLE FONDAMENTALI PER MANTENERE UN CERTO DECORO IN CLASSE .....	8
7. ATTIVARE PROCESSI DI NEGOZIAZIONE SULLE REGOLE .....	8
8. STIPULARE UN PATTO FORMATIVO ALL’INIZIO DELL’ANNO .....	9
9. CURARE LO SPAZIO FISICO.....	9
10. INTERVENIRE IN CASO DI DISTURBO.....	9
11. CHIEDERE AGLI ALLIEVI DI ESPlicitARE LE LORO ASPETTATIVE .....	10
12. CHIEDERE A PICCOLI GRUPPI DI ESPLORARE LE CARATTERISTICHE DI UN BUON APPRENDIMENTO (E/O DI UN BUON INSEGNAMENTO) .....	10
13. CHIEDERE AGLI ALLIEVI DI SCRIVERE LE LORO REAZIONI ALLA LEZIONE.....	10
<b>II. L’ORGANIZZAZIONE DELLA LEZIONE .....</b>	<b>11</b>
1. CURARE L’AVVIO.....	12
1.1. <i>Creare un aggancio relazionale</i> .....	12
1.2. <i>Inquadrare l’argomento</i> .....	12
1.3. <i>Far fare il "riassunto della puntata precedente"</i> .....	12
1.4. <i>Inserire qualche elemento spiazzante</i> .....	13
1.5. <i>Curare lo spazio all’interno dell’aula</i> .....	13
2. ESPLORARE IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALLIEVI DANDO LORO LA PAROLA .....	13
2.1. <i>I goal delle aspettative</i> .....	13
2.2. <i>“Adesso, dite la vostra!”</i> .....	14
2.3. <i>Agganciare conoscenze pregresse</i> .....	14
2.4. <i>Il Brainstorming</i> .....	14
3. PRESTARE ATTENZIONE ALLA QUALITÀ DELLA COMUNICAZIONE .....	14
3.1. <i>Curare la chiarezza espositiva</i> .....	15
3.2. <i>Coinvolgere il corpo</i> .....	15
3.3. <i>Valorizzare il contatto visivo e variare il tono di voce durante la spiegazione</i> .....	15
3.4. <i>Rendere "visibili" e "manipolabili" i concetti</i> .....	15
3.5. <i>Utilizzare supporti diversi</i> .....	16
3.6. <i>Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali</i> .....	16
4. RENDERE VITALI I CONTENUTI.....	17
4.1. <i>Insegnare Dante ai meccanici</i> .....	17
4.2. <i>Far cogliere l’utilità del percorso</i> .....	17
4.3. <i>Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni</i> .....	17
4.4. <i>Evidenziare i collegamenti</i> .....	17
5. GIOCARSI DIVERSE CARTE, VARIANDO I METODI .....	18

5.1. <i>Suddividere bene i tempi</i> .....	18
5.2. <i>Variare gli approcci e le attività adattandosi alla specificità del gruppo e della situazione didattica</i> .....	18
5.3. <i>Inserire qualche stacco durante la lezione: le attività “per prendere fiato”</i> .....	19
5.4. <i>Rendere piacevole l’attività, utilizzando anche la leva del gioco</i> .....	19
6. FAR APPRENDERE IN/IL GRUPPO.....	19
6.1. <i>Proporre lavori di gruppo con distribuzione di ruoli</i> .....	19
6.2. <i>Proporre forme di tutoraggio tra pari, prevalentemente a coppie</i> .....	20
7. DIFFERENZIARE IL LAVORO ALL'INTERNO DEL GRUPPO CLASSE.....	20
7.1. <i>Cogliere le differenze</i> .....	20
7.2. <i>Potenziare l’autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale</i> .....	20
7.3. <i>Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina</i> .....	21
7.4. <i>Far fare l’esperienza di insegnare</i> .....	21
7.5. <i>Richiamare spesso il punto di arrivo</i> .....	21
8. LAVORARE CON LE DOMANDE .....	21
8.1. <i>Far generare domande</i> .....	21
8.2. <i>Offrire una griglia di domande per cercare</i> .....	22
9. CONCLUDERE LA LEZIONE IN MODO COLLOQUIALE .....	22
<b>III. PER UNA DIDATTICA DELL’ESPERIENZA.....</b>	<b>23</b>
1. AGGANCIARE L'ESPERIENZA .....	23
1.1. <i>Partire dai loro interessi</i> .....	24
1.2. <i>Collegare i contenuti della lezione all’esperienza degli allievi</i> .....	24
1.3. <i>Fare esempi e piccole simulazioni</i> .....	25
1.4. <i>Fare riferimento alla “matematica di tutti i giorni”</i> .....	25
1.5. <i>Far riflettere sulla lingua d'uso</i> .....	26
2. FAR FARE ESPERIENZE .....	26
2.1. <i>Far fare esperienze che aiutino a pensare</i> .....	27
2.2. <i>Far fare l’esperienza di scrivere per comunicare</i> .....	27
2.3. <i>Dare spazio ad esperienze basate sulle immagini e la musica</i> .....	27
2.4. <i>Far fare esperienza di affrontare problemi</i> .....	28
3. ORIENTARE A METTERE IN PAROLA LE ESPERIENZE .....	29
3.1. <i>Far narrare le proprie esperienze</i> .....	29
3.2. <i>Tradurre l’esperienza pratica in “linguaggio scientifico”</i> .....	29
<b>IV. PER UNA VALUTAZIONE RICONOSCENTE ED INCORAGGIANTE.....</b>	<b>31</b>
1. ORGANIZZARE PROVE AUTENTICHE CENTRATE SU COMPITI REALI.....	31
2. MONITORARE CONTINUAMENTE.....	33
3. COMUNICARE PREVIAMENTE E CHIARAMENTE I CRITERI DI VALUTAZIONE .....	33
4. PREPARARE BENE ALLA PROVA STRUTTURATA.....	34
5. CURARE LA RESTITUZIONE DELLE PROVE EFFETTUATE.....	36
6. OFFRIRE OCCASIONI DI RECUPERO .....	37
7. STIMOLARE L’AUTOVALUTAZIONE E LA VALUTAZIONE TRA PARI.....	38
8. FAR COSTRUIRE IL PORTFOLIO DELL'ALLIEVO.....	38

9. ATTIVARE FORME DI TRIANGOLAZIONE CON VALUTATORI ESTERNI ..... 39  
10. INCORAGGIARE ..... 39

**BIBLIOGRAFIA..... 41**

## INTRODUZIONE: VERSO LA COSTRUZIONE DI UN REPERTORIO DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE DEI/DELLE FORMATORI/TRICI

In questi ultimi anni, abbiamo condotto una ricerca empirica che ha coinvolto circa 100 formatori e formatrici impegnati/e, nei Centri di Formazione Professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP in otto Regioni italiane<sup>1</sup>, nell'area dei cosiddetti assi culturali (l'asse dei linguaggi e quello storico-sociale, l'asse matematico e quello scientifico-tecnologico)<sup>2</sup>. La ricerca ci ha portato ad analizzare le pratiche didattiche di questi docenti e ha fatto emergere un quadro particolarmente ricco sulla didattica "viva" o sul vivo dell'azione didattica, che comprende sempre una complessità di elementi – gli oggetti di apprendimento, i soggetti, le relazioni, le caratteristiche ambientali ecc. – che entrano in gioco contemporaneamente, si intrecciano e si influenzano vicendevolmente (cfr. Mortari, 2010). Si è trattato di dar voce a quegli/le attori/trici fondamentali della Formazione Professionale che sono i/le formatori/trici e di mettere in parola il sapere maturato nella loro esperienza.

Ciò che abbiamo ricavato è una consistente rassegna di strategie che i/le docenti hanno constatato essere utili nella loro pratica professionale. Si va da dispositivi semplici, piccole invenzioni, "trucchi" del mestiere, che nascono dalle situazioni e consentono di risolvere un problema di comprensione o di superare una difficoltà relazionale, a strategie di insegnamento articolate e complesse, volte alla predisposizione di ambienti stimolanti, che possano facilitare l'apprendimento.

Abbiamo constatato che ai/alle formatori/trici succede qualcosa di analogo a ciò che, secondo uno studio etnografico condotto da Orr (1995), capita ai tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici della Xerox. Riportiamo qui di seguito l'efficace ripresa che Domenico Lipari (2007) fa di questo famoso studio:

«L'organizzazione prevede che i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che "conducono" dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e a inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta "addetto alla riparazione". In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici - che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici - genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di *saperi in uso locali molto* specifici che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa "linea" organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le "storie di guerra", ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti - e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) - le conoscenze possono circolare dando luogo a fenomeni di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano» (Lipari 2007, pp. 22-23).

---

<sup>1</sup> Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Piemonte, Liguria, Umbria, Lazio, Sicilia.

<sup>2</sup> La ricerca, condotta per conto della Federazione e affidata al Cred dell'Università di Verona, è ampiamente documentata in Tacconi, 2011d; 2011e; 2011f. A questa ricerca si collega anche un'ulteriore esplorazione svolta nei CFP dell'Associazione Ciofs/fp - Regione Puglia, che ha coinvolto circa altri 60 soggetti, tra docenti, tutor e formatori/trici (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010).

Anche nella ricerca condotta nei CFP del CNOS-FAP abbiamo constatato che la pratica si configura come un luogo sorgivo di conoscenze specifiche e rilevanti. Sollecitando i formatori a narrare le proprie esperienze, abbiamo potuto mettere in parola parte di questo variegato sapere. I report di ricerca (Tacconi, 2011d; 2011e; 2011f), attingendo ampiamente alle parole stesse dei/delle formatori/trici, sono in grado di restituire in modo ricco le esperienze di apprendimento che i formatori hanno vissuto a contatto con la pratica, quelle strategie, sempre situate e relazionali, che essi hanno riscontrato essere state utili nella loro esperienza. Per accostarsi a queste pratiche, rimandiamo i lettori a quei report.

Nel corso della ricerca, abbiamo però sentito l'esigenza di mettere a disposizione dei lettori anche uno strumento più agile, una sorta di "distillato" di ciò che le ricerche presentano in modo più esteso. Lo abbiamo fatto con una serie di articoli pubblicati su «Rassegna CNOS» (Tacconi, 2010; 2011a; 2011b; 2011c) che qui presentiamo in una raccolta che ha lo scopo di renderne più agevole la lettura<sup>3</sup>. Gli articoli sono pertanto diventati i capitoli di questa raccolta e presentano in successione le strategie per la cura del clima, quelle per gestire in modo efficace la lezione, quelle per agganciare l'esperienza degli allievi e quelle per valutare in modo valorizzante, coprendo così tutti i principali momenti di un'azione didattica efficace<sup>4</sup>.

Abbiamo immaginato di rivolgerci a lettori/trici che prevalentemente sono essi/e stessi/e formatori/trici e che dunque possono essere interessati non tanto a consultare un manuale, con istruzioni valide per ogni circostanza, quanto a consultare una mappa ragionata, ancorché incompleta (e sempre integrabile), di strategie che, sul campo, altri/e formatori/trici hanno inventato e/o percepito come utili. Le strategie sono perciò accompagnate da una sorta di invito al "fai da te", ad avere fiducia nelle proprie capacità di inventarsi gli 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 rilevante conoscenza.

In altre parole, possiamo dire che la ricerca condotta è stata una ricerca sulla pratica, all'interno di una comunità di pratica. Il nostro intento è ora di esplicitare sinteticamente 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), repertorio di semilavorati che dai lettori potranno essere composti, montati, smontati, rimontati, perfezionati, variati, in un processo dinamico e senza fine. Sono accorgimenti orientativi, largamente trasversali alle varie aree disciplinari, di cui sarà possibile tener conto nel lavoro quotidiano, ben sapendo che le concrete azioni didattiche richiedono capacità combinatorie, flessibilità nel dosaggio degli elementi, creatività, improvvisazione.

---

<sup>3</sup> La raccolta di questi articoli è stata curata da Gustavo Mejia Gomez specificamente per la sezione del sito del CNOS-FAP denominata "Il CFP si rinnova". Agli articoli sono state apportate alcune lievi modifiche per integrarli tra loro.

<sup>4</sup> Le strategie sono state individuate a partire dall'analisi delle pratiche dei formatori, dai loro stessi racconti. Dato che la didattica è prevalentemente questione di azioni, le strategie verranno rese con dei verbi.

## I. LA CURA DEL CLIMA

La creazione di un clima rilassato e sereno è una condizione importante per poter lavorare bene con un gruppo in formazione. Sul clima, i formatori<sup>5</sup> agiscono curando la qualità dell'ambiente di apprendimento (che si identifica principalmente con la qualità delle consegne di lavoro) e della relazione che costruiscono con i propri allievi, ma anche attraverso specifiche strategie da mettere in atto soprattutto nella fase di avvio dell'anno formativo o nella parte iniziale di una giornata o di una unità di lavoro.

### 1. Avviare la giornata con il “Buongiorno”

---

In diverse realtà salesiane, i formatori, quando hanno la prima ora della mattinata, sono soliti iniziare con un momento che chiamano “buongiorno”<sup>6</sup>. Si tratta di uno spazio di circa dieci minuti, che può essere gestito in diversi modi: con il gruppo-classe o con un gruppo più ampio. Generalmente, la scelta di gestire questo momento con il gruppo-classe facilita la possibilità di stimolare la partecipazione degli allievi e di mettere al centro i loro vissuti. Si tratta infatti di stimolare l'emersione di vissuti, stati d'animo, esperienze. Con una assemblea numerosa, è reale il rischio che il buongiorno si risolva nell'elargizione subita di qualche “buon pensiero”. In alcune realtà, il “buongiorno” viene dato dagli studenti stessi che, a turno, potrebbero anche preparare vere e proprie trasmissioni radiofoniche da mettere in onda “in diretta”, attraverso degli altoparlanti collocati negli atri e nei corridoi, nei minuti immediatamente precedenti l'avvio della mattinata formativa.

### 2. Valorizzare i momenti informali

---

Secondo la tradizione salesiana, molti/e formatori/trici trovano utile e influente sul clima complessivo che si respira nella realtà formativa il fatto che i formatori, quando possibile, siano presenti tra i ragazzi anche nei momenti informali (ricreazione, pausa pranzo, gioco in cortile...), per condividere con loro qualche battuta o anche semplicemente uno sguardo. Il rapporto che si crea, condividendo anche i momenti informali, rende più facile costruire una relazione significativa anche in classe.

### 3. Creare un aggancio relazionale all'inizio dell'ora

---

Alcuni formatori, quando entrano in aula, oltre a salutare cordialmente, osservano attentamente i propri allievi e cercano di cogliere il loro stato d'animo o eventuali problemi che affiorano. Hanno sperimentato che qualche minuto, in avvio di lezione, dedicato a far emergere, con delle domande informali (“Come va?”, “C'è qualcosa che non va?”) o con delle battute (“Stai bene con questo nuovo taglio di capelli!”), come gli allievi si sentono, o anche semplicemente a dare loro la parola, perché possano raccontare “le loro cose”, non è una perdita di tempo e può anzi aiutare a creare una disposizione positiva nei confronti del lavoro da fare. Si tratta di valorizzare in questo senso i primi minuti di una lezione, quando il formatore entra in aula e generalmente sbriga le “faccende burocratiche”. Qualcuno fa anche aprire le finestre, per far circolare l'aria, prima di segnalare che è ora di cominciare.

---

<sup>5</sup> Ci scusiamo se d'ora in avanti, per brevità, utilizzeremo prevalentemente il termine maschile, pur riferendoci a formatori e formatrici.

<sup>6</sup> È un elemento che fa parte della tradizione salesiana e che si ritrova spesso negli ambienti formativi che ad essa si ispirano.

#### **4. Far fare una presentazione di sé**

---

Avendo scoperto l'importanza che la conoscenza dei propri allievi può avere sulla creazione di un clima positivo in classe, alcuni formatori chiedono loro, all'inizio dell'anno (soprattutto con i nuovi gruppi), di scrivere una breve lettera su di sé, chiarendo che non si tratta di un lavoro che verrà valutato. La consegna è di stendere alcuni paragrafi su di sé (storia personale, caratteristiche, interessi...), aggiungendo magari una propria foto. In altri casi, i formatori hanno trovato utile invitare i propri allievi a presentarsi agli altri o a rispondere, con un'alzata di mano, a semplici domande poste dal formatore sulla provenienza, la squadra di calcio preferita, la materia preferita ecc.

#### **5. Imparare rapidamente i nomi degli allievi**

---

Chiamare i propri allievi per nome segnala attenzione e interesse, contribuisce alla creazione di un buon clima e può incoraggiare la partecipazione degli allievi. Particolare attenzione va posta con gli allievi stranieri, la pronuncia dei cui nomi non è sempre facile. Alcuni formatori si costruiscono delle schede con le foto degli allievi associate ai loro nomi e a qualche nota caratteristica. Altri ricorrono ai classici biglietti con i nomi, da far tenere sul banco per le prime settimane di corso. Altri ancora propongono ai loro allievi di distribuirsi in ordine alfabetico lungo una delle pareti dell'aula. Al di là delle tecniche di memorizzazione dei nomi, i formatori si accorgono che gli allievi tendono a partecipare più volentieri alle attività se si sentono riconosciuti individualmente (e non trattati anonimamente) dai propri formatori.

#### **6. Stabilire alcune regole fondamentali per mantenere un certo decoro in classe**

---

Alcuni formatori dedicano del tempo, soprattutto ad inizio anno, con un nuovo gruppo, a definire le regole fondamentali per il mantenimento di un certo decoro e di un buon clima di lavoro in classe. Si tratta di chiarire che comportamenti sono accettabili o non accettabili in classe e quali potrebbero essere le conseguenze dei comportamenti non accettabili. L'esigenza di indicare delle regole risulta essenziale per garantire un buon clima di lavoro ma anche per infondere sicurezza negli allievi, soprattutto nella fase iniziale del percorso. Molti formatori attribuiscono grande importanza alle regole, anche in relazione al fatto che raramente, 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, mentre, nel contesto lavorativo, la consistenza personale e l'affidabilità sono doti molto apprezzate. Lo strumento che i formatori utilizzano 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. È importante che le regole e le conseguenze delle eventuali trasgressioni vengano concordate con gli altri docenti. Alcuni formatori consigliano di adottare all'inizio una modalità di conduzione del gruppo un po' più rigida di quanto verrebbe loro spontaneo fare, proprio per l'esigenza di "dare struttura" e aiutare i ragazzi ad assumere modalità comportamentali consone alla realtà formativa, senza però spegnere in loro la "voglia di stare a scuola" e considerando la loro insofferenza a "stare seduti ai banchi" come espressione del desiderio di apprendere facendo attività e non semplicemente ascoltando il formatore.

#### **7. Attivare processi di negoziazione sulle regole**

---

Alcuni formatori hanno sperimentato che, attivando processi di negoziazione delle regole, è più facile che le regole stesse vengano osservate. Si tratta di avviare dei percorsi che impegnino tutte le classi, soprattutto quelle del primo anno, in un processo di co-costruzione del "decalogo" delle regole per lavorare bene insieme. Si può partire 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 del "decalogo", da esporre pubblicamente e alla quale richiamarsi durante l'anno. Questo generalmente basta a far percepire il senso di contribuire alla definizione delle norme che regolano la vita della comunità alla quale si appartiene. Una formatrice ha trovato utile attivare un processo di negoziazione in cui innanzitutto esplicitare quelle regole che, dal suo punto di vista, sarebbero importanti per vivere e lavorare proficuamente assieme, ma sollecitando poi i ragazzi stessi ad indicare quelle regole che secondo loro sono importanti. Le varie prospettive vengono innanzitutto messe sul tavolo e, in un secondo tempo, analizzate e discusse. In questo processo, avviene una essenzializzazione delle regole e progressivamente ci si concentra su quelle – poche – che si considerano davvero essenziali. 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, al di là delle modalità adottate, è responsabilizzante. Infine, è utile notare che, in alcuni casi, la forma linguistica scelta è quella dell'indicazione più che quella del divieto. Nell'esperienza di alcuni formatori, le indicazioni, anche semplici, su cosa fare sono più vantaggiose, rispetto all'obiettivo di garantire un buon clima di lavoro, che non un cumulo di divieti che dicono cosa non fare.

## **8. Stipulare un patto formativo all'inizio dell'anno**

---

Il patto formativo esplicita gli obiettivi e le caratteristiche del percorso e ciò che le varie componenti si impegnano a fare per contribuire al raggiungimento dei risultati formativi. Nel racconto di alcuni formatori, cogliamo che la stipula di questo patto, all'inizio del percorso formativo, tra i vari soggetti (gli allievi, i genitori, i formatori, il direttore del CFP) assume una certa solennità; la firma che i vari soggetti appongono sul patto lo fa diventare un momento ufficiale che vincola e impegna reciprocamente.

## **9. Curare lo spazio fisico**

---

Tra le condizioni che favoriscono un clima positivo, alcuni formatori nominano anche la cura della disposizione dello spazio in aula (in particolare la disposizione dei banchi), che assume anche significati relazionali. Distanziandosi dalla tradizionale collocazione dei banchi in file poste parallelamente di fronte alla cattedra, ad esempio, si veicola una certa idea di relazione educativa. I banchi in cerchio o semicerchio 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 proprio 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.

## **10. Intervenire in caso di disturbo**

---

Di fronte a comportamenti di disturbo, è utile intervenire in modo tempestivo. Più a lungo si tollera un comportamento disfunzionale, infatti, più è difficile bloccarlo e più è probabile che si danneggi il clima complessivo dell'aula. Un formatore suggerisce un interessante quanto semplice metodo: fermarsi, fare una pausa di silenzio, che generalmente sortisce di generare silenzio nella classe, guardare il gruppo 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. Se il comportamento di disturbo è più grave, può essere utile intervenire prontamente, ma con calma, descrivendo brevemente il comportamento che non va e offrendo chiare indicazioni – e possibilmente opzioni – riguardo a ciò

che si ritiene opportuno che l'allievo faccia. Se il comportamento problematico è particolarmente complesso, si può chiedere all'allievo un incontro a tu per tu, dopo la fine dell'ora o in un altro momento, per chiarire la questione.

### **11. Chiedere agli allievi di esplicitare le loro aspettative**

---

Alcuni formatori trovano utile dedicare del tempo a far esplicitare ai propri allievi, individualmente o in piccoli gruppi, le aspettative che nutrono in ordine al percorso che si andrà ad intraprendere: che cosa si aspettano di imparare? Che abilità si aspettano di sviluppare? Le aspettative possono essere scritte su dei post-it, raggruppate per affinità, elencate e discusse; a queste è poi possibile agganciarsi per presentare il proprio percorso. Dar voce consente comunque di contribuire ad un clima aperto e positivo.

### **12. Chiedere a piccoli gruppi di esplorare le caratteristiche di un buon apprendimento (e/o di un buon insegnamento)**

---

In un primo momento, a coppie, gli allievi vengono invitati ad individuare quelle che secondo loro sono le tre o quattro migliori pratiche per imparare (“Che cosa faccio per imparare bene?”, “Quali azioni mi aiutano ad imparare bene?”). In un secondo momento, a coppie di coppie, il formatore invita a condividere le liste e a selezionare le quattro migliori caratteristiche. Si può procedere in questo modo, unendo coppie di coppie di coppie fino ad ottenere un elenco che può essere esposto a tutta la classe. Un'attività analoga può essere fatta sulle caratteristiche del buon insegnamento (“Cosa, tra ciò che fa l'insegnante, mi aiuta maggiormente ad imparare?”). Attraverso attività, che consentono di riflettere sul proprio apprendimento - e sull'insegnamento - e di renderlo più effettivo, i formatori hanno imparato che si può incidere sul clima complessivo della classe.

### **13. Chiedere agli allievi di scrivere le loro reazioni alla lezione**

---

Alcuni formatori trovano utile dedicare gli ultimi minuti di una lezione a far scrivere ai propri allievi alcune loro reazioni all'attività svolta: che cosa è andato bene? Che cosa ho imparato oggi? Che dubbi mi rimangono? Questi commenti possono poi essere rivisti dal docente e restituiti globalmente all'inizio dell'ora successiva. Un formatore svolge questa attività in forma orale, chiedendo a ciascun membro del gruppo-classe di esprimere con una sola parola come si sente alla fine di quell'ora.

## II. L'ORGANIZZAZIONE DELLA LEZIONE

Come ricordavamo sopra, la ricerca condotta negli scorsi tre anni con i formatori e le formatrici del CNOS-FAP che operano nelle aree culturali, basata sulla raccolta di narrazioni di pratica professionale, aveva l'intento di valorizzare il sapere acquisito sul campo dai formatori e di ridurre il solco esistente tra prassi e teoria didattica. Da qui l'idea di tentare una sorta di teorizzazione del buon insegnamento, prendendo spunto non dalle teorie accreditate, ma dalle pratiche narrate dai formatori e dalle formatrici. Si è trattato in sostanza di mettere in parola la conoscenza pratica che i formatori e le formatrici hanno sviluppato nella concreta esperienza del fare formazione. È un tipo di conoscenza diverso da quello che normalmente trova spazio nei manuali di didattica, perché nasce nel vivo dell'azione, in risposta agli stimoli posti dalle concrete situazioni, spesso all'insegna del "vediamo cosa succede se...".

I docenti che hanno partecipato alla ricerca hanno a che fare con aree differenti, ma non prive di collegamenti tra loro, che vanno dall'asse dei linguaggi e storico-sociale (lingua italiana, letteratura, lingua inglese, storia, diritto, economia, cultura etica e religiosa), all'asse matematico e scientifico-tecnologico (matematica, chimica, fisica, scienze della terra ecc.). Si tratta di aree disciplinari che talvolta vengono percepite come distanti dalla pratica che impegna gli allievi nei laboratori e negli stage e dunque collocate in basso, nella "gerarchia" delle aree disciplinari attraverso le quali si sviluppano i percorsi formativi all'interno di un CFP<sup>7</sup>.

Dall'analisi dei materiali raccolti sono emerse diverse dimensioni che i/le formatori/trici intervistati/e ritengono caratterizzanti una buona pratica formativa: la cura del clima e delle condizioni relazionali per lavorare bene; la gestione flessibile della lezione; la valorizzazione del gruppo; l'aggancio all'esperienza dei soggetti in apprendimento, con particolare attenzione a possibili utilizzi pratici delle conoscenze; la centratura su compiti autentici; la valorizzazione delle connessioni tra vari ambiti disciplinari; la valutazione come strategia per migliorare l'apprendimento. Tutte queste dimensioni appaiono tra loro intimamente intrecciate, perché la pratica formativa è un tutt'uno complesso (tessuto insieme), che non sopporta compartimentazioni rigide. Nel capitolo precedente ci siamo occupati delle strategie per la cura di un clima positivo; in questo, affronteremo le strategie che i formatori utilizzano per gestire la lezione in modo efficace e flessibile, ma continuamente appariranno collegamenti tra le varie dimensioni<sup>8</sup>.

La particolare tipologia di utenza che frequenta i CFP, come abbiamo visto sopra, "educa" i formatori a una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta a un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione. È come se i docenti intervistati avvertissero che le modalità di tipo 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 ascoltano e sanno "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, dato che agli allievi risulterebbe piuttosto difficile tornare su compiti scolastici a casa, dopo sei o sette ore passate al CFP. Questo comporta un'organizzazione particolarmente attenta dell'attività che si svolge in aula, il che non significa programmare ogni passo, impedendosi così di cogliere e di valorizzare l'imprevisto e ciò che avviene in situazione, ma riservare una specifica attenzione alle diverse fasi di una lezione, in particolare all'avvio, al corpo centrale e alla conclusione. Qui di seguito riportiamo le strategie e le attenzioni che emergono dal racconto dei formatori intervistati sul modo in cui organizzare la lezione nelle sue varie fasi.

---

<sup>7</sup> Dal questo punto di vista, nei CFP, si assiste ad una sorta di sovvertimento della classica gerarchizzazione che caratterizza i saperi negli istituti scolastici superiori.

<sup>8</sup> Sotto, presenterò le strategie che i formatori utilizzano, riportando anche qualche esempio riferito ai diversi ambiti disciplinari, ma senza fare riferimento alle parole stesse dei/delle formatori/trici, che possono invece essere "ascoltate" direttamente, nei volumi che danno conto del percorso e dei risultati della ricerca (Tacconi, 2011a; 2011b; 2011c).

## 1. Curare l'avvio

---

L'avvio di una lezione o di un'unità di lavoro risulta essere un momento cruciale, dal quale dipende, in buona misura, la possibilità di creare le condizioni perché i propri allievi si dispongano a lavorare proficuamente. Per questo i nostri formatori dedicano in genere particolare attenzione a questo momento.

### 1.1. Creare un aggancio relazionale

I formatori cercano di rendere particolarmente caldi, dal punto di vista relazionale, i primi minuti di una lezione, utilizzando un registro personale e cordiale. Si tratta, in generale, di saper accorgersi di ciò che succede, fin da quando si entra nell'aula, di saper intercettare gli stati d'animo del gruppo e dei singoli, di comunicare attenzione e vicinanza, ma anche di saper riportare con delicatezza l'attenzione verso il lavoro che si intende proporre. Per l'avvio dell'ora, nei diversi CFP, i formatori stabiliscono *routine* differenti, che vengono gestite tutte con una forte attenzione relazionale. Alcuni formatori, ad esempio, entrano in aula e, mentre sbrigano alcune faccende burocratiche (firma del registro e verifica delle presenze...), consentono che i propri allievi chiacchierino sottovoce (continuino a "raccontarsi le loro cose"... ) o sistemino sul banco il quaderno o altri strumenti. Altri formatori, al loro ingresso, chiedono ai ragazzi di alzarsi in piedi, per segnalare la loro presenza e far capire che è il momento di cominciare a fare silenzio per poter lavorare. Spesso, prima di entrare nello specifico dei temi che verranno affrontati, i formatori tentano di stabilire un contatto emozionale anche semplicemente chiedendo: "Come va?". Un insegnante di italiano descrive in maniera particolarmente efficace una serie di micro-azioni che hanno l'aspetto di una *routine* consolidata: il saluto, l'eventuale richiamo, nel caso di comportamenti scomposti, 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. Solo a questo punto si passa ad impostare la lezione.

### 1.2. Inquadrare l'argomento

Il primo passo dei nostri formatori, dopo l'ingresso, è normalmente quello di annunciare il tema, l'argomento su cui si andrà a lavorare, gli obiettivi che ci si aspetta di raggiungere, 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. Alcuni trovano utile elencare e scrivere alla lavagna almeno la strutturazione della lezione (l'articolazione delle fasi di lavoro) e indicare o richiamare le modalità e i criteri secondo cui si svolgerà la valutazione. Introdurre globalmente ciò che nel corso della lezione verrà poi ripreso e analizzato in dettaglio consente agli allievi di farsi un'idea complessiva del percorso che si andrà a svolgere, di collocare il tema della lezione nell'insieme del percorso e di cogliere così le connessioni tra i vari argomenti. Inoltre, offre loro delle indicazioni sul senso, sul perché il docente ha scelto di affrontare quel determinato tema o di lavorare su quegli aspetti proprio a quel punto del percorso.

### 1.3. Far fare il "riassunto della puntata precedente"

È importante che il filo rosso che lega i vari momenti di un percorso (le varie lezioni di un'unità o i vari momenti di una lezione) sia ben riconoscibile, per il docente e per gli allievi. Per questo, i nostri docenti, in avvio di lezione, dedicano attenzione, ad esempio, alla ripresa di quanto svolto nelle lezioni precedenti. La consegna di fare un breve sommario della "puntata" precedente o la richiesta di esplicitare domande ed eventuali dubbi su quanto affrontato nell'ora precedente permettono agli allievi di ricollegarsi a quanto appreso, ma anche di richiamare alla memoria il percorso, con i suoi obiettivi, i contenuti e i metodi. Anche la correzione di eventuali compiti assegnati per casa assume talvolta la funzione di collegare il lavoro che si sta per cominciare con il percorso svolto in precedenza. La correzione dei compiti fa tornare sul percorso pregresso, consente

di riprenderne i passaggi principali e di innestare su quello l'introduzione del nuovo argomento da affrontare.

#### *1.4. Inserire qualche elemento spiazzante*

Talvolta può essere utile un avvio differente dal solito, che introduce qualche elemento provocatorio, un aneddoto personale, un'analogia inusuale o la menzione di una notizia o di un'inchiesta giornalistica recente, che possano suscitare interesse e curiosità. Queste aperture hanno lo scopo di accendere l'interesse, di suscitare la curiosità e il desiderio di saperne di più e predispongono ad iniziare un'attività. Nel racconto di un insegnante di Matematica, ad esempio, l'elemento che produce una sorta di spiazzamento cognitivo è quello tipico dei problemi matematici che, pur riguardando dati immaginari (la terra perfettamente liscia, senza asperità, che non esiste nella realtà), sono in grado di affascinare.

#### *1.5. Curare lo spazio all'interno dell'aula*

Fa parte della cura dell'avvio anche l'attenzione alla disposizione fisica dell'aula. Un insegnante di Mestre, ad esempio, ha sperimentato quasi per caso l'efficacia di una disposizione diversa da quella canonica, in cui i banchi sono messi in file parallele, davanti alla cattedra. Anche altri formatori fanno l'esperienza che la disposizione dei tavoli a quadrilatero offre notevoli vantaggi: riduce la separazione tra docente e allievi che la cattedra e la predella normalmente creano, facilita la partecipazione (mentre la disposizione classica consente a qualcuno – soprattutto a quelli delle ultime file – di nascondersi e magari li “autorizza” a disturbare), comunica l'idea di essere alle prese con un'impresa comune, consente di sbirciare sui materiali del docente. Ma non è solo questione di disposizione dei banchi: anche in un'aula in cui i banchi sono disposti in senso tradizionale, il docente, dislocandosi, può comunicare un'idea diversa di spazio e, conseguentemente, di insegnamento-apprendimento.

## **2. Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola**

---

I momenti più fecondi sono quelli che nascono dal dialogo che si crea tra ciò che il docente intende proporre (che spesso corrisponde ai suoi gusti e alle sue preferenze) e le attese, i punti di vista, le emozioni degli allievi. Si tratta allora di esplorare attentamente i vissuti e le rappresentazioni degli allievi in ordine ai temi che si stanno affrontando e di dare loro la parola. Un docente di Italiano di Mestre, ad esempio, sa che i contenuti che propone sono solo una delle polarità a cui prestare attenzione e si muove verso quella che potremmo chiamare una prospettiva ermeneutica, che guarda al gruppo classe come a una comunità interpretativa, in cui l'intervento di un allievo e i significati inattesi che scaturiscono dal confronto tra i diversi orizzonti di comprensione hanno un ruolo centrale nel determinare l'andamento del percorso. Decisiva diventa pertanto la capacità di mettersi in ascolto dei punti di vista, dei pensieri e di ciò che gli allievi sentono dentro.

#### *2.1. I goal delle aspettative*

Un modo per dare la parola agli allievi, soprattutto all'inizio del percorso formativo, è esplorare le aspettative, come fa un docente di Diritto che, ogni anno, propone un'esplorazione delle aspettative in relazione alla disciplina e su queste costruisce poi una sorta di patto formativo. Non si tratta di abdicare al dovere di indicare i contenuti più rilevanti del percorso culturale che si intende proporre, ma di discutere, in avvio di percorso, i temi e i problemi che potranno essere affrontati e magari anche di esplicitare eventuali difficoltà o resistenze. In questo processo, il formatore ha anche la possibilità di cogliere dinamiche e stili di comportamento prevalenti negli alunni e tutto questo può aiutarlo ad impostare più efficacemente il cammino.

## 2.2. “Adesso, dite la vostra!”

Ci sono anche altre attività attraverso le quali i formatori cercano di partire dai propri allievi, di dare loro la parola, di far emergere le loro intuizioni sugli argomenti di studio che affrontano o sui vocaboli che incontrano. L'attività raccontata da un formatore di Catania 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, 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 scrittura personale avviene al termine 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 altri formatori cercano 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.

## 2.3. *Agganciare conoscenze pregresse*

Quando l'argomento è nuovo, diversi docenti trovano utile agganciare e valorizzare le conoscenze che i ragazzi possiedono già, perché maturate in precedenti esperienze scolastiche o semplicemente nella vita. I formatori trovano utile ricollegarsi a ciò che gli allievi conoscono già. Un docente di Matematica di Mestre, ad esempio, per introdurre il calcolo letterale, si aggancia a conoscenze già acquisite dai suoi allievi, quelle relative alle abbreviazioni simboliche per indicare la base e l'altezza delle varie forme geometriche. Anche in quel caso infatti si tratta di lettere. L'intento è quello di rendere più familiare i segni e di guidare a penetrarne gradualmente i significati.

## 2.4. *Il Brainstorming*

Alcuni formatori utilizzano la tecnica del brainstorming, che aiuta a far emergere dagli allievi le associazioni spontanee su un determinato argomento e a costruire definizioni condivise. Un docente di Perugia fa emergere le idee che gli allievi hanno sul tema “comunicazione”, facendo scrivere le singole definizioni su dei cartoncini o su dei post-it, per poter agevolmente attaccarle alla lavagna. Le indicazioni arrivano in ordine sparso e sono spesso legate all'esperienza diretta degli allievi. Il docente aiuta ad ordinare le indicazioni degli allievi, magari facendole raggruppare per categorie, a sistematizzarle, le integra attraverso domande oppure offrendo supplementi di informazione. Insieme, docente e allievi giungono alla costruzione di una definizione o ad una chiarificazione concettuale che viene avvertita come frutto del lavoro di tutti.

## **3. Prestare attenzione alla qualità della comunicazione**

---

I formatori intervistati sono consapevoli dell'importanza di curare la qualità della comunicazione. La lezione è una forma speciale di comunicazione, in cui entrano in gioco l'efficacia e la chiarezza espositiva, ma anche lo sguardo, il tono della voce, i movimenti, i gesti, l'utilizzo di supporti che contribuiscono ad avvicinare gli allievi ai contenuti che si stanno apprendendo e ad aumentarne la comprensibilità. I docenti di CFP sono particolarmente attenti a catturare e a mantenere l'interesse degli allievi e sanno che questo dipende, in larga misura, dalla qualità della loro comunicazione.

### *3.1. Curare la chiarezza espositiva*

La comprensione può essere resa difficile a causa del linguaggio, che talvolta costituisce una vera e propria barriera. La scarsa cura del linguaggio, da parte di un docente di Matematica, ad esempio, può contribuire a cementificare l'idea che tale disciplina sia astrusa e incomprensibile. Da qui l'esigenza di curare in modo particolare la capacità di esprimersi in modo chiaro ed efficace. Per tutti i formatori diventa essenziale utilizzare un linguaggio semplice, non da iniziati, che sia comprensibile e soprattutto concreto. In particolare, risulta utile visualizzare i concetti chiave o determinati oggetti con l'uso di diversi colori, anche per stimolare la memoria visiva. Davanti alla difficoltà dei ragazzi alle prese con le espressioni, un docente di Matematica di Catania trova utile tradurre i segni di un'espressione negli elementi di una situazione viva. Alcuni dei formatori intervistati, per migliorare la chiarezza espositiva, sentono l'esigenza di sollecitare dei feedback da parte dei loro allievi e di verificare così se una determinata comunicazione è stata realmente compresa. Il feedback, oltre a fornire al formatore una comunicazione di ritorno che gli permette di interrogarsi sull'effetto del suo atto comunicativo sui riceventi, consente agli allievi di comprendere se hanno compreso.

### *3.2. Coinvolgere il corpo*

I formatori intervistati cercano sempre di coinvolgere il corpo, nei loro percorsi. La manipolazione e l'agire sulle cose sono infatti indispensabili per arrivare a comprendere. Valorizzare il corpo significa innanzitutto non limitarsi a far lezione in aula, con gli allievi "prigionieri" dei banchi, ma utilizzare, quando possibile, come aula anche gli spazi più ampi del CFP (o del territorio), creando le condizioni perché gli allievi possano muoversi, agire, fare, provare. L'accesso alla comprensione avviene attraverso un coinvolgimento globale, anche fisico e motorio, dei soggetti in apprendimento, nella ricerca di soluzione a problemi, nella formulazione di congetture, nella misurazione e nella verifica delle varie ipotesi. Quella di coinvolgere il corpo e le mani è un'esigenza particolarmente avvertita nell'ambito delle Scienze, che certamente più della Matematica possono sfruttare metodi empirici e chiamare in causa oggetti concreti, misure, esperimenti. Nel racconto di un docente che insegna a Mestre, la costruzione delle figure geometriche che rappresentino le molecole viene fatta con materiali che si possono maneggiare (in questo caso, il pongo e gli stecchini del caffè). I materiali possono essere costruiti dai docenti o fatti costruire agli allievi. Dalla manipolazione dei materiali, che consente di rappresentare fisicamente i concetti, si passa con maggiore facilità alla scoperta di connessioni e alla generazione di spiegazioni convincenti.

### **3.3. Valorizzare il contatto visivo e variare il tono di voce durante la spiegazione**

La comunicazione non è solo questione di chiarezza espositiva. Si tratta di curare anche il contatto visivo e di modulare adeguatamente il tono della voce. I formatori stanno attenti a mantenere un contatto visivo con i propri allievi, comunicando con il proprio sguardo ma anche cogliendo dai loro sguardi il livello di attenzione. Una formatrice di Verona è particolarmente attenta ad afferrare i messaggi che le arrivano dagli sguardi dei suoi allievi. Quando si accorge che essi stanno vagando altrove con le loro menti, ricorre ad un'efficace strategia: si ferma e li guarda, oppure si avvicina a loro, muovendosi tra i banchi. Questo spesso le fa riguadagnare l'attenzione degli allievi. Anche variare il tono di voce è importante e può stimolare l'attenzione. Si tratta insomma di considerare le esigenze del corpo e di accorgersi anche degli aspetti non verbali della comunicazione.

### *3.4. Rendere "visibili" e "manipolabili" i concetti*

Per i docenti di Matematica e Scienze risulta particolarmente importante predisporre materiali che rappresentino qualcosa di concreto, di palpabile, da lavorare con le mani (sbarrette, spaghi, elastici, stecchini, pongo...). L'idea che spessissimo i nostri formatori esprimono è di visualizzare e

“far toccare con mano” i concetti valorizzando il corpo, in particolare la vista e il tatto. Per quanto consapevoli che “fare Scienze” è diverso dal “fare Matematica”, perché in Matematica, a differenza che nelle Scienze, si ha prevalentemente a che fare con idee e oggetti mentali, che non esistono in maniera sensibile, i formatori intervistati rivelano una particolare insistenza nel “rendere visibili e manipolabili” i concetti, nel raffigurare e “far toccare con mano” le teorie. A questo scopo, utilizzano esempi, portano in aula oggetti concreti (la pasta, le sfere, i palloncini, il cartone, i cilindri...), propongono grandi e piccole esperienze (l’osservazione, la costruzione di oggetti, la rappresentazione tridimensionale...), fanno nascere quesiti stimolanti e guidano nella ricerca di soluzioni. Qualche volta arrivano a costruire rappresentazioni multiple, ricche e complesse di fenomeni realmente osservati, altre volte si limitano a suscitare evocazioni e raffigurazioni parziali di idee astratte; in ogni caso, tentano di produrre “concetti animati” e di assicurare un costante rapporto tra il piano dell’astrazione e quello della realtà concreta e tangibile. La rappresentazione ha il potere di muovere l’intuizione e il ragionamento e gli allievi possono giungere ad operare delle astrazioni solo se passano attraverso continue esperienze motorie, manipolatorie e iconografiche.

In tutto questo, la didattica si manifesta come “azione artigianale”, che procede per tentativi, predispone un vero e proprio laboratorio, in cui i docenti propongono di fare delle cose e sostengono i propri allievi nei processi di ricerca.

### *3.5. Utilizzare supporti diversi*

Per migliorare la qualità del contesto comunicativo, può essere utile l’utilizzo di diversi supporti e mediatori. I formatori intervistati nominano, in particolare, i video, le immagini, alcuni software e le risorse presenti in rete. Un docente che insegna Fisica al CFP di Sesto San Giovanni racconta, ad esempio, un’esperienza realizzata con l’utilizzo di supporti audiovisivi. Il video, analizzato in precedenza, viene utilizzato per introdurre i concetti fondamentali sui quali lavorare; la visione del film è supportata da una scheda, che aiuta a focalizzare l’attenzione sugli elementi fondamentali; a questa prima fase del lavoro, che prevede anche un momento di verifica in itinere, segue la consegna individuale di scrivere le definizioni dei concetti e, successivamente, di esporre al gruppo classe il proprio elaborato. Il docente, in tutto il percorso, interviene offrendo chiarimenti e delucidazioni. Anche il computer può rappresentare un valido supporto per l’azione didattica, soprattutto per le risorse a cui consente di accedere. Delle risorse informatiche e/o di rete, i formatori sottolineano l’utilità, senza trascurare gli elementi di criticità a cui prestare attenzione. Diversi di loro utilizzano in classe risorse reperibili in rete<sup>9</sup>, attenti a guidare verso una fruizione sempre più autonoma di tali risorse.

### *3.6. Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali*

Può essere utile schematizzare sullo schermo o sulla lavagna lo sviluppo di un percorso didattico, far costruire agli allievi la rappresentazione delle conoscenze maturate in aula e fissare, durante la spiegazione, i concetti chiave, venendo così incontro anche alle esigenze degli alunni stranieri. La schematizzazione alla lavagna e poi sul quaderno facilita la presa degli appunti, che qualche volta si configura come vera e propria dettatura di punti essenziali da parte del docente. La scrittura favorisce la concentrazione. Il ricorso a schemi e ad esempi consente di fornire rappresentazioni visive dei concetti, che aiutano a fissarne il significato in un colpo solo, senza bisogno di complicate spiegazioni. La schematizzazione, che può essere fatta (o meglio fatta fare) in modi differenti, risulta utile per aiutare gli allievi a focalizzare e a mantenere l’attenzione sul percorso proposto. Inoltre, aiuta a farsi immagini intuitive di alcuni concetti e a riprodurre procedure e sequenze di azioni in modo analogo a ciò che gli allievi sperimentano nel laboratorio, a contatto con le procedure richieste dalle pratiche lavorative. Il fattore decisivo sembra essere la riflessività con cui si accompagnano tutte varie fasi del percorso.

---

<sup>9</sup> Tra i siti per la didattica della matematica, è opportuno segnalare quello del Gruppo di Ricerca e Sperimentazione in Didattica e Divulgazione della Matematica (RSDDM) dell’Università di Bologna: [www.dm.unibo.it/rsddm](http://www.dm.unibo.it/rsddm).

## 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 culturali dei destinatari. Gli allievi, infatti, non sono recipienti vuoti; sono soggetti imbevuti di una loro cultura, 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 sulla riflessione. Inoltre, l'orizzonte dei ragazzi del CFP è caratterizzato da una spiccata sensibilità pratica, che fa loro preferire morse, attrezzi e impianti a libri, pensieri e parole. I formatori sono legati anche ad altri orizzonti culturali. 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. Insegnare al CFP può rappresentare per molti formatori una sorta di conversione culturale che apre a nuove ed inaspettate scoperte.

### 4.1. *Insegnare Dante ai meccanici*

Un formatore che insegna Italiano a Mestre, 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 farlo, se si vuole che anche i ragazzi arrivino ad una lettura personale di quei testi. Il primo strumento che il docente ha tra le mani è dunque la sua stessa persona e il suo rapporto con ciò che propone e con i soggetti ai quali lo propone. Questo comporta anche la capacità di rinunciare a letture dei testi magari formalmente corrette ma tali da risultare astratte e mute per i soggetti ai quali ci si rivolge. Si tratta di articolare una lettura che possa essere parlante, perché viva nella modalità espressiva e agganciata all'esperienza e all'orizzonte culturale dei destinatari. Il "trucco" a cui il nostro formatore ricorre 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?*".

### 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 che possano dare loro senso.

### 4.3. *Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni*

Alcuni formatori sottolineano la centralità della narrazione nei processi di costruzione della conoscenza. Ad esempio, la Storia – non solo quella arcaica, ma anche quella contemporanea – è intessuta di narrazioni. Raccontandola è possibile ottenere un coinvolgimento emotivo 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".

### 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 passato e presente. Alcuni formatori, ad esempio, 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 racconto di un altro formatore, 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 il docente propone in base agli specifici soggetti con cui lavora o agli specifici oggetti di apprendimento che sceglie di affrontare.

## **5. Giocarsi diverse carte, variando i metodi**

---

Variare tipo di attività (ma anche tipo di raggruppamento, alternando lavori con tutta la classe a lavori individuali, a coppie, a piccoli gruppi, e di setting, alternando momenti di attività in aula a momenti di attività da svolgere in laboratorio o fuori del CFP), ricorrendo ad una molteplicità di metodologie, anche nel corso di un'unica ora di lezione, risulta essenziale per i nostri formatori. Da una parte tutto questo serve a mantenere viva l'attenzione, dall'altra ad adeguarsi all'eterogeneità del gruppo dei soggetti in apprendimento e alle loro differenti caratteristiche cognitive. L'esigenza di variare continuamente l'azione didattica, alternando ritmicamente momenti di spiegazione frontale a momenti di attività, si pone come inaggirabile, 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 un'esperienza variegata. 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 ha maturato. La lezione frontale, per quanto inevitabile, rischia di agire in senso passivizzante, se si trasforma in modalità unica di intervento. Alcuni formatori, semplicemente guardando le facce dei propri allievi, si accorgono subito quando è il caso di cambiare attività. Il problema non è tanto concentrarsi su cosa dire, ma "far fare attività" e magari far fare "senza che essi si accorgano di fare".

### *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. 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 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. La suddivisione dei tempi assume anche una valenza meta-comunicativa: non curarsi dei tempi di attenzione e rassegnarsi al fatto che un buon numero di allievi non segua 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.

### *5.2. Variare gli approcci e le attività adattandosi alla specificità del gruppo e della situazione didattica*

L'esigenza di variare attività, escogitando modalità sempre nuove, è probabilmente presente in tutti gli ordini di scuola, ma si fa particolarmente sentire nei percorsi di IeFP. I docenti del CFP toccano con mano che l'adozione di metodi sempre uguali a se stessi non funziona e si sentono stimolati a cambiare in base alla situazione e a lasciarsi condurre dalle curiosità dei propri allievi, qualche volta anche dai loro "uffa, prof". Si tratta di variare le modalità in base alla specificità del gruppo che si ha davanti e/o della situazione didattica che si crea, anche procedendo per tentativi ed errori. L'esigenza di fondo è quella di comprendere le caratteristiche del gruppo con cui si sta lavorando, di considerare "le storie che i ragazzi portano con sé", i loro interessi, le loro domande,

ma anche come un gruppo evolve e, cambiando, richiede che si faccia ricorso anche a modalità di lavoro diverse. Questo rappresenta anche una risorsa per il docente che, provando e interrogandosi su cosa funziona e cosa no, ha la possibilità di inventare e di arricchire il suo repertorio di tecniche.

### *5.3. Inserire qualche stacco durante la lezione: le attività “per prendere fiato”*

Talvolta, in una lezione, è difficile gestire i momenti fisiologici di stanchezza. Si può intervenire variando le modalità di lavoro. Qualche volta però, sembra utile pensare a specifiche attività per far “riprendere fiato” (“pause di respiro”, le chiama qualche formatore) o per “ricaricare le batterie esaurite”. Spesso le azioni per “far prendere fiato” sono esse stesse attività istruttive, che però variano il setting e magari richiedono l’uso delle mani o di particolari oggetti (il pongo, i palloncini, le cartine ecc., che riempiono il cassetto del docente, quasi fosse la borsa di Mary Poppins) e comportano un diverso livello di concentrazione. Altre volte, si tratta di attività che non c’entrano, in senso stretto, con la lezione - la corsa in cortile, la pausa in cui si aprono le finestre dell’aula e si fa girare un po’ l’aria, l’intermezzo musicale ecc. - ma possono aiutare a far recuperare energie e a rigenerare le condizioni per lavorare bene assieme.

### *5.4. Rendere piacevole l’attività, utilizzando anche la leva del gioco*

Diversi formatori sottolineano l’importanza che lo stare a scuola si trasformi in un’esperienza piacevole per gli alunni, anche se questo significa deviare da programmi predefiniti. Una formatrice che insegna Italiano a Ragusa racconta di fare frequentemente ricorso a tecniche ludiche inventate a partire da giochi tradizionali o prendendo spunto da giochi televisivi, per stimolare la scoperta di parole nuove. Anche per i docenti di Matematica i giochi possono stimolare coinvolgimento, interesse e curiosità e magari proporre situazioni in cui è necessario un ragionamento deduttivo. Varie sono le tipologie di gioco possibili. Quelle a cui si ricorre con maggiore frequenza sono le gare e i concorsi. Qui il gioco assume generalmente la valenza di “condimento” di percorsi di istruzione basati sull’abilità strumentale di eseguire velocemente alcuni esercizi. Non manca però il ricorso a giochi logici e matematici più specifici, che comunicano il gusto di pensare in modo creativo, flessibile ed aperto.

## **6. Far apprendere in/il gruppo**

---

Una dimensione essenziale dell’apprendimento è quella sociale: si impara partecipando ad un gruppo/comunità, interagendo con gli altri, costruendo socialmente la conoscenza. Nella formazione professionale, lavorare in gruppo contribuisce a formare quelle competenze sociali che saranno essenziali nel mondo del lavoro e più in generale nella vita. Quindi, si può affermare che non solo si apprende in gruppo, interagendo con gli altri, ma si apprende anche il gruppo, ovvero quell’insieme di competenze sociali che sono necessarie per trasformare il lavoro di gruppo in vera e propria esperienza di apprendimento.

### *6.1. Proporre lavori di gruppo con distribuzione di ruoli*

La strategia del lavoro di gruppo è molto praticata dai formatori intervistati che sono soliti predisporre situazioni in cui sia possibile ricorrere ad una sorta di intelligenza condivisa, imparare collaborando e attivare forme di aiuto tra pari. Le esperienze che i formatori descrivono rappresentano spesso casi di applicazione contestualizzata del *cooperative learning*. I criteri di composizione dei gruppi sono differenti: spesso si tratta di gruppi eterogenei, costruiti avendo cura che in ogni gruppo sia garantita la presenza di un allievo in grado di svolgere efficacemente il ruolo di coordinatore o capo-gruppo, che lavorano sulla stessa consegna; altre volte, i gruppi sono omogenei per livello e lavorano su consegne differenziate. In alcuni casi, ai membri del gruppo vengono assegnati dei ruoli, in particolare quello di “maestro” o “spiegatore” e quello di “allievi”. In tutti i casi, si cura con particolare attenzione la valutazione, esplicitandone i criteri e inserendo qualche dispositivo che stimoli a creare il senso di interdipendenza positiva. Qualche volta, al

termine del lavoro, viene richiesto un ritorno riflessivo sull'esperienza, su come si è lavorato insieme, e questo consente di facilitare lo sviluppo consapevole di abilità sociali.

### *6.2. Proporre forme di tutoraggio tra pari, prevalentemente a coppie*

Già nelle esperienze di gruppo, soprattutto quando i gruppi sono eterogenei, si attivano forme di aiuto tra pari. Molti formatori ricorrono anche a forme strutturate di *peer tutoring* a coppie, trovando questa forma di raggruppamento più gestibile del piccolo gruppo. Alcuni docenti assegnano degli esercizi a coppie di allievi e investono uno dei due della responsabilità di preparare il compagno all'interrogazione. Altri formatori stimolano periodicamente il confronto dei quaderni tra compagni, a coppie.

## **7. Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe**

---

La differenza è "normale". Di questo sono convinti i formatori intervistati che, come in parte abbiamo già visto in relazione all'esigenza di variare le attività, cercano in vari modi di differenziare il lavoro all'interno della classe per rispettare i ritmi di ciascun allievo.

### *7.1. Cogliere le differenze*

L'idea che si possa standardizzare l'insegnamento è quanto di più distante dalle parole dei nostri formatori. Insegnare richiede un'acuta attenzione al contesto e ai singoli soggetti in apprendimento. Si tratta di adattare il percorso alla specificità del gruppo e dei singoli. Vari sono i volti della differenziazione: l'accompagnamento individuale e l'azione di supporto al singolo, in una prospettiva di recupero dell'autostima e delle competenze di base, oppure in una prospettiva di sviluppo e approfondimento di interessi personali; la differenziazione delle consegne di lavoro all'interno dello stesso gruppo; la possibilità offerta agli allievi di apprendere insegnando. La differenziazione, soprattutto in presenza di soggetti con disabilità o con specifiche difficoltà di apprendimento, è facilitata dalla possibilità di usufruire di qualche compresenza.

### *7.2. Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale*

Molti ragazzi della formazione professionale portano con sé un vissuto scolastico negativo. In queste situazioni, la costruzione di una relazione significativa, l'accompagnamento individuale, il "Tu provaci!", che è possibile pronunciare sedendosi accanto ad un ragazzo, fanno recuperare un po' di energia e liberano potenziali che altrimenti rimarrebbero inespressi. Per i nostri formatori accompagnare individualmente significa:

- considerare attentamente il vissuto di tutti i soggetti e dunque incoraggiare ("Tu provaci!"), affiancare fisicamente; accettare i tempi di maturazione di ciascuno e la parzialità dei risultati;
- accorgersi delle potenzialità sopite, evitando di identificare il soggetto con i suoi risultati scolastici; far intravedere mete raggiungibili; coinvolgere l'allievo nelle discussioni in classe, sollecitandolo a rispondere a qualche domanda e a vincere la paura di sbagliare; riconoscere i progressi con voti positivi, ma senza regalare niente e soprattutto senza risparmiare anche fallimenti ed emozioni negative; coinvolgere il resto della classe; non pensare di essere onnipotenti e mantenere la consapevolezza che non tutto dipende dalla propria azione;
- costruire una didattica su misura; collaborare con la famiglia; garantire un supporto individuale anche al di là dell'attività didattica normale, raccordandosi con altre figure; fornire, prima della prova ufficiale, dei formati di prova simili a quelli che il soggetto si troverà davanti al momento della prova; far rifare un compito che è andato male, riflettendo sul perché e offrendo indicazioni su come migliorare la prestazione; fornire una sorta di "regolamento" per contenere alcuni comportamenti disfunzionali; gratificare a fronte di risultati effettivamente raggiunti;
- provare e riprovare, fino a che non si trova una strategia che funziona; illustrare un concetto in modi differenti; disegnare passi gradualmente, valorizzando le mete raggiunte; sviluppare la consapevolezza che in questi percorsi ad imparare non è solo il soggetto in apprendimento, ma

anche il docente; partecipare anche emotivamente al percorso e godere sinceramente dei progressi degli allievi;

- riconoscere i risultati positivi e l'impegno; costruire un'alleanza con la famiglia; comunicare al soggetto l'idea di un'attenzione particolare, dedicando qualche minuto alla fine di una lezione a riformulare le consegne di lavoro; potenziare l'autostima del soggetto.

Sono strategie non generalizzabili, che possono però costituire un buon repertorio di possibilità tra le quali pescare quelle che possono essere adatte al proprio contesto. Ciò che emerge, al di là delle singole azioni, è la postura di fondo dei formatori che dimostrano un elevato grado di ostinazione a non perdere nessuno per strada.

### *7.3. Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina*

Fa parte del lavoro di differenziazione anche offrire la possibilità di approfondimenti individuali, da scegliere in base ai propri interessi e alle proprie curiosità. Gli approfondimenti si aprono a collegamenti interdisciplinari, coinvolgendo anche l'apporto di altri insegnamenti, vengono esposti in forma di report o tesina, prevedono una presentazione ai compagni e una valutazione specifica.

### *7.4. Far fare l'esperienza di insegnare*

Un'altra strategia a cui i docenti ricorrono spesso è quella di stimolare forme di apprendimento attraverso l'insegnamento (*learning by teaching*). I formatori sanno che i propri allievi sono abbastanza maturi da assumere la responsabilità di insegnare ai compagni, individualmente o attraverso delle presentazioni di gruppo, e che, facendo questo, apprendono meglio.

### *7.5. Richiamare spesso il punto di arrivo*

Come in avvio di lezione, è utile prefigurare la direzione del percorso, così, durante lo svolgimento di un'unità di lavoro, è utile richiamare spesso il punto di arrivo. Un'unità di apprendimento è articolata in più unità di lavoro, che vanno pensate in modo flessibile. Poter svolgere lezioni di due ore consente di inserire nella propria 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). In genere, l'obiettivo del percorso viene presentato dai formatori, già in fase di avvio, magari legato alla realizzazione di un prodotto tangibile. Una volta impostata l'attività, il 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.

## **8. Lavorare con le domande**

---

Le domande – da proporre o da far generare – sono un elemento essenziale per stimolare partecipazione e coinvolgimento, perché, senza domande, nessuna ricerca risulta interessante. A tutte le domande i nostri formatori cercano, in modi diversi, di dedicare attenzione.

### *8.1. Far generare domande*

Spesso, per avvicinare alla comprensione di un testo letterario o giornalistico (ma anche di una pagina del libro di testo), 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 la capacità di fare domande. La sequenza proposta da un docente di Italiano di Verona prevede i seguenti passaggi: la lettura di un testo; un tempo adeguato perché ciascun allievo generi le sue 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. 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 sul viso dei suoi allievi. La capacità di formulare domande va dunque sviluppata perché aiuta a superare difficoltà di comprensione e ad approfondire maggiormente i temi indagati.

### *8.2. Offrire una griglia di domande per cercare*

Anche altri docenti trovano utile lavorare attraverso le domande, magari proponendo loro stessi delle domande e stimolando un confronto sulle risposte. Il racconto di un formatore fa intravedere alcuni elementi di attenzione: 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; 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 rispondere; 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 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.

## **9. Concludere la lezione in modo colloquiale**

---

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. 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'attività, oppure all'elaborazione di un breve sommario, per tirare le fila di quanto fatto, e ad una breve anticipazione di ciò che avverrà nell'ora successiva, oppure semplicemente alla sistemazione degli “attrezzi di lavoro” e ai saluti. Talvolta la conclusione si svolge secondo un registro relazionale e gli ultimi minuti sono dedicati ad una sorta di decompressione che aiuta a predisporre per l'ora successiva.

### III. PER UNA DIDATTICA DELL'ESPERIENZA

Dopo esserci occupati delle strategie per la creazione di un clima positivo e di quelle per una gestione efficace della lezione, presentiamo qui di seguito alcune delle strategie utilizzate in ordine alla valorizzazione dell'esperienza, per stimolare apprendimento, sempre da quel consistente gruppo di docenti di area culturale, appartenenti ai CFP della Federazione CNOS-FAP, che hanno partecipato alla ricerca citata nell'introduzione.

L'esperienza è al centro dell'azione didattica dei formatori che operano nel sistema dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP). L'esperienza privilegiata, in un CFP, è quella che ha a che fare con l'attività lavorativa e con lo specifico indirizzo scelto dagli allievi. Dedicheremo il contributo che apparirà sul prossimo numero della rivista ad analizzare le strategie che i formatori utilizzano a questo riguardo. Ma esistono anche altre forme di attenzione didattica all'esperienza, che vanno dalla ricerca di un aggancio alle esperienze quotidiane vissute dai soggetti, che aiuti ad esempio a cogliere il legame esistente tra letteratura e vita o tra matematica e quotidianità, 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 dal contesto formativo. Mi riferisco ad esempio alle uscite o a certe esperienze di fruizione estetica. In tutti i casi, una particolare attenzione viene dedicata a far mettere in parola l'esperienza vissuta dagli allievi e a far riflettere su di essa.

Se gli oggetti di apprendimento su cui si lavora vengono percepiti dagli allievi come astratte enunciazioni teoriche, è difficile che possano essere accolti ed integrati nel loro universo di significati ed è più probabile che vengano invece rifiutati. In realtà, fin dai tempi più antichi, i saperi nascono dall'incontro dell'uomo con problemi di natura concreta e rappresentano il mai finito tentativo di ordinare la vita, in modo tale che le sue diverse declinazioni – sociale, professionale, economica, personale ecc. – formino un qualcosa di comprensibile. Anche la matematica, che talvolta sembra fatta solo di entità astratte, ha a che fare, fin dalle origini con problemi come contare, distribuire o scambiare oggetti, misurare terreni, prevedere, calcolare distanze o tempi.

L'azione dei formatori è tesa a far cogliere che i saperi, sia quelli propri degli assi linguistico e storico-sociale, sia quelli propri dell'asse matematico e scientifico-tecnologico, sono utili per risolvere svariati problemi o per comprendere diversi aspetti della realtà sociale, economica, lavorativa, intima e personale, con cui i soggetti in apprendimento entrano in contatto. Inoltre, i formatori sono consapevoli che la conoscenza emerge nelle attività, facendo cose, è attività essa stessa. Lo esprimono efficacemente Attila Bruni e Silvia Gherardi: «...possiamo dire che la conoscenza può essere vista e analizzata come un'attività, invece che come un oggetto (un corpo di conoscenze), e che quindi può essere studiata anch'essa come un'attività situata, cioè emergente dal contesto di sua produzione e ancorata dai (e nei) supporti materiali del suo ambiente di produzione» (Bruni, Gherardi, 2007, p. 37). Non è detto che l'esperienza e il “fare” comportino necessariamente un “comprendere”, ma quando la comprensione avviene a partire dall'esperienza e dal “fare” assume una qualità diversa. Per questo i formatori sono molto attenti ad organizzare esperienze e a valorizzare l'attività pratica per l'apprendimento. L'insegnamento della lingua e della matematica (come per gli altri ambiti del sapere), al CFP, è prevalentemente qualcosa di sensibile, che si alimenta di suggestioni visive, uditive, tattili, che consente di confrontarsi con situazioni sfidanti e di fare delle cose, ma anche di riflettere su ciò che si fa, di narrarlo, guadagnando così una certa distanza dall'esperienza stessa.

#### 1. Agganciare l'esperienza

---

I docenti del CFP imparano presto che un lavoro “solo scolastico” non funziona, è essenziale riuscire ad agganciare l'esperienza, mostrando il risvolto pratico delle cose. L'esperienza da agganciare, nell'IeFP, è in primis quella pratica di laboratorio, ma anche quella quotidiana che fa “toccare con mano” gli oggetti di apprendimento. Si tratta di creare situazioni che consentano di

comprendere praticamente, di accompagnare la comprensione al fare, di aiutare a conoscere attraverso canali non solo simbolici, ma anche iconici, percettivi e motori.

### *1.1. Partire dai loro interessi*

I formatori sanno che ognuno è guidato a capire da ciò che gli sta a cuore. Per questo sono particolarmente attenti ad intercettare gli interessi dei loro allievi e ad agganciare i percorsi formativi, ogni volta che è possibile, proprio a questi interessi. Molti formatori fanno l'esperienza che i loro allievi imparano meglio quando sono impegnati nella ricerca di soluzioni a problemi che percepiscono come significativi per loro. Un formatore nota che fare di un problema o di un esempio pratico, posto dai ragazzi stessi, il punto focale dell'insegnamento e dell'apprendimento ottiene l'effetto di un accendersi di sguardi e di attenzione ("è come se si alzassero; guardano, seguono, hanno motivazione"). Alcuni docenti di matematica, ad esempio, raccontano di utilizzare come punto di avvio i disegni in scala o i modellini di auto e moto che i ragazzi stessi portano in aula. Diversi sono i concetti matematici implicati: il rapporto di scala, la trasformazione geometrica, che consente di rappresentare un oggetto di grandi dimensioni in forma ridotta, il volume dei solidi ecc. Un altro esempio, citato da molti formatori, è il caso dell'acquisto del motorino, che comporta anche tutta una serie di ragionamenti di tipo matematico, relativi al calcolo degli interessi su un prestito. Il motorino accende interesse e offre la possibilità che ciascuno impari facendo concretamente calcoli e bilanci con i compagni e il docente.

L'attenzione agli interessi degli allievi funziona anche nella scelta dei contenuti. Non si tratta di chiedere agli allievi se un determinato contenuto, ad esempio Dante o l'algebra, sia o meno di loro gradimento o di scegliere argomenti facili e alla portata di tutti, ma di avvicinare i contenuti all'esperienza dei soggetti, anche selezionando ciò che più di altro può aiutare in questo. Ci sono formatori che non hanno paura di proporre Dante al CFP. Sanno che anche Dante "può servire" e che, anche a partire dalle opere del passato, è possibile generare particolari vibrazioni in chi legge o ascolta. Un docente, sempre di Italiano, cerca la chiave per "aprire i loro cassetti" e scopre che spesso l'esperienza che è possibile vivere leggendo, e immedesimandosi nelle vicende narrate, genera il desiderio di raccontare a propria volta esperienze vissute e dunque stimola a riflettere su di sé e sul mondo. Un altro docente nomina diversi criteri di scelta, da temperare: 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 può aiutare a leggere il presente e a ragionare. Una docente di Inglese, per trovare un accesso al mondo dei suoi allievi, "impara ad amare il calcio", a cui prima era praticamente indifferente. La sua strategia è di partire da ciò che i ragazzi stessi amano, di amarlo a propria volta, perché loro stessi arrivino ad amare ciò che lei ama.

Selezionare gli oggetti culturali in base ai criteri nominati sopra comporta una certa flessibilità rispetto al "programma", ma la professionalità del docente si esprime anche nella libertà responsabile che esercita nei confronti del programma stesso e nel modo in cui sa dar conto delle scelte che compie.

### *1.2. Collegare i contenuti della lezione all'esperienza degli allievi*

Abbiamo già affrontato il tema di come i nostri docenti gestiscono la lezione. Qui ci limitiamo a riportare alcune indicazioni che essi offrono proprio a partire 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. Perché la lezione assuma per gli allievi i caratteri di un'esperienza personale, analoga a quella che possono vivere in laboratorio, e non del rito noioso e passivamente subito, è importante che il docente riesca a collegare i contenuti della propria disciplina all'esperienza degli allievi. In questa operazione, il formatore mette in campo tutto se stesso, la sua cultura, il suo modo di essere, la sua professionalità. Si tratta di non rassegnarsi alla constatazione che la vita dei propri allievi sia irrimediabilmente distante dai contenuti che si vogliono proporre. Il problema non è ribadire in continuazione il proprio amore per la cultura, lamentandosi del fatto che questo amore

non sia condiviso dagli allievi, ma “amare” anche il proprio mestiere e ostinarsi dunque a coltivare le menti e i cuori dei propri alunni proprio tramite l’incontro con la cultura. Per questo è importante trovare accessi al loro mondo, punti di aggancio con la loro esperienza. Ma è importante anche l’intelligenza 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 di insegnamento.

### *1.3. Fare esempi e piccole simulazioni*

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. Una docente di Economia propone il gioco del Monopoli come simulazione che aiuta a riflettere sulle dinamiche economiche. Una docente che insegna “Comunicazione” propone di simulare situazioni ricavate dall’esperienza quotidiana o di osservare un video senza il sonoro, per analizzare gli aspetti non verbali della comunicazione, mentre una sua collega propone l’esperienza del telefono senza fili per far riflettere sulle dinamiche comunicative. Un insegnante di Storia racconta di come si aggancia all’esperienza che i ragazzi possono quotidianamente fare osservando le vestigia medioevali presenti sul loro territorio. Anche una docente di Diritto tenta di agganciare la realtà, partendo da situazioni ed esempi concreti, tratti soprattutto dall’esperienza di stage o di lavoro o dall’incontro con testimoni. Alcuni docenti di Inglese ricorrono frequentemente ad esempi e proposte centrate sul lavoro, proponendo simulazioni di dialogo. 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 più vivo interesse. Soprattutto, la concretezza aiuta a comprendere in modo più efficace e ad evitare che le parole rimbaltino su concetti che non vogliono saperne di aprirsi.

### *1.4. Fare riferimento alla “matematica di tutti i giorni”*

Il riferimento alla matematica di tutti i giorni può aiutare a percepire che i concetti matematici sono implicati nelle cose che normalmente si fanno e possono essere visti anche come strumenti utili per agire. L’intento dei nostri formatori di area matematica è proprio quello di mettere a fuoco le molteplici relazioni esistenti tra esperienza sensibile e intuizione matematica. Un insegnante propone, ad esempio, il compito di calcolare il costo e i tempi di percorrenza del tragitto casa-scuola: si tratta di scoprire i dati di cui si ha bisogno, di vagliarli, di escogitare una strategia risolutiva del compito. I formatori colgono l’importanza di “andare sul pratico”, di ricorrere ad esempi concreti e di fornire la definizione solo dopo aver fatto emergere le prospettive e le rappresentazioni degli allievi. Si tratta di guidare processi di comprensione, incoraggiando a socializzare esperienze, lasciando un tempo adeguato per pensare e soprattutto introducendo la vita nella matematica, seppure senza forzature. Gli ambiti in cui la matematica può diventare utilissima sono in realtà numerosi. I docenti fanno spesso riferimento al contesto economico (Euro, tassi di interesse ecc.) per dare concretezza alle operazioni di calcolo numerico. Spesso pongono un problema ed incoraggiano, attraverso la discussione, alla ricerca di strategie risolutive; utilizzano le conoscenze che i ragazzi hanno già maturato nelle loro esperienze pregresse e le indirizzano verso il sapere matematico. L’atmosfera che si crea è particolarmente vivace: gli alunni pongono domande e, insieme al docente, cercano le risposte. Un altro esempio riguarda il calcolo dello sconto negli acquisti e dunque un lavoro basato su proporzioni e percentuali. Altri formatori – che operano negli indirizzi legati al settore terziario – fanno lavorare i propri allievi su bilanci e partite doppie. Un ulteriore esempio riguarda il calcolo del prezzo di un prodotto, magari di quello effettivamente realizzato nel laboratorio professionale. L’economia e la finanza sono dunque contesti in cui diventa possibile applicare o esercitare conoscenze di tipo matematico, soprattutto quelle legate al calcolo. Sempre per rilevare l’utilità delle conoscenze matematiche, diversi formatori ricorrono anche ad indagini statistiche e sondaggi, come attività specifica, connessa all’insegnamento della matematica, o come parte di un percorso interdisciplinare più complesso. Nei racconti dei formatori, l’uso della

statistica è spesso connesso a scenari reali (l'ufficio marketing nell'impresa simulata, il sondaggio di opinione tra le bancarelle del mercato o tra i compagni del CFP) e consente di rappresentare in modo conciso, ad esempio attraverso il ricorso a diagrammi, la distribuzione di frequenza di eventi che fanno parte della vita di tutti i giorni. Nel racconto di un formatore, il ricorso alla statistica avviene all'interno di complesse unità interdisciplinari, come apporto specifico del sapere matematico all'indagine su un tema (ad esempio, il lavoro, la diversità, il bullismo, lo sport ecc.) e fa cogliere come la matematica possa essere uno strumento importante per organizzare dati e analizzare fenomeni sociali. Per i docenti che operano in CFP con indirizzi alberghieri, è frequente il ricorso al contesto alimentare, con il calcolo delle calorie o delle proporzioni di ingredienti che servono per realizzare una ricetta. La matematica quotidiana è insomma la matematica che si può incontrare nella vita di tutti i giorni, alle prese con diversi compiti. Non è che tutta la matematica debba essere ricondotta a questo tipo di ragionamenti; esiste certamente anche una matematica la cui bellezza consiste proprio nella sua inutilità. I formatori, con i loro esempi, ci rivelano però che proprio i contesti pratici e quotidiani possono essere il luogo in cui si attivano ragionamenti di tipo matematico (magari anche alimentando dubbi sulle esperienze quotidiane) e che, per diversi ragazzi che frequentano i CFP, proprio da questa via è possibile talvolta accedere anche all'esperienza della matematica come arte che affascina e procura piacere.

### *1.5. Far riflettere sulla lingua d'uso*

Quanto affermato sopra riguardo al valore d'uso della matematica, vale anche per gli insegnamenti linguistici. La lingua ha a che fare con tutte le contingenze della vita, da quelle quotidiane a quelle legate ai contesti di lavoro, ed è il tramite indispensabile per lo studio in ogni ambito disciplinare. I percorsi di educazione linguistica nella formazione professionale sono dunque legati a far cogliere le strutture grammaticali dentro la lingua che si usa.

I docenti di Italiano sanno che un'eccessiva insistenza sull'analisi logica astratta andrebbe a detrimento di un'attività ben più importante, come la riflessione metalinguistica. Diventa allora importante pensare alla grammatica come ad un'occasione per attivare una sorta di meta-riflessione sulla lingua d'uso, a partire da testi e non da elementi astratti, quali possono essere le singole parti del discorso. La grammatica diventa allora sostanzialmente una riflessione sulla lingua che si usa o che si incontra in testi di varia tipologia. Un docente, ad esempio, ai fini dell'educazione ad un uso corretto della lingua, ritiene più utile la pratica del riassunto e della successiva riflessione su eventuali errori, che non un accostamento astratto alle parti del discorso. Lo scopo infatti è insegnare ad esprimersi correttamente, non formare linguisti di professione. L'obiettivo, dunque, è aiutare a comprendere le strutture linguistiche soggiacenti ai testi che si utilizzano e non semplicemente classificare materiali inerti. 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 espressa anche dagli insegnanti di Inglese, che rilevano la valenza comunicativa della lingua stessa.

## **2. Far fare esperienze**

---

Oltre alla valorizzazione dell'esperienza che gli allievi hanno maturato e portano in aula, i docenti dell'IeFP sono attenti anche a proporre esperienze che difficilmente gli allievi potrebbero vivere fuori dal contesto formativo. La vita stessa all'interno del CFP (l'organizzazione della vita in classe, i rapporti, i laboratori, il tempo libero ecc.) o lo stage in azienda rappresentano esperienze di questo genere e sono parte integrante del curriculum. Qui di seguito focalizziamo l'attenzione su quelle esperienze che i formatori propongono per aiutare i propri allievi a pensare, magari anche rivedendo alcune posizioni assunte in modo acritico.

### *2.1. Far fare esperienze che aiutino a pensare*

Un docente di Italiano e Storia, che opera in Veneto, racconta diverse esperienze che ha proposto ai suoi allievi: le visite, gli approfondimenti su episodi di cronaca capitati 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 l'esperienza di un certo tipo di relazione). Sono tutte modalità per "passare al fare" e dare consistenza di testimonianza 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 valoriali.

Tra le esperienze significative da far vivere, anche altri formatori collocano le uscite e le visite. Essi raccontano le visite proposte ai propri allievi e le modalità a cui ricorrono per rendere tali esperienze davvero significative: il coinvolgimento degli allievi nella preparazione, la ricerca di materiali e informazioni, la scrittura dopo l'esperienza vissuta.

### *2.2. Far fare 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 alla penna, quanto quello di far trovare senso nello scrivere e cioè di trasformare la scrittura da esercizio solo scolastico in esperienza comunicativa. 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. Il rilievo dato alle scritture "utili" (relazioni professionali, verbali, istruzioni per l'uso, lettere, recensioni ecc.) non comporta il sacrificio di ogni altra forma di scrittura. Anche il diario e, in genere, le scritture personali sono degne di essere esplorate e praticate. E nemmeno il classico tema va dimenticato, soprattutto se lo stimolo offerto sa far parlare la vita. Un docente trova utile formulare consegne che instradino i ragazzi su percorsi determinati, fornendo una sorta di impalcatura che diminuisca la paura del vuoto, oppure fa precedere la scrittura vera e propria da un dibattito che fornisca ai ragazzi argomenti per superare le secche del "secondo me". Un altro docente propone di scrivere un testo regolativo (il regolamento di un torneo) 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.

### *2.3. Dare spazio ad esperienze basate sulle immagini e la musica*

Per agganciare l'esperienza dei soggetti, ma anche per arricchire le loro esperienze, i nostri formatori si muovono verso forme di contaminazione fra linguaggi, alla ricerca, ad esempio, di accostamenti fecondi tra letteratura e altre forme estetiche, come il cinema, le arti figurative, la musica. Sensibili come sono all'orizzonte culturale dei loro allievi, i formatori includono nel loro raggio di attenzione e cercano di valorizzare anche diversi elementi di quella cultura (o sottocultura) multimediale di cui i loro ragazzi sono imbevuti. Nella loro didattica, sanno quindi esplorare accostamenti inediti, ricorrendo a differenti tipi di linguaggio. Un docente di Italiano, ad esempio, 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". Qui prende ancora una volta corpo il principio della pedagogia salesiana, secondo cui bisogna amare (e dunque anche guardare con curiosità e interesse) ciò che i giovani amano, perché anche loro possano amare ciò che sta a cuore agli educatori.

L'arte figurativa e le immagini in genere possono costituire un'importante risorsa didattica anche per l'approfondimento di temi letterari. Un altro docente di Italiano, che opera in Veneto, mostrando alcune immagini artistiche, nell'ambito di un percorso sul settecento veneziano, chiede ai suoi allievi di nominare tutti i particolari che riescono ad individuare. Soffermarsi su tali particolari consente al nostro formatore di far fare esperienza e 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 condivise, permette di inquadrare e comprendere meglio anche la produzione letteraria di Goldoni. Lo stesso docente si sofferma anche sulle incisioni e le 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 seguendo. Anche attraverso accostamenti di questo genere può dunque essere arricchita l’esperienza culturale degli allievi.

Infine, anche la proiezione di un ciclo di film può costituire un’esperienza ricca di notevoli possibilità di apprendimento. Ce ne parlano alcuni docenti che risultano generalmente attenti ad orientare gli allievi verso una comprensione specifica del linguaggio cinematografico. In questo modo, la visione di un film può trasformarsi in autentica esperienza estetica e non ridursi a pretesto per ricavare dal 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 nel confronto con i compagni e l’insegnante.

#### *2.4. Far fare esperienza di affrontare problemi*

I formatori dei CFP sanno che uno dei problemi principali dei percorsi scolastici precedenti, di cui molti dei loro allievi hanno fatto tristemente esperienza, era l’assenza di problemi autentici o l’aver avuto a che fare solo con insipidi esercizi, che venivano spacciati per problemi, ma che in realtà richiedevano solo passive esecuzioni. Da qui la loro attenzione a confrontare gli allievi con problemi reali, di ordine linguistico, matematico o scientifico. La questione riguarda in particolare la Matematica: per tradurla in esperienza è importante suscitare problemi, sostenere lo sforzo che gli allievi fanno per risolverli, dare il tempo per la formulazione di ipotesi, fornire strumenti, valorizzare i loro errori, ma anche le loro scoperte e ciò che essi riescono ad inventare. Ora, la vita e l’esperienza offrono molti problemi generativi, che suscitano sempre nuove domande e stimolano a cercare. La scommessa dei nostri formatori è che, partendo da questi problemi, si possa arrivare a porre e ad affrontare veri e propri problemi matematici, per risolvere i quali risulta necessario attivare processi di pensiero, formulare ipotesi, ricercare soluzioni. Un docente, ad esempio, dopo aver sviluppato la teoria dei triangoli, propone dei problemi di carattere pratico che ricadono nella stessa categoria del quesito appena risolto, sollecitando ad utilizzare e, nel caso, a modificare i metodi già utilizzati in precedenza. Un altro docente fa in modo che il contenuto (la “parte teorica”) venga percepito come risposta ad un problema, una domanda che effettivamente gli allievi si pongono ed avvertono come tale; egli guida perciò ad esplorare una situazione e ad individuare i problemi che in essa si generano e che possono avere a che fare con la matematica. Un altro docente mette i suoi allievi a confronto con un problema insolito che, a prima vista, non sembra avere molto a che fare con la matematica, guidando poi a pensare, senza aver fretta di applicare conoscenze già acquisite. A riguardo della strategia di partire da problemi concreti, alcuni formatori segnalano una criticità: non ci si può “limitare” all’approccio esperienziale, per quanto l’esperienza di problemi autentici da risolvere sia importantissima. Gli allievi possono essere indotti a ritenere che basta una conoscenza “utile”, che abilita a cavarsela nella vita, e non sia necessario andare in profondità nella comprensione delle cose. Inoltre, la matematica richiede di confrontarsi anche con oggetti che non hanno un aggancio immediato con la realtà. L’esperienza ha insegnato ai nostri formatori che comunque è utile che l’avvio sia centrato su problemi concreti, per poi aiutare a cogliere che esistono anche problemi astratti che possono essere altrettanto affascinanti.

La soluzione al problema va fatta cercare e scovare. Non è facendosi dire come risolvere un problema che si affina la mente, ma affrontandolo per conto proprio o confrontandosi con gli altri. In modo analogo a quello che succede in laboratorio, gli insegnanti di CFP cercano di focalizzare l’attenzione sui problemi e di trasformare l’incontro con un problema in occasione per sviluppare ragionamenti. Una docente di Matematica si rivela particolarmente attenta a far sostare sul problema, a farne esplorare la formulazione, a far esplicitare l’approccio che si intende seguire, a far verificare le ipotesi di soluzione, analizzandole e criticandole. Anche un altro docente racconta un lavoro sui concetti di “grandezza” e di “misura”, in cui l’intuizione utile alla soluzione del problema

“nasce da loro”, mentre egli riserva a sé il compito di guida nel passaggio dall’intuizione alla spiegazione.

### **3. Orientare a mettere in parola le esperienze**

---

L’esperienza diventa davvero tale quando le si regalano parole. Di questo sono consapevoli i nostri docenti che, nei diversi ambiti disciplinari sollecitano a dar voce alle esperienze. Le lingue servono proprio a questo e anche la matematica fornisce una lingua, con i suoi segni (per i numeri, le operazioni, le relazioni...) e le sue procedure, per esprimere e verificare legami, corrispondenze e dipendenze tra i fenomeni. In quest’opera di messa in parola si attiva una specifica riflessione. È questo che fa diventare l’esperienza uno spazio di apprendimento.

#### *3.1. Far narrare le proprie esperienze*

La narrazione, sia orale che scritta, è una delle tecniche a cui i nostri formatori ricorrono con maggiore frequenza per far riflettere sull’esperienza. I formatori intervistati ritengono importante stimolare gli allievi a praticare forme di scrittura personale, per stimolare a tirar fuori ciò che gli allievi hanno dentro e che normalmente non esprimono. L’avvio è costituito dalla lettura di un testo (pagina di diario o lettera) nel quale gli allievi possano riconoscersi. Dall’analisi del testo, i ragazzi sono guidati a cogliere le caratteristiche principali di un testo di questo genere. Poi c’è la consegna di scrivere un testo analogo. Il diario può diventare lo stimolo a tirar fuori ciò che i ragazzi hanno dentro e che normalmente non emerge.

Spesso le immagini sono più eloquenti delle parole, custodiscono informazioni e suscitano emozioni. Una docente di Inglese le utilizza come stimolo a raccontare di sé. Il dispositivo che 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 consenta ai ragazzi di girare 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. Attraverso questa modalità, la comunicazione si fa emotivamente più intensa ed espressiva, e arriva a rivelare tratti ed aspetti personali.

#### *3.2. Tradurre l’esperienza pratica in "linguaggio scientifico"*

Collegarsi all’esperienza non significa limitare il sapere a ciò che si può applicare in pratica, ma utilizzare i contesti pratici per far nascere autentici problemi, di carattere scientifico o matematico, e orientare alla ricerca di soluzioni di cui cogliere non solo l’utilità ma anche l’eleganza e la bellezza. Un insegnante di Matematica del Piemonte, pur partendo da problemi pratici e reali, guida un percorso che consente di tradurre il problema concreto in un linguaggio matematico, che ha caratteristiche sue peculiari, che lo rendono particolarmente preciso e conciso. Proporre ai ragazzi del CFP problemi matematici subito nel linguaggio specifico della matematica, senza quest’opera di traduzione, significherebbe metterli a confronto con formule ermetiche e spesso per loro incomprensibili. Attraverso la traduzione (secondo la quale, ad esempio, l’elemento sconosciuto, l’incognita, si può rendere con la lettera  $x$ , il termine “aggiungo” si può rendere con il segno + ecc.), i ragazzi riescono a vincere la diffidenza nei confronti della “lingua matematica” ed anzi arrivano ad apprezzarne la capacità di restituire in modo denso e sintetico una notevole quantità di informazioni. Acquisire una certa familiarità con la lingua matematica consente poi di avviare un processo in cui la matematica si fa concretamente (e il docente non si limita a mostrarla), interrogandosi, confrontando le ipotesi di soluzione, esplicitando i procedimenti adottati, ragionando sugli errori ecc. In alcuni casi, poi può capitare che il docente stesso rimanga stupito dalla soluzione escogitata da un allievo, che magari utilizza un procedimento di pensiero più pratico e meno formale e arriva a soluzioni inaspettate. Il conoscere che avviene nelle situazioni quotidiane

è infatti molto diverso da quello astratto e decontestualizzato che per lo più si realizza nei contesti scolastici e formativi. Bruni e Gherardi (2007, p. 33) riprendono dagli studi di Lave (Lave et al., 1984) il famoso "aneddoto del *cottage cheese*", che può essere utile riportare qui di seguito per illustrare anche l'esperienza del nostro formatore: «Siamo nell'ambiente dei Weight Watcher e per ottemperare alle sue richieste dietetiche una persona deve servirsi dei  $\frac{3}{4}$  di una mezza porzione di *cottage cheese*. Dopo una prima occhiata perplessa al formaggio e alle istruzioni, la persona non ha dubbi: rovescia il contenuto della vaschetta in un piatto, con un coltello ne sistema la forma a cerchio ben compatto, traccia una croce sulla superficie, elimina una prima metà, risistema il cerchio e poi ne toglie un quarto. Misurare i  $\frac{3}{8}$  di una vaschetta sarebbe stato non solo più complicato, ma probabilmente non sarebbe neppure venuto in mente a quella persona, anche perché le frazioni appartengono alle pratiche scolastiche, mentre nella vita di tutti i giorni il ragionamento pratico per misurare, confrontare, soppesare e via dicendo utilizza altre risorse che trova nell'ambiente» (Bruni, Gherardi 2007, p. 33). Molti dei formatori intervistati operano in un modo analogo, proponendo ai propri allievi situazioni ed esperienze che consentano loro di utilizzare processi pratici di pensiero aritmetico o matematico. Ma non si fermano qui. Li aiutano innanzitutto a verbalizzare i processi di pensiero, a descriverli, a "dire in italiano" i ragionamenti svolti e poi a tradurre il tutto "in linguaggio matematico", cioè a passare dalla manipolazione di oggetti e materiali concreti alla "manipolazione" di simboli e concetti astratti, da una matematica tutta legata ai sensi ad una matematica legata anche alla ragione, da una matematica che ha a che fare con le cose, ad una matematica che si occupa prevalentemente delle relazioni tra le cose.

L'esigenza di rispettare le regole sintattiche di una lingua specifica si pone anche nell'insegnamento delle scienze, in cui è importante cogliere la differenza tra linguaggio comune e linguaggio scientifico. Un docente veneto racconta una singolare esperienza didattica, che ha mobilitato gli allievi a condurre una sorta di indagine, anche all'esterno del CFP, sulle concezioni e misconcezioni di "pendenza". Questo diventa il punto di partenza per problematizzare le opinioni comuni e per giungere ad una nozione scientifica del fenomeno.

Non è possibile insegnare al CFP restando solamente su un terreno formale. È necessario anche – e forse soprattutto – valorizzare i nessi con l'esperienza di vita dei soggetti in apprendimento. Quella che i nostri formatori riescono, in vari modi, a stimolare è una modalità di apprendimento basata sull'esperienza diretta e sulla presenza di un maestro esperto, simile alla bottega di cui ci parla Francesco Antinucci: «...quell'ambiente rappresentava, fino a qualche secolo fa, il cardine del sistema di trasmissione delle conoscenze. Tutte le conoscenze, non solo [...] quelle al confine con le cosiddette "abilità". Le complesse conoscenze dell'ingegneria romana, necessarie a progettare e realizzare opere di statica e di idraulica ancor oggi funzionanti, venivano così trasmesse» (Antinucci 2001, p. 22). Si tratta allora, come suggerisce un formatore, di uscire dal limbo dell'astrazione, per portare gli allievi a fare l'esperienza di costruire dialogicamente significati vitali.

## IV. PER UNA VALUTAZIONE RICONOSCENTE ED INCORAGGIANTE

In questo capitolo, ci concentreremo sulle strategie che i nostri docenti mettono in atto per consentire ai propri allievi, attraverso la valutazione, di dare valore a ciò che apprendono. La valutazione rappresenta una parte integrante del processo formativo, cioè dell'attività tesa a favorire l'apprendimento e la crescita degli allievi. La valutazione, nel racconto 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 formatori privilegiano forme dialogiche e riconoscenti di valutazione, capaci di valorizzare le mete raggiunte, di far scoprire l'errore come evento utile ad apprendere e di indicare suggerimenti per migliorare. L'azione valutativa è spesso intrecciata con la consegna di realizzare prodotti autentici. In particolare, la valutazione nell'area culturale 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. Le azioni valutative del docente o le attività di autovalutazione da parte degli allievi sono inseparabili dalle attività di insegnamento/apprendimento centrate sulla realizzazione di prodotti. Qui di seguito, oltre alle cosiddette "prove autentiche", cercheremo di mettere a fuoco anche ulteriori attenzioni a cui i nostri docenti ricorrono in ordine alla valutazione, in particolare: il continuo monitoraggio; la comunicazione trasparente dei criteri di valutazione; la fase di preparazione alla prova; la gestione delle prove strutturate; l'offerta di opportunità di recupero; l'attivazione di forme di autovalutazione o di valutazione tra pari, anche attraverso l'uso del portfolio; la restituzione delle prove corrette, in particolare dei temi; il ricorso a forme di triangolazione con valutatori esterni. Tutte queste modalità di azione sono mosse dall'esigenza di incoraggiare.

### 1. Organizzare prove autentiche centrate su compiti reali

---

Generalmente, le unità di apprendimento centrate sulla realizzazione di capolavori o prodotti tangibili e gli esami di qualifica prevedono prove che richiedono di dimostrare di aver sviluppato specifiche competenze, si basano su situazioni autentiche, reali o simulate, consistono in un insieme di attività e coinvolgono simultaneamente varie aree disciplinari, come risorse mobilitabili per la soluzione dei problemi che la realizzazione del compito pone. La valutazione, in questo genere di prove, risulta essere un'operazione particolarmente delicata e complessa, che poco ha a che fare con fredde misurazioni o con l'assegnazione di pigri aggettivi, spesso vuoti di contenuto. In questo tipo di prove, è il confronto stesso con la realtà a fornire ai soggetti in apprendimento dei ritorni di informazione utili ad imparare. Del resto, come ricaviamo dall'ultimo libro di Matthew Crawford, una specie di apologia del lavoro manuale e dell'apprendistato, la valutazione più efficace non è quella che si basa sui voti o sui 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. Crawford, 2009, p. 17). Questo aspetto vale tanto più quanto più risultano chiari i criteri di valutazione, che vanno formulati in anticipo, magari anche attraverso rubriche di valutazione (cfr. Tacconi, 2007, pp. 71-74), che rappresentano il 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). La rubrica consente di comunicare previamente i criteri di valutazione agli allievi e alle loro famiglie e permette al docente di precisare il proprio voto e all'allievo di ricevere un *feedback* dettagliato sulla propria prestazione. Alcuni docenti esprimono l'esigenza di analizzare anche criticamente questi strumenti e di evitarne utilizzi meccanici. L'esigenza di fondo è di rendere le rubriche sempre più trasparenti e comprensibili agli allievi e sempre più agili e sostenibili per gli i docenti<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Nel testo citato sopra si propone un'attività attraverso cui la stessa costruzione della rubrica diventa un'attività di apprendimento alla quale gli allievi partecipano attivamente (cfr. Tacconi, 2007, p. 73).

Un docente di matematica ha predisposto con i colleghi una prova centrata sulla realizzazione di un prodotto in officina. Può essere utile riportare qui di seguito le azioni che gli allievi sono stati in quel caso chiamati a compiere, nel periodo di svolgimento della prova, che potrebbe durare anche alcuni giorni, a seconda della complessità del pezzo da realizzare<sup>11</sup>. Gli allievi sono chiamati a disegnare e progettare un prodotto (tecnologia); a calcolare volumi, peso specifico e proporzioni (matematica); a realizzare il prodotto in officina (laboratorio meccanico); a scrivere una relazione tecnica, con la descrizione delle fasi di progettazione e realizzazione del pezzo, oltre che la descrizione delle difficoltà incontrate e delle strategie adottate per risolverle (italiano); ad ideare un dépliant per pubblicizzare il pezzo (informatica); a simulare l'invio di una proposta di vendita ad una ditta straniera, con la descrizione delle caratteristiche operative del pezzo (lingua inglese). I compiti possono essere diversi, ma generalmente sono legati alla realizzazione di una consegna di lavoro o che comunque potrebbe avere senso in un contesto di vita reale. Va notato inoltre che questo genere di prove si presta a valutare competenze e dunque saperi integrati, il cui possesso facilmente sfuggirebbe a prove parcellizzate e standardizzate.

Quando questo tipo di prove viene fatto oggetto di una valutazione dialogata e condivisa in classe, prende vita un processo generativo di apprendimento. Attraverso la conversazione, alcuni docenti stimolano i propri allievi ad esplicitare il procedimento logico seguito, a confrontare le diverse modalità utilizzate per arrivare ad un determinato risultato, ad analizzare gli errori e le possibilità di miglioramento. Così, i docenti valorizzano le varie forme di ragionamento che i ragazzi hanno messo in atto, anche se diverse da quelle canoniche o da quelle indicate in precedenza dai docenti stessi su casi analoghi. Del resto, il senso della valutazione è che l'allievo apprenda e non che si abitui semplicemente a rispondere ciò che immagina il docente si aspetti. Una valutazione del genere non valuterebbe l'apprendimento, ma solo la capacità del soggetto di adattarsi passivamente, anche senza capire, alle richieste del docente, indipendentemente dalla loro sensatezza.

La progettazione di questo genere di prove, sempre secondo il racconto dei nostri formatori, richiede un'intensa interazione tra i formatori stessi. In alcuni Centri di Formazione Professionale (CFP), questo confronto generativo avviene nell'ambito di un incontro settimanale dei formatori di un determinato settore (meccanico, elettromeccanico, grafico ecc.). È dal confronto tra i docenti che prende forma il progetto. La prova, che può essere individuale o di gruppo (team di lavoro), le varie consegne che la costituiscono e i criteri di valutazione vengono spesso formalizzati per iscritto.

Il ricorso a questo tipo di prove è abbastanza diffuso. Esse richiedono tempi lunghi e, in molti CFP, i docenti riescono difficilmente a proporre più di tre all'anno. Non sempre però le prove di questo genere sono così complesse da coinvolgere la maggior parte delle aree disciplinari. Qualche volta la cooperazione tra un singolo docente di area culturale e un collega di area pratica produce formati di prova più semplici, ma ugualmente basati su elementi di autenticità riferibili a situazioni che gli allievi affrontano normalmente in laboratorio. Un docente di matematica racconta, ad esempio, un episodio di cooperazione con un suo collega di area pratica. I formatori, dialogando tra loro, si erano accorti che, mentre i ragazzi, in laboratorio, dimostravano di comprendere e di saper operare con un determinato contenuto (nel caso narrato, il calcolo delle percentuali), in aula, durante l'ora di matematica, sembravano faticare alquanto a comprendere. Il fatto che i formatori notano ha probabilmente a che fare con la differenza tra i processi di apprendimento che si attivano nelle situazioni concrete e quelli astratti e decontestualizzati, che avvengono nelle situazioni dell'apprendimento formale (cfr. Lave, Murtaugh, De La Rocha, 1984). Da qui la scelta di proporre una verifica congiunta, che aiutasse gli allievi a cogliere la relazione fra i diversi contesti di apprendimento e l'identità di certi oggetti di apprendimento, che pure venivano avvicinati in contesti differenti. Una docente di italiano racconta di aver proposto come "prova autentica" la realizzazione in forma di dépliant della presentazione della propria classe e della propria città ad un gruppo di coetanei stranieri. Una docente di tecniche di comunicazione imposta la valutazione

---

<sup>11</sup> Tra parentesi vengono indicate le aree disciplinari coinvolte.

autentica sulla simulazione di una situazione concreta di vendita, in particolare la gestione di un reclamo, prima realizzata in forma orale e poi in forma scritta. Le prove di valutazione autentica tendono a coincidere con vere e proprie attività di apprendimento, non sono momenti puntuali, sganciati da tutto il resto.

## **2. Monitorare continuamente**

---

Una valutazione che intenda essere formativa si trasforma in 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. Solo monitorando continuamente il percorso si riesce a capire se gli allievi comprendono, come comprendono, che cosa eventualmente si inceppa, quali sono i principali problemi che incontrano. Intesa in questo senso, la verifica serve soprattutto al formatore per impostare al meglio i percorsi. Alcuni formatori utilizzano strumenti di valutazione formativa per operare una diagnosi iniziale, che li aiuti ad identificare errori frequenti ed eventuali carenze e li orienti ad impostare il percorso centrandolo sulle esigenze di apprendimento dei singoli allievi. Una docente di inglese, ad esempio, è molto attenta a chiarire ai suoi allievi il senso del test di ingresso che propone loro all'inizio dell'anno, che offre innanzitutto informazioni utili all'insegnante per costruire il percorso, ma anche agli allievi, per capire che cosa hanno bisogno di imparare o migliorare. Nel far questo, la docente è molto attenta ad infondere fiducia in loro, sostenendo la possibilità di una nuova partenza, che li aiuti a superare la profezia di incapacità che, nelle precedenti esperienze scolastiche, era stata pronunciata su di loro. Un docente di matematica somministra un test all'inizio dell'anno e lo ripropone al termine dell'anno, per evidenziare i progressi e fornire incoraggiamento.

Una delle modalità che alcuni docenti utilizzano per monitorare continuamente l'andamento del percorso formativo è il controllo periodico, sistematico o a campione, dei quaderni e degli eventuali compiti assegnati per casa. Non tutti i formatori assegnano compiti per casa, anche in relazione alla lunga permanenza degli allievi presso il CFP, ma, quando questo avviene, il controllo assume una rilevanza importante, che si carica sempre anche di valenze emotive e relazionali. Una docente di italiano, ad esempio, controlla sempre che i compiti siano stati svolti ordinatamente, anche per l'esigenza di dare un po' di struttura ad allievi poco familiarizzati con un contesto formativo formale, ma al controllo fa seguire una fase di correzione dialogata dei compiti, che già introduce alla nuova lezione. Una docente di matematica riporta la pratica in uso nel suo CFP riguardo al controllo periodico dei quaderni: qui i docenti comunicano previamente quando verrà fatto il controllo, in modo da lasciare agli allievi del tempo per un'ultima sistemazione del proprio quaderno. Il controllo, oltre a fornire ai docenti indicazioni sull'andamento del percorso, stimola anche allo sviluppo di abilità trasversali, come la capacità di dar conto in modo ordinato del proprio lavoro. Per altri docenti il monitoraggio del percorso è legato a veloci "interrogazioni dal posto", che consentano di rilevare la presenza di eventuali difficoltà di comprensione. Ci sono formatori che monitorano l'andamento del percorso attraverso semplici giochi e cruciverba, che elaborano loro stessi proprio allo scopo di verificare velocemente l'acquisizione di specifiche conoscenze. 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.

## **3. Comunicare previamente e chiaramente i criteri di valutazione**

---

Risulta utile che il voto non piovga dall'alto, come l'inappellabile sentenza di un tribunale all'ultimo grado di giudizio, e che dunque siano espressi previamente le aspettative del docente, le tipologie e i formati di prova, i criteri di valutazione e i relativi punteggi. Un insegnante di tecnologia, ad esempio, fa in modo di curare che il formato stesso della prova non riporti solamente i quesiti ma espliciti anche i criteri e i punteggi attribuiti a ciascuna domanda, permettendo così all'allievo di leggere la propria prova, prima di iniziare a svolgerla, cogliendone gli eventuali punti

critici. Lo stesso docente inoltre è attento a far notare agli allievi che utilizzerà diverse tipologie di prova, a seconda delle dimensioni da valutare: la prova strutturata non è l'unica forma di valutazione; in laboratorio si fa ricorso ad altre forme di valutazione, basate sulla simulazione di una "commessa di lavoro", che intendono verificare il livello di competenza raggiunto e non solo il possesso di determinate conoscenze. Esplicitare questi elementi e in particolare i criteri di valutazione rende i soggetti più consapevoli delle dimensioni implicate nel processo di valutazione e li dispone a guardare alla valutazione stessa come a qualcosa di utile e non di pericoloso o potenzialmente nocivo. Esplicitare strumenti e criteri di valutazione stimola i formatori stessi ad interrogarsi e a stabilire cosa valutare (Wiggins, McTighe, 1998), sviluppando consapevolezza nel fatto che la propria valutazione è parte di una valutazione più ampia, alla quale concorrono tutti i formatori e gli allievi stessi, orientata ad offrire a ciascun allievo diverse opportunità per "dare il meglio di sé".

Una docente di italiano racconta di definire sempre in partenza i criteri di valutazione e di renderli noti agli allievi, in modo tale che essi stessi possano giudicare la riuscita del loro lavoro. Precisa, ad esempio, agli allievi che ciò che verrà valutato nei loro scritti non è il grado di accordo con le idee del docente, ma 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. Chiarisce inoltre 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". Questo non impedirà alla docente di esprimere le proprie idee in aula, secondo una malintesa idea di neutralità. Anche così si educa al rispetto reciproco e alla democrazia. La nostra insegnante dedica poi una 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.

#### **4. Preparare bene alla prova strutturata**

---

Per quanto il significato di valutazione vada allargato ed esteso a tutte le attività che abbiamo visto sopra, esiste anche la prova di valutazione puntuale. Importante, per i nostri formatori, sembra essere il fatto che gli allievi non identifichino la valutazione con il solo formato della prova strutturata o del compito in classe. In ogni caso, proprio questo, il "compito in classe", è una delle prove di valutazione a cui molti formatori, non solo quelli di area matematica e scientifico-tecnologica, fanno frequentemente ricorso. La strutturazione e la realizzazione di questa prova richiedono un'attenta cura: si tratta di scegliere il momento opportuno, di rendere la prova congruente con il percorso realizzato, di predisporla in un formato chiaro e comprensibile, di fornire esempi dei quesiti che verranno inseriti nel compito, di preparare concretamente a superare la prova. Questa cura nella predisposizione già comunica agli allievi che la prova è un momento importante e che i formatori "tengono" all'apprendimento dei loro allievi.

Una prima attenzione, ricavabile dal racconto dei nostri formatori, è far sì che gli allievi, in prossimità della prova, possano esercitarsi su tipologie di esercizi simili a quelli che troveranno nella prova ufficiale, senza che questo esaurisca tutto lo spettro delle attività. Questa strategia riduce l'ansia che inevitabilmente accompagna un compito in classe e consente di percepire che la prova non è pensata per mettere in difficoltà, ma si riferisce effettivamente al percorso svolto e consente di raccogliere indicazioni sui progressi compiuti. Alcuni docenti di matematica mettono a disposizione, qualche volta in rete, su un sito di classe, un repertorio di esercizi, ad esempio delle espressioni, indicando che, proprio da quella raccolta, verranno scelti gli esercizi che saranno inseriti nella prova. Anche questo favorisce una preparazione più mirata e meno appesantita dall'ansia. In questo modo, inoltre, la prova stessa diventa occasione per stimolare l'apprendimento di quelle abilità strumentali che possono essere sviluppate solo attraverso un paziente esercizio.

Un'ulteriore attenzione è quella di programmare i compiti: non si tratta solo di stabilire insieme una data, ma di predisporre il percorso che avvicina alla prova e fornire indicazioni e strumenti per affrontarla con successo. Un docente di matematica, oltre a comunicare in anticipo la data del compito, offre delle indicazioni precise sul tipo di esercizi e di quesiti che sarà loro richiesto di affrontare durante la prova e su come la prova stessa sarà strutturata.

Il classico “ripasso”, che precede la prova e che spesso porta a ripercorrere o a ricostruire il cammino fatto in un determinato periodo e a ritornare sui nuclei fondamentali degli argomenti affrontati, diventa una fase importante, nella preparazione al compito, e un modo per dare indicazioni su come studiare. Un insegnante di tecnologia ha escogitato una modalità interessante per far sì che il ripasso venga richiesto, se non da tutti almeno da alcuni allievi. Il nostro formatore è consapevole che, se l'esigenza di fare un ripasso “nasce da loro” e la richiesta viene esplicitamente formulata, è più probabile che questo momento non sia subito ma favorevolmente accolto. Anche lui assegna ai suoi allievi un repertorio di quesiti a cui tentare di rispondere. Non si tratta di una richiesta obbligatoria. Non tutti lo fanno. Il nostro docente sa però che è sufficiente che qualcuno tenti perché in aula, nelle ore successive a tale consegna, qualcuno degli allievi riporti le domande a cui non è riuscito a rispondere. Questo gli consente di impostare poi una lezione dialogata che porta tutti gli allievi a riflettere su alcune delle domande che essi ritroveranno nel compito.

Sempre riguardo alle prove strutturate, collocate generalmente a conclusione di un'unità di apprendimento, un docente di italiano sottolinea l'importanza di prestare attenzione anche alle implicazioni di carattere psicologico e, ancora una volta, nomina in particolare alcune strategie per ridurre l'ansia degli allievi: comunicare in anticipo, come abbiamo visto sopra, 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 e dimostrare interesse e attenzione per il lavoro che gli allievi stanno svolgendo (non come un "cane da guardia", ma come uno che è disponibile ad offrire sostegno e supporto). Talvolta, per ridurre l'ansia e favorire la concentrazione, può essere utile agire sul *setting* della prova stessa e magari proporre di fare la verifica non in aula ma nel laboratorio che, nei CFP, è prevalentemente quello professionale. Le ragioni di questa scelta sono chiare, se consideriamo il valore simbolico che questo luogo assume agli occhi dei ragazzi. Un docente di matematica, ad esempio, è solito far fare la verifica negli spazi del laboratorio di elettrotecnica. Si è accorto infatti che i suoi allievi legano quel luogo ad attività pratiche alle quali diventa più spontaneo, per loro, dedicare quell'attenzione e concentrazione che non sempre sono invece disposti a regalare alle attività più teoriche.

Per le stesse ragioni, un altro docente di matematica è solito predisporre il format della prova, proponendo un particolare livello di strutturazione, che aiuti nello svolgimento del compito. Stampare il compito su un foglio, che porti ad organizzare con ordine la figura, i dati e lo svolgimento di un problema, può servire a far procedere gli allievi con maggiore sicurezza. Fornire questo tipo di struttura, infatti, significa mettere a disposizione degli allievi una sorta di impalcatura, che potrà essere – anzi, che dovrà essere – rimossa, una volta che gli allievi siano cresciuti nella capacità autonoma di affrontare il compito.

Alcuni docenti, al termine di un'unità di apprendimento, chiedono agli allievi stessi di costruire, magari a gruppi, alcuni quesiti per la prova strutturata sul percorso svolto. Sono consapevoli che il compito di costruire dei quesiti per le prove è cognitivamente molto più ricco e stimolante della semplice esecuzione delle prove stesse, perché mette in moto processi mentali di ordine superiore, come quelli meta-cognitivi. Un'insegnante di area scientifico-matematica, ad esempio, specifica il formato secondo cui costruire la prova strutturata, indicando la tipologia di domande (domande a risposta multipla, domande del tipo vero-falso, domande di completamento, domande di corrispondenza o collegamento ecc., ma anche domande aperte, che chiedano di spiegare le ragioni delle scelte o domande che chiedano di individuare un errore e di spiegare perché si tratti di un

errore)<sup>12</sup>, e poi formula la consegna di generare quesiti per la prova. I prodotti che nascono da questa consegna consentono alla formatrice di raccogliere indicazioni su quanto i suoi allievi hanno effettivamente appreso (da questi lavori, la docente può verificare, ad esempio, quanto gli allievi abbiano saputo ricostruire il percorso, individuandone i nuclei tematici effettivamente rilevanti), ma offrono anche idee e spunti per la costruzione di un'ulteriore prova di verifica da proporre loro in modo più tradizionale. La docente in questione racconta la sua sorpresa nel constatare come i suoi allievi si sono attivati su questo tipo di attività e come hanno saputo mettere in campo una notevole creatività e diverse abilità per elaborare prove e giochi basati sulla matematica. Per quanto riguarda i giochi, qualche volta si è trattato di veri e propri giochi matematici (come il sudoku), da inserire in una prova, altre volte si è trattato di giochi enigmistici o di giochi come il giro dell'oca (con tanto di premi e penalità), per affrontare i quali diventava però necessario svolgere correttamente esercizi matematici, in tempi dati. La formatrice racconta anche come è nata l'idea di proporre questa attività: mentre, in prossimità di una prova, stava spiegando le tipologie di domande che gli allievi avrebbero incontrato in essa, un allievo le chiese: "Possiamo inventarcene uno?". Dal suo ascolto di questa richiesta e dal suo dare fiducia ai propri allievi, anche vincendo le iniziali titubanze, è nato tutto il processo. La metodologia di questa docente - l'idea è di far elaborare direttamente agli allievi alcune delle domande per il compito in classe, di raccogliercle, analizzarle, eventualmente correggerle - è stata poi accolta anche da altri colleghi di quel CFP.

## **5. Curare la restituzione delle prove effettuate**

---

Una fase particolarmente delicata della valutazione è la restituzione, spesso individuale, delle prove con le opportune correzioni. Se tempestivo e ben curato, anche questo momento diventa parte del percorso di apprendimento. Si tratta di fornire agli allievi dei riscontri puntuali, delicati e rispettosi, che li aiutino a riconoscere ciò che funziona nel loro lavoro, vedendolo riconosciuto dal docente, e, se è il caso, aprano la possibilità di fare in modo diverso. Il senso dell'atto valutativo è aprire spazi di libertà. Quando i ragazzi, attraverso l'affiancamento (quel "passare tra i banchi" del docente 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.

I nostri docenti prestano poi attenzione a come ciascun allievo si sente, a come può vivere un eventuale voto negativo. Questo li 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 questo modo i nostri formatori educano i propri allievi al senso stesso del valutare. La riflessione che segue la verifica (che prevede una pronta restituzione, possibilmente già alla lezione successiva) diventa un momento importante per aiutare gli allievi a sviluppare consapevolezza rispetto alla loro prestazione e ai possibili miglioramenti. Per diminuire la focalizzazione spesso eccessiva che i ragazzi hanno sul voto, un docente di matematica consegna la verifica corretta ma senza l'indicazione del voto. Mentre invita tutti a soffermarsi sulla propria verifica e in particolare sugli errori, cura una restituzione individuale che consente di approfondire alcuni nodi, di motivare il voto e di assegnare consegne specifiche di lavoro per migliorare eventualmente il risultato.

Per i docenti di italiano, la correzione del tema, che rimane la prova scritta per eccellenza in quell'area disciplinare, anche nei CFP, è un momento particolarmente delicato, sia sul versante della lingua sia su quello del contenuto sia, più in generale, su quello della relazione. Alcuni docenti predispongono una raccolta di temi come esemplari su cui avviare percorsi di riflessione sulla

---

<sup>12</sup> Già attraverso questa riflessione, la docente rende i propri allievi maggiormente consapevoli di ciò che significa valutare (e dunque anche di ciò che significa apprendere), di quali dimensioni i singoli quesiti contribuiscono a valutare e della differenza tra verifica (raccolta di evidenze) e valutazione (espressione di un giudizio in base a criteri definiti).

redazione di testi. 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. I docenti sono attenti, da una parte, a valorizzare gli elementi positivi contenuti anche in temi complessivamente mediocri, dall'altra, a far notare che ci possono essere problemi di carattere ortografico o sintattico anche in elaborati apprezzabili. L'approccio è complessivamente incoraggiante<sup>13</sup> e i docenti richiamano spesso l'attenzione su ciò che negli esempi costituisce un elemento positivo (ad esempio, una scelta stilistica particolarmente efficace, l'uso di una metafora viva ecc.). Nel far questo i docenti chiedono correttamente ai propri allievi il permesso, prima di condividere con altri i loro elaborati.

La correzione dei temi, come dicevamo, si carica anche di una valenza relazionale. 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 che l'intervento sia morbido e delicato. Una docente, racconta il suo modo di agire in questi casi: 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. Spesso sono proprio i commenti inseriti al termine della correzione del tema a veicolare tale messaggio. Ciò che rende efficace l'intervento è l'uso di un registro descrittivo, che apre, più che uno valutativo, che rischia di chiudere l'altro nel suo fortino difensivo.

## 6. 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. Un docente di italiano racconta un esempio di come fa per valorizzare la possibilità che i ragazzi arrivino ad un recupero delle conoscenze: il primo elemento è, come abbiamo visto anche sopra, 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 l'evidenziazione dell'errore, senza l'aggiunta della forma corretta. La correzione può trasformarsi così in seconda opportunità o compito di recupero, che viene a sua volta valutato e può aiutare a migliorare il risultato inizialmente modesto.

Anche altri docenti utilizzano la strategia di assegnare delle, diciamo così, "insufficienze reversibili", cioè recuperabili. Del resto, ciò che interessa al formatore non è la sanzione, ma l'apprendimento. Perciò non ha senso che l'insufficienza sia irreversibile e inappellabile ed è utile offrire sempre una seconda *chance*. L'importante è che agli allievi sia chiaro che cosa fare per recuperare un'insufficienza e dunque che la valutazione assuma una valenza pro-attiva, capace di indicare concretamente la strada da percorrere – e le eventuali tappe da tenere presenti – per superare le difficoltà che un esito negativo in una verifica palesemente manifesta.

---

<sup>13</sup> 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 aspetiamo 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). La valutazione del resto serve per far imparare, non per sanzionare.

## **7. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari**

---

La valutazione non è solo una fase del processo formativo (ideazione, progettazione, realizzazione e, appunto, valutazione) e dunque un'azione prevalentemente in capo al docente, ma anche una dimensione da formare nei soggetti (Plessi, 2004). I soggetti che imparano ad auto-valutarsi sono soggetti che imparano meglio. Alcuni dei docenti intervistati cercano di educare a valutarsi, innanzitutto, come abbiamo visto sopra, sforzandosi di utilizzare modalità coerenti e trasparenti di condurre la valutazione. Gli allievi imparano così a valutarsi attraverso il modo stesso in cui i docenti valutano.

Diversi formatori invitano poi i propri allievi a tornare con uno sguardo critico su ciò che hanno fatto e ad auto-valutare la propria prestazione. Per questo attivano processi di meta-riflessione sui contenuti e sui percorsi, che aiutino a diventare maggiormente consapevoli di ciò che si è imparato e dei metodi che hanno facilitato l'apprendimento. L'esperienza dei formatori che hanno partecipato alla ricerca suggerisce che anche i ragazzi del CFP possono arrivare all'esercizio di queste forme di pensiero.

In preparazione ad una verifica ufficiale, ad esempio, un'insegnante di matematica propone una simulazione di prova su schede che esplicitano i criteri di valutazione. Gli allievi possono svolgere le prove qualche volta in classe, qualche volta come compito per casa. In classe, poi, alla lavagna, la docente mostra il procedimento corretto ed evidenzia ulteriormente i criteri di valutazione. Dopo questa fase, i singoli allievi sono invitati a tornare sul proprio compito, ad analizzarne gli errori, ad attribuirsi un voto e a scrivere un paragrafo su ciò che dovrebbero migliorare nelle prove successive. La formatrice sottolinea come questa attività aiuti a ridurre notevolmente l'ansia durante le prove ufficiali. Un altro docente utilizza una metodologia simile, proponendo il compito in un formato che prevede il testo e lo spazio per lo svolgimento dei singoli esercizi, l'indicazione del punteggio, esercizio per esercizio, e una tabella che consente di auto-attribuirsi un punteggio per ciascun esercizio svolto e dunque un voto finale. Oltre a questo, il formato della prova prevede anche uno spazio bianco per alcune note di valutazione sulla prova stessa (grado di difficoltà percepito ecc.) e di autovalutazione sul modo in cui si è affrontata la prova.

Nell'esperienza di alcuni docenti, l'autovalutazione si combina con forme di etero-valutazione tra pari. Un docente di italiano, oltre a 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. Un'insegnante di inglese coinvolge la classe nella correzione di alcune frasi tratte dai compiti precedentemente assegnati e stimola l'identificazione della forma corretta della frase. Anche una docente di matematica riporta un'esperienza di auto-etero-valutazione, in riferimento ad un colloquio orale a coppie. L'insegnante, infatti, pur ricorrendo anche a prove scritte, predilige le verifiche orali perché, secondo la sua esperienza, consentono meglio di cogliere in profondità i processi di pensiero che portano gli allievi alla comprensione. La nostra formatrice propone ai suoi allievi delle verifiche orali a coppie, con la condivisione del voto. Il procedimento è vario: alla consegna (un problema da risolvere, un esercizio da eseguire...) segue un momento di confronto; oppure ciascuno dei due esegue la consegna su un settore della lavagna e poi osserva e valuta la soluzione sviluppata dal compagno, indicandone punti di forza e punti di debolezza ed eventualmente proponendo soluzioni alternative. In questo modo, l'interrogazione a coppie si trasforma in un lavoro di revisione reciproca e nella costruzione di un ragionamento condiviso.

## **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; Varisco, 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.

È interessante notare che quella del portfolio è una pratica che accompagna i ragazzi lungo tutto il percorso triennale che porta all'esame di qualifica. 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 racconto di un formatore, il portfolio contiene anche un *book* con le fotografie dei migliori lavori realizzati da ciascun allievo nell'area pratica.

La scelta dei lavori da inserire nel portfolio avviene in dialogo con gli insegnanti e anche questa conversazione e la riflessione che l'accompagna<sup>14</sup> 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. È proprio il dialogo con il docente che scaturisce dal portfolio a consentire di imparare a valutare e valutarsi

## **9. Attivare forme di triangolazione con valutatori esterni**

---

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 e quella che viene invece fatta dal tutor del CFP e dal tutor aziendale. In alcuni CFP, 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 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 aziendale dove l'allievo ha svolto l'esperienza di stage. Quando il confronto tra questi diversi punti di vista fa emergere percezioni significativamente differenti, se non addirittura divergenti, si apre la possibilità di attivare col singolo allievo una riflessione sui motivi di queste divergenze.

## **10. Incoraggiare**

---

La logica di fondo che abbiamo vista incarnata nelle strategie sopra elencate è quella dell'incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991). Se a scuola o nella formazione professionale non si fa altro che accumulare insuccessi, si forma inevitabilmente una sorta di vortice, un mulinello che si autoalimenta e trascina verso il basso. Questa è l'esperienza che molti allievi dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP) hanno vissuto nelle precedenti esperienze scolastiche. Da qui l'esigenza di impostare la valutazione all'insegna dell'incoraggiamento - la modalità prevalente a cui i formatori dei CFP indagati ricorrono è infatti quella che potremmo definire proprio una "valutazione incoraggiante" -, il che non significa abbassare il tiro e "accontentarsi di poco", ma attrezzare gli allievi a fare esperienze di successo e a riconoscere i propri progressi. Incoraggiante è una valutazione che attiva, mette in moto, alimenta energie nei soggetti. È proprio questa intenzionalità a rivelare l'orientamento formativo che la valutazione assume nei CFP (cfr. Tacconi, 2007).

I racconti dei formatori ci presentano un contesto popolato di allievi che hanno interiorizzato una sorta di "io non ci riesco!" (cfr. Tacconi, 2008). La valutazione può allora assumere un ruolo importante nel far superare questa profezia negativa, che poi è la classica profezia che si autoavvera. Alcuni docenti cercano di ridurre l'ansia che normalmente accompagna una prova, agendo

---

<sup>14</sup> 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.

con tatto ed aiutando l'allievo a passare gradualmente dall'atteggiamento dell'"Io non ci riesco!" a quello dell'"Io tento! Ci posso riuscire, come no!". In questo, decisivo è l'"Io ci sono!", pronunciato e fattivamente testimoniato dall'insegnante, e la sua fiducia nelle potenzialità degli allievi. L'effetto Pigmalione (Rosenthal, Jacobson, 1991) insegna quanto può pesare la profezia negativa, ma anche quanto possa incidere la convinzione che questi ragazzi possano riuscire, alimentata innanzitutto dagli insegnanti e di conseguenza dai ragazzi stessi.

La verifica viene vista da molti dei nostri formatori come momento in cui far fare esperienza di successo. Alcuni docenti adattano le prove a differenti livelli di difficoltà e le assegnano in modo differenziato, per consentire a tutti di fare esperienza di successo. È incredibile il valore attivante che può avere una sufficienza su ragazzi abituati a mietere insuccessi fino a lasciarsene paralizzare. Per questo è necessario calibrare attentamente le prove e procedere con gradualità, facendo in modo che le prime siano relativamente semplici ed offrendo molteplici occasioni perché essi stessi possano alimentare la fiducia di riuscire, dimostrare ciò che riescono a fare e magari arrivare a stupire (e a stupirsi) per i risultati.

## BIBLIOGRAFIA

- Antinucci F. (2001), *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari.
- Bagni G., Conserva R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Crawford M. (2009), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima*, Mondadori, Milano.
- Fontana A., Varchetta G. (2005), *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e associati, Milano.
- Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma.
- Lave J., Murtaugh M., De La Rocha O. (1984), *The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping*, in Rogoff B., Lave J., ed., *Everyday Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, pp. 67-94.
- Lipari D. (2007), *Introduzione*, in Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 11-36.
- Mortari L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Orr J. (1995), *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., a cura di, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1991), *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano.
- 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.
- Tacconi G. (2007), *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. (2008), *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. (2010), *Strumenti per formare 1. Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna CNOS» 26/3, pp. 93-110.
- Tacconi G. (2011a), *Strumenti per formare 2. Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile*, in «Rassegna CNOS» 27/1, pp. 69-86.
- Tacconi G. (2011b), *Strumenti per formare 3. Per una didattica dell'esperienza. Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali*, in «Rassegna CNOS» 27/2, pp. 79-90.
- Tacconi G. (2011c), *Strumenti per formare 4. Per una valutazione riconoscente ed incoraggiante*, «Rassegna CNOS», 27/3, pp. 81-95.
- Tacconi G. (2011d), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma.
- Tacconi G. (2011e), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma.
- Tacconi G. (2011f), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tacconi G., Mejia Gomez G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, Print Me, Taranto.
- Varisco B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano [tit. or.: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998].

Wiggins G., McTighe J. (1998), *Understanding by design*, Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria, VA.