

I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra “Istruzione” e “Istruzione e Formazione Professionale” (Ifp)

di Giuseppe Tacconi

Sommario

Il contributo presenta i risultati di un’analisi di tipo fenomenologico delle trascrizioni di alcuni FG realizzati nell’ambito del Progetto ReSFor, che hanno coinvolto docenti e formatori impegnati nei due percorsi in cui è articolato il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione. Si evidenzia come la competenza didattica e il modo di intendere i processi di insegnamento-apprendimento si caratterizzino in maniera differente a seconda dei diversi contesti operativi ma anche come gli insegnanti dei percorsi scolastici tecnici o liceali e i formatori impegnati nei corsi sperimentali di “Istruzione e formazione professionale” possano proficuamente imparare gli uni dagli altri.

1. Introduzione

L’azione 2 del progetto ReSFor (Rete per il successo formativo), finanziato dalla Regione Lombardia attraverso il Fondo Sociale Europeo, ha fatto incontrare vari soggetti appartenenti alla rete di enti che hanno dato vita al progetto stesso¹, in particolare insegnanti e formatori che operano in istituzioni scolastiche e formative differenti nell’ambito del secondo ciclo: Licei, Istituti Tecnici, Istituti professionali e Centri di formazione professionale (Cfp).

Sono emerse sensibilità differenti e caratterizzazioni specifiche ma anche punti condivisi e possibilità concrete di instaurare un dialogo fecondo e un reciproco apprendimento.

L’ascolto attento della voce dei soggetti implicati, in particolare dei docenti delle istituzioni scolastiche (Licei e Istituti Tecnici) e dei docenti e formatori dell’Istruzione e formazione professionale (Ifp), permette di tracciare la trama di una vera e propria teoria dei processi di insegnamento-apprendimento radicata nelle pratiche e frutto di una co-costruzione operata dai partecipanti stessi ai diversi FG realizzati nell’ambito dell’azione di ricerca.

Questo modo di procedere restituisce ai partecipanti la consapevolezza di non essere tanto “oggetti” di ricerca, quanto “soggetti” e attivi interlocutori di un processo euristico e generatore di pensiero sul fare formazione (Tacconi, 2007), che può diventare motivo di riflessione e di confronto anche per altri insegnanti e formatori.

Raramente i docenti della scuola e i docenti/formatori impegnati nei percorsi di Ifp, avviati sperimentalmente in alcune Regioni italiane in questi ultimi anni, hanno avuto la possibilità di incontrarsi e di riflettere insieme sulla pratica formativa (Franchini, 2005), che rimane spesso un oggetto oscuro ma denso, pregno di un sapere non saputo. La ricerca ha inteso perciò offrire un’occasione per riflettere sull’esperienza e per portare alla luce del sole il sapere didattico incorporato nelle pratiche, per esplicitare le concezioni implicite, per problematizzarle ed allargarle e per costruire così, nella condivisione delle esperienze e dei punti di vista, un sapere più ricco in ordine ai processi di insegnamento-apprendimento, che giocano un ruolo centrale nella costruzione delle condizioni per far sperimentare a tutti il successo formativo.

2. Note metodologiche

Nell'ambito del progetto ReSFor erano previste diverse azioni di ricerca². Il presente articolo si limita a considerare i dati qualitativi emersi dai 5 FG che sono stati realizzati tra marzo e maggio 2006 e hanno visto la partecipazione di circa una trentina di insegnanti e formatori di istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo, operanti nella Provincia di Milano³. Verranno considerati, per un utile confronto, anche i dati di un sesto FG⁴ realizzato invece, sempre nell'ambito dello stesso progetto, con un gruppo di allievi che partecipavano ad alcuni Laboratori di recupero e di sviluppo degli apprendimenti (Larsa).

La metodologia di analisi dei dati seguita per la stesura di questo articolo è stata sensibilmente differente da quella utilizzata nella prima analisi dei dati qualitativi, effettuata per la stesura del Report finale dell'azione di ricerca e descritta nell'articolo precedente⁵. Se quella - pur con adattamenti di tipo qualitativo - si ispirava in ultima istanza alla *content analysis* (Berelson, 1952; Losito, 1996; Trincherò, 2004), quella seguita per questo contributo si ispira alla soluzione proposta da Luigina Mortari che, in un suo recente lavoro (Mortari, 2007, pp. 193-202), tenta di "meticcicare" il metodo fenomenologico con la prospettiva metodologica della *grounded theory*. È questa la cornice metodologica che viene assunta come riferimento in questo articolo.

In particolare, la trascrizione fedele delle discussioni avvenute in ciascun FG⁶ è stata letta più volte da chi scrive e riportata all'interno di una matrice orizzontale in cui:

- la cui prima colonna riporta un numero progressivo che consente la facile identificazione delle varie sezioni di testo;
- la seconda colonna riporta il nome del/della parlante;
- la terza colonna contiene la relativa sezione di testo (la frase, l'intervento del/della partecipante alla discussione);
- la quarta colonna serve per inserire una descrizione sintetica, ovvero un'espressione breve per "spremere" il senso di ciò che viene detto e metterlo in poche parole;
- la quinta colonna permette di inserire delle "etichette", che si riferiscono ancora a ciò che la persona parlante dice ma rappresentano un livello ulteriore di concettualizzazione rispetto alla colonna precedente;
- la sesta colonna consente di ricavare delle categorie di significato attorno a cui, in un momento successivo, poter aggregare più etichette;
- la settima colonna contiene le riflessioni del ricercatore, i suoi pensieri su quanto emerge dal testo e su di sé, su tutto ciò di cui è opportuno che egli - in una prospettiva fenomenologica - faccia *epoché* durante l'analisi dei testi della discussione, per tenere il più possibile a bada le proprie interpretazioni (è proprio questa infatti la difficoltà maggiore quando si analizzano testi).

Una volta conclusa l'analisi, è stata costruita per ciascun FG una mappa concettuale di sintesi sull'oggetto della ricerca, "i processi di insegnamento-apprendimento", così come emerge dalla discussione nei FG. A questa fase è poi seguita la realizzazione di una mappa concettuale di sintesi delle discussioni avvenute in tutti e quattro i FG considerati. L'articolazione del paragrafo che segue traduce in parole proprio questa mappa, con l'attenzione di restituire l'evoluzione della dinamica della discussione avvenuta nei FG, che spesso ha portato i partecipanti a rivedere e modificare anche profondamente le proprie posizioni.

Tutto il processo è stato accompagnato dalla stesura di un "diario di ricerca" da parte del ricercatore, con l'aggiunta di annotazioni sul processo di analisi e riflessioni sui dati che emergevano. Anche buona parte di queste annotazioni vengono riprese nella stesura di questo articolo, soprattutto a conclusione di ciascun sottopunto in cui si articola il paragrafo successivo.

3. Risultati dell'analisi dei dati

I dati dei FG sono raggruppabili in categorie che riguardano i vari elementi che intervengono sul processo di insegnamento-apprendimento. Tale processo, infatti, avviene all'interno di un determinato contesto, socio-culturale e formativo, coinvolge diversi soggetti, in particolare gli allievi e i docenti/formatori, con le loro rappresentazioni, implica specifiche azioni. È attorno a questi nuclei che è possibile organizzare la presentazione dei dati.

3.1. Il dialogo tra insegnanti e formatori sugli scenari relativi al secondo ciclo

La discussione sugli scenari prospettati dalla riforma Moratti evidenzia innanzitutto il quadro di grande incertezza in cui docenti e formatori hanno l'impressione di muoversi. Nel corso della discussione sui pro e sui contro della riforma, si è assistito all'avvicinarsi di posizioni che inizialmente erano molto distanti, soprattutto sul significato da attribuire al nuovo "canale" dell'Ifp, così come disegnato dalla riforma, e in particolare sulla possibilità di attribuire all'Ifp - e in genere ai percorsi formativi intrecciati con il lavoro - una valenza formativa anche in ordine allo sviluppo personale e culturale degli allievi.

3.1.1. Visione critica della riforma Moratti

Riguardo a ciò che la riforma Moratti prospettava per il secondo ciclo, la maggior parte dei partecipanti ai vari FG si esprime in termini piuttosto critici, ma più che la riforma in sé sembra pesare il quadro normativo ancora incerto, che riflette altrettanta incertezza su docenti, genitori e allievi⁷.

Alcuni partecipanti segnalano un "...problema di gestione complessiva del sistema" (FG1/24)⁸, con riferimento al fatto che il sottosistema dell'Ifp è materia concorrente tra Stato e Regioni e che finora, le Regioni avevano gestito la formazione professionale – loro affidata dal testo costituzionale – più all'insegna dell'addestramento professionale e delle politiche del lavoro che non come percorso incluso nell'unico sistema educativo nazionale di istruzione e formazione e dunque anche con finalità di "educazione alla cittadinanza e promozione culturale".

In questo quadro, i percorsi sperimentali dell'Ifp regionale soffrono di alcuni ulteriori elementi di incertezza: ad esempio, non si sa mai per tempo "...se verranno attivati i corsi..."(FG2/19), se e da chi verranno finanziati⁹, se ci saranno fondi a sufficienza per rispondere in modo efficace alla crescente domanda. E poi - come osserva qualcuno - "...le famiglie non conoscono la formazione professionale..."(FG2/50) o non sono adeguatamente informate su come accedervi. Infine, c'è chi denuncia il rischio di una sorta di "scolarizzazione" di questi percorsi: "...mentre, ad esempio, cinque anni fa, facevamo 14 ore settimanali di laboratorio, ora ne facciamo 9. E questo è un problema per un ragazzo che vive traumaticamente la realtà dell'aula. Il nostro problema è che noi ci stiamo scolarizzando, e questo è un male per questo tipo di utenza, è un servizio che viene a mancare, perché alla fine i ragazzi che non riescono a stare in aula e che hanno bisogno di stare in laboratorio, in questa nuova realtà, non ci stanno e ci lasciano"(FG2/31).

La maggior parte dei partecipanti esprime una preferenza per il mantenimento dell'attuale tri- o quadripartizione: Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali, Formazione professionale regionale. In particolare, molti segnalano infatti come problematica la canalizzazione tra sottosistema dei Licei e sottosistema dell'Ifp per vari motivi:

- essa provocherebbe la scomparsa degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali, che invece costituiscono un segmento significativo e importante dell'attuale sistema, anzi un vero e proprio "patrimonio";
- verrebbe eliminata in particolare la positiva esperienza degli Istituti professionali (tre + due), che invece in questi anni ha consentito a molti ragazzi, piuttosto fragili in ingresso, di recuperare motivazione e di concludere il percorso con l'esame di Stato;
- nei percorsi liceali, per loro natura non finalizzati, verrebbe di fatto a scomparire quel fecondo rapporto tra teoria e pratica che caratterizzava invece la cultura degli Istituti tecnici e professionali;
- l'attenzione ad una formazione culturale di base verrebbe meno in un sistema di Ifp che sostanzialmente rischierebbe di rappresentare una regressione al vecchio "avviamento professionale", "...un ritorno, ...un passo indietro rispetto alla situazione che c'è adesso" (FG2/17);
- si rischierebbe di avere "studenti di serie A e studenti di serie B" (FG1/16);
- la riforma non andrebbe incontro alle esigenze dell'utenza, in particolare di "...quei ragazzi che non sono da liceo, ma non sono nemmeno da formazione professionale" (FG1/25);
- non risponderebbe alle esigenze del mondo del lavoro, che non chiede tanto laureati o diplomati con il titolo di Liceo, ma diplomati che provengono dagli Istituti tecnici e professionali.

Anche se la riforma non è di fatto ancora partita, se si escludono le sperimentazioni regionali a livello di qualifica, se ne avvertono già gli effetti, in particolare quello che qualche partecipante definisce come "effetto boomerang" della riforma: la drastica diminuzione del numero degli iscritti agli Istituti tecnici e professionali e la forte spinta verso la liceizzazione del sistema. Infatti, per i partecipanti, in un quadro di incertezza riguardante soprattutto i tecnici e i professionali, è naturale che i genitori e i ragazzi tendano ad orientarsi verso i Licei. È in particolare il Liceo scientifico (a cui si rischia di iscriversi "per esclusione") ad essere interessato dalla consistenza del numero dei nuovi iscritti. Le conseguenze di questo avvertite dai partecipanti al FG sono le seguenti:

- ci si trova con "...tanta gente che avrebbe potuto fare in modo positivo un percorso professionale, riversata invece in uno studio di tipo liceale, che è uno studio prettamente teorico"(FG1/20), con il conseguente rischio di aumento della dispersione,
- si teme un generale abbassamento del livello (peraltro già segnalato dalle università): "Non avremo più un liceo dove la gente va a studiare e a formarsi in un certo modo, dove si sono sempre formate le intelligenze del paese, ma questo "curricolo di cittadinanza", questa massificazione per cui tutti devono sapere più o meno tutto di tutto"(FG1/21);
- si rischia di "lasciar indietro" qualcuno ("quelle persone che non ce la fanno, anche con tutti i supporti possibili...", FG1/20) e di non valorizzare appieno le potenzialità di altri.

Le "passerelle" poi sono per alcuni un segnale di questo livellamento verso il basso e rischiano di funzionare solo "in discesa". Inoltre suscita perplessità il fatto che "...si possa passare dal sistema di licei al professionale e viceversa, come se si passasse da una partita di basket ad una di tennis..."(FG2/17).

Per quanto alcuni rilevino i successi ottenuti nei percorsi di Ifp, sembra che al sistema dell'Ifp - così come disegnato dalla riforma - la maggior parte dei partecipanti ai FG non riesca ad attribuire pienamente la capacità di far sviluppare competenze di base nei soggetti; nella concezione della maggior parte dei partecipanti ai FG, è come se solo sfociando nei percorsi scolastici i soggetti potessero "elevarsi", tanto che criteri di successo dell'Ifp diventano il passaggio all'Istituto professionale o all'ITI, il superamento dell'esame di Stato e il raggiungimento di una preparazione "quasi da Liceo..."(FG1/30); a mio parere, affiora talvolta anche una concezione riduttiva della conoscenza tecnico-professionale, risolta nel "...sapere come si devono collegare dei fili o sapere usare il tornio"(FG1/31)¹⁰.

3.1.2. Visione positiva in relazione alla riforma

Alcuni partecipanti - soprattutto alcuni formatori di Cfp, ma non solo - vedono, al contrario, nella riforma l'apertura di possibilità positive per gli allievi e per il sistema. Questi in particolare i motivi addotti:

- la riforma costituirebbe una risposta efficace alle esigenze di un particolare tipo di utenza, "che probabilmente, nell'impostazione classica della scuola, non potrebbe stare, se non con molta fatica o creando disagio" (FG1/17);
- permetterebbe di sperimentare modalità didattiche diverse, non più scolastiche nel senso stretto ("l'impostazione scolastica classica per i nostri allievi funziona pochissimo!", FG1/19);
- disegnerebbe un percorso di qualifica almeno quadriennale, con una sua specifica configurazione, che si concluderebbe con una qualifica o un diploma professionale; l'obiettivo insomma non è solamente quello di "sfociare in un percorso strettamente scolastico e di avere il titolo di scuola superiore nel senso classico del termine"(FG1/32), anche se rimangono sempre possibili i passaggi tra i due sottosistemi;
- soprattutto, consentirebbe di coniugare un percorso professionale con un percorso culturale rilevante ("non solo addestramento", dunque), consentendo "...un recupero culturale anche per quei soggetti che sono destinati ad un inserimento abbastanza ravvicinato nel mondo del lavoro"(FG1/17);
- collocherebbe infine il percorso formativo in un quadro di flessibilità e aprirebbe ad una progettazione personalizzata dei percorsi.

Come accennavamo sopra, sul fatto che l'Ifp possa rappresentare una proposta davvero innovativa, si è assistito, nel corso delle conversazioni dei FG, ad una significativa convergenza tra gli intervenuti, come si nota ad esempio in ciò che l'insegnante di un IPSIA dice ad un formatore di Cfp che sosteneva una visione "alta" di formazione professionale: "Quello che tu ci stai dicendo, la visione che tu hai, è una visione non da Cfp, ma da Istituto professionale..." (FG1/29), per poi concludere: "...se è così, potrebbe andare anche bene!" (FG1/31).

La discussione sembra comunque muoversi tra due polarità, tra chi afferma che la "nuova" Ifp sarebbe un percorso troppo poco scolastico, "addestrativo", e chi afferma che l'Ifp ridisegnata dalla riforma sarebbe invece eccessivamente "scolastica" e non terrebbe conto "...di come bisogna imparare il lavoro" (FG2/36). Forse anche questo è indicatore del fatto che - quando si ragiona di formazione - l'unica categoria a disposizione sembra essere quella di "scuola" e che questa categoria risulta insufficiente per cogliere la reale specificità dell'Ifp (Tacconi, 2005a).

3.2. La percezione relativa al contesto sociale e culturale

Per la maggior parte dei partecipanti ai FG, il contesto sociale e, in particolare, la famiglia sono spesso all'origine degli esiti deficitari che i soggetti in apprendimento raggiungono nelle competenze di base e, in genere, delle diverse problematiche di cui i ragazzi sono portatori.

Per quanto riguarda il contesto sociale e culturale, si sottolineano come elemento critico in particolare lo stile di vita e la crisi di valori che questo manifesta e che spesso contrastano con quelli che si cerca di proporre a scuola: "in molti frangenti sembra di parlare linguaggi molto diversi: noi sosteniamo dei valori che per loro sono dei disvalori o non sono più così rilevanti" (FG1/58). Si sottolinea anche un mancato riconoscimento di valore sociale alla scuola e alla formazione: "...se fino a qualche anno fa la famiglia riteneva che l'istruzione e l'educazione

fossero delle priorità, ora forse non è più così” (FG1/58); diventano maggiormente influenti altri valori: il profitto, il successo, la popolarità...

Il contesto ritorna talvolta, nelle parole dei partecipanti, come “mondo del lavoro”, che pone specifiche richieste al percorso formativo, che sfida, rispetto al quale è necessario attrezzarsi.

Per quanto riguarda la famiglia, si denuncia in particolare la difficoltà di costruire con essa un rapporto di collaborazione: i genitori vengono visti come eccessivamente protettivi e indulgenti nei confronti dei propri figli (“...non c’è quel rigore, quell’abitudine alla fatica che, purtroppo, fa parte della realtà quotidiana e non solo scolastica: se prendi 5, va bene lo stesso...”, FG1/74) o comunque poco propensi a riconoscere gli eventuali problemi esistenti. Anzi talvolta, a questo riguardo, le famiglie metterebbero in atto vere e proprie strategie di rimozione:

- negando o nascondendo le difficoltà del figlio (“Fan finta che il bambino sia a posto, senza nessun problema”, FG1/66),
- ostacolando il passaggio alla scuola di informazioni che potrebbero essere utili per inquadrare il tipo di difficoltà o
- rifiutando risolutamente di farsi aiutare (“No, mio figlio non lo porto da nessuna parte!”, FG1/65), soprattutto quando l’aiuto assume la forma di un ri-orientamento (“No, mio figlio deve fare il liceo!”, FG1/27).

Complessivamente, la visione relativa al contesto mi sembra più all’insegna delle criticità che delle opportunità.

3.3. I soggetti in apprendimento visti da insegnanti e formatori

3.3.1. La percezione relativa agli allievi dei percorsi di Ifp

Per quanto riguarda gli alunni dei percorsi di Ifp, i partecipanti ai FG sottolineano come alcuni giungano al Cfp con un’idea precisa di sé e di quello che vogliono fare nella vita, mentre altri - la maggior parte - giungono al Cfp per esclusione degli altri percorsi, spesso con alle spalle pesanti esperienze di insuccesso scolastico: “...provi il liceo classico, bocciato; al liceo scientifico, bocciato; all’istituto professionale, bocciato. Cosa fai? Vai a fare il corso di formazione professionale...” (FG2/164), e con valutazioni solo al negativo: “non sa fare questo...”, “non padroneggia a sufficienza quello...”, tanto da percepirsi - ed essere percepiti - come “...il “rifiuto” dell’altra scuola” (FG2/164).

La presenza di alunni stranieri nei percorsi di Ifp è molto elevata: su gruppi classe mediamente di 20 allievi - afferma un formatore - “...troviamo 7-8 stranieri di provenienza diversa, latinoamericani, asiatici, arabi: ne abbiamo appunto di tutti i colori!” (FG2/60).

Gli allievi vengono tutto sommato volentieri (cfr. FG2/73), soprattutto al Cfp, ma fanno fatica a stare in aula: “...hanno grossi problemi, grosse lacune precedenti..., non sanno fare i conti, non sanno parlare, non sanno leggere - a volte capita anche questo - e comunque non sanno stare in aula..., chiacchierano, disturbano, saltano, si picchiano, si distraggono in continuazione, hanno bisogno di attenzione..., sono portati ad alzare le mani facilmente, magari anche contro i professori, può capitare...” (FG2/73).

Nei contesti operativi, nei contesti di stage, invece, gli stessi ragazzi - dicono i formatori - possono essere completamente differenti: nel Cfp “...hanno un comportamento del genere “non capisco!”, che può essere preso come un rifiuto, d’altra parte invece, ci si accorge, andando a trovarli negli stage, che sono molto più interessati” (FG2/150). Quando incontrano difficoltà, nell’ambiente di esperienza, di stage, non oppongono un “non capisco!”, non rinunciano, ma provano, si industriano, inventano strategie.

3.3.2. La percezione relativa agli allievi dei percorsi di Liceo e Istituto tecnico

Gli allievi dei Licei e degli Istituti professionali vengono percepiti dagli insegnanti che hanno partecipato ai FG come diversi rispetto ad alcuni anni fa, in particolare per quanto riguarda la motivazione: "...qua arrivano perché "devo studiare", perché "mi tocca fare questa roba qui!"; 20 anni fa, quelli che arrivavano all'ITI... erano dei ragazzini per bene, che dovevano imparare per lavorare, per apprendere, perché erano orgogliosi di conoscere ed avevano motivazioni diverse, totalmente diverse..." (FG2/113); oppure: "una volta i ragazzi andavano a scuola perché desideravano andare a scuola, adesso hanno diritto ad andare a scuola, sono mandati a scuola, quella di andare a scuola è una punizione data dai genitori, dalla società..." (FG2/136), e spesso gli allievi vivono con sofferenza la presenza a scuola.

Qualcuno nota una diffusa mancanza dell'idea di sacrificio, del senso dell'impegno che le cose fatte bene richiedono: "...se mi piace va bene, altrimenti pazienza, altrimenti pianto lì, altrimenti non mi interessa..." (FG2/114).

Alcuni docenti denunciano infine una crescente difficoltà dei ragazzi nel trovare un "...collegamento tra il sapere e la realtà quotidiana..." (FG2/162).

3.3.3. Una visione determinista?

Analizzando le affermazioni dei partecipanti ai FG sugli allievi, ho l'impressione che alcuni partecipanti faticino a distaccarsi da una sorta di concezione determinista e dal senso di impotenza che ne deriva. È l'idea che sembra implicita in espressioni di questo tipo:

- "Tante volte le problematiche che ti ritrovi con un ragazzo di prima superiore, sono le problematiche che la scuola ti aveva già segnalato alla scuola materna" (FG1/69);
- "quest'anno c'è un ragazzino che non capisce assolutamente niente, ma proprio niente! È lì, vegeta, non capisce niente!... questo ragazzino è destinato alla bocciatura!" (FG1/65);
- "...la famiglia si vergogna di avere un figlio che potrebbe essere definito "non intelligente", diciamo così, per non dire stupido. È un senso di vergogna, un non voler confrontarsi con la realtà" (FG1/66);
- "Questo, purtroppo, è il materiale umano di cui siamo forniti..." (FG1/92).

L'idea che ci sia "...chi nasce per lo studio e chi nasce per il lavoro..." sembra radicata anche in chi apparentemente la denuncia come problema, come nel caso di questo formatore, che osserva: "Con i bambini della scuola elementare, vedo già che questo qui farà il Cfp, che questo qui farà il liceo. Sono così deformato che già sono proiettato a vedere i compagni e le compagne delle mie figlie e a dire: "Beh, questo qui per forza farà il liceo, quello farà il Cfp"... Forse è questo l'errore: che non siamo in grado - mi metto dentro anch'io - non solo di capire - magari questo riusciamo a farlo - ma soprattutto di colmare le lacune", per concludere poco più tardi: "Penso alle compagne o ai compagni delle mie figlie, di quarta e di quinta elementare - magari sbaglierò -, alcuni di questi partiranno per la tangente... Li vedo da come adesso si comportano, da quello che le maestre dicono... Quando una mamma dice in un'assemblea - eravamo forse al terzo o quarto mese, in novembre o dicembre - che suo figlio aveva già preso 20 note, ecco, basta, è finito tutto! Volevo dire: è già finito tutto il discorso: questo qui farà il Cfp di sicuro!" (FG1/68).

3.4. Il dialogo tra insegnanti e formatori sui processi di insegnamento-apprendimento

Nel dichiarato relativo alla propria azione didattica, si nota nei partecipanti ai FG una certa differenziazione tra gli insegnanti di Liceo o Istituto tecnico, da una parte, e quelli dell'Ifp (Istituti professionali e Cfp), dall'altra. È ovvio che sia così, perché diversi sono i contesti di azione e le tipologie di utenza, ma nel confronto emerge nel gruppo la possibilità di proficue reciproche contaminazioni.

3.4.1. Prevalenza di concezioni didattiche tradizionali negli insegnanti del Liceo e dell'ITI

Tra i vari elementi che intervengono nell'azione didattica, gli insegnanti di Liceo e di Istituto Tecnico portano l'attenzione soprattutto sul contenuto dei processi di insegnamento-apprendimento, e questa attenzione viene declinata prevalentemente come esigenza di svolgere il "programma", identificato sostanzialmente con i contenuti della disciplina.

La lezione frontale sembra il dispositivo metodologico a cui si ricorre in modo prevalente. A questo riguardo si può dire che, in molti insegnanti, emerge una concezione didattica di tipo prevalentemente trasmissivo. L'affermazione di un insegnante che "...le ore che hai a disposizione... ti obbligano ad usarle al meglio" (FG1/82) denuncia infatti che si attribuisce alla lezione frontale l'efficacia maggiore in termini di apprendimento e che le altre modalità (lezione dialogata, lavoro di gruppo, *cooperative learning*...) vengono percepite come spazi quasi "ricreativi", "ludici" o comunque sempre esposti al rischio di rappresentare una "perdita di tempo".

Per quanto si dichiara di non avere particolare simpatia per la lezione frontale, ad essa si continua ad attribuire notevole valore. Questo si nota, ad esempio:

- nella battuta di un'insegnante che, dopo aver affermato l'esigenza di movimentare le lezioni nel biennio, sostiene che "...nel triennio del classico, la situazione è molto diversa: è gente di un certo livello e la spiegazione frontale riesci ancora a farla" (FG1/84): si intuisce che la lezione frontale è la modalità adatta a "gente di un certo livello";
- nell'affermazione della sostanziale impossibilità di ricorrere a metodi induttivi avendo a che fare con contenuti impegnativi ("Voglio vedere spiegare discipline come il latino attraverso un'attività che parte dal basso. Non lo so, a me verrebbe l'ansia...", FG1/50);
- in espressioni del tipo: "far entrare i saperi/concetti nei nostri studenti" (cfr. ad es. FG1/50) e nella metafora sottesa della mente come "contenitore da riempire".

Se la lezione frontale è il dispositivo prevalente, dai racconti degli insegnanti di Liceo e ITC, emerge comunque anche il ricorso ad altri dispositivi:

- metodologie che coinvolgano i partecipanti, come l'attribuzione di ruoli nella lettura dialogata di brani letterari in classe: "cerco di chiamarli molto in gioco, di lavorare insieme: se c'è da leggere, non leggo mai io, anche perché... è opportuno che io veda cosa sanno leggere o cosa non sanno leggere; si legge insieme per personaggi; ad esempio, con i Promessi Sposi, c'è uno che mi legge Lucia, l'altro fa Renzo, l'altro don Abbondio e così via; in questo modo ce la fanno abbastanza, riescono a starti dietro..." (FG1/84);
- l'individuazione di agganci concreti tra i testi e ciò che gli allievi vivono: "...per me ha un senso fare storia letteratura, se dietro c'è qualche cosa di concreto per loro" (FG1/84);
- il gioco di ruolo (anche se il racconto relativo a questo è particolarmente emblematico della concezione di cui si parlava sopra, per la quale si giunge all'utilizzo di una metodologia di partecipazione e coinvolgimento attivo non secondo una strategia intenzionale, ma quasi per caso, attingendo ad un'esperienza personale vissuta in un altro contesto formativo, "dopo averle provate tutte", perché era "l'ultima ora del sabato" e bisognava "assolutamente inventarsi qualcosa di diverso", e non si nasconde una certa sorpresa nel constatare che "la cosa funziona", FG1/88);

- la didattica per problemi, in cui l'allievo è portato ad assumere un atteggiamento di ricerca: "...lo devo scoprire, mi incuriosisco, provo, faccio questo tentativo, non va bene... (mi chiedo) perché non è andato bene, che cosa è successo?..." (FG5/247); anche qui però si nota che questa modalità di lavoro - di cui pure si riconosce l'efficacia -, oltre a richiedere molto tempo di preparazione al docente, spesso "...ti porta completamente fuori dal programma" (FG5/247).

Alcuni avvertono le carenze di una impostazione tradizionale e la conseguente difficoltà nella gestione della classe: "Al biennio, la metà del tempo la passi a fare il Carabiniere; purtroppo io associo l'insegnante al Carabiniere; ...la fatica fisica è notevole; al di là di ciò che insegno e trasmetto a lezione, c'è una grossa fatica fisica nella gestione di questi ragazzi..." (FG1/84). Del resto, anche se qualcuno intuisce che sarebbe utile agire in modo differente, la preparazione didattica di cui si dispone appare insufficiente: "quando affronto l'argomento, in questo caso, per me la storia della letteratura, non posso appunto affrontare solo argomenti nella mia materia, della disciplina *tout court*, ma devo anche affrontare qualcosa di diverso, in maniera che queste competenze possano diventare esperienze personali di vita, naturali, però la mia formazione, le mie abilitazioni non mi danno gli strumenti..." (FG1/55).

3.4.2. *Attenzione degli insegnanti del Liceo e dell'ITI agli oggetti culturali*

Alla centratura dei docenti sull'oggetto culturale è bene dedicare qualche ulteriore sottolineatura. La concezione didattica tradizionale che emerge e che ho esposto sopra non restituisce infatti adeguatamente la pratica dei docenti che hanno partecipato ai FG. Nel condurre l'analisi dei testi, anche in me sono sorti degli interrogativi che mi hanno consentito di rivalutare la centratura sul contenuto e di problematizzare una concezione didattica tutta spostata sull'attività dei soggetti (Tacconi, 2005b). Nel momento in cui viene insegnato, un oggetto di apprendimento viene sempre anche in qualche modo "trattato" dall'insegnante. È infatti importante che l'insegnante sappia "...trasformare quello che deve insegnare in cose che sono "mangiabili" per l'allievo..." (FG2/34); in questa operazione, si sviluppa anche il sapere stesso intorno all'oggetto culturale, come confessa un'insegnante di chimica all'ITI che, in una sorta di autocritica, afferma: "...io ho l'idea della chimica, però ho poco l'idea di che cosa la società vuole della chimica" (FG2/179) e dunque di ciò che può servire agli allievi; invece "...l'insegnante stesso deve chiarirsi nella sua "mente"..." (FG2/181) e, operando sull'oggetto culturale, portarne avanti la conoscenza proprio dentro una situazione didattica che lo stimola a mettere continuamente in relazione il sapere disciplinare e il contesto di vita degli allievi.

Nasce da una centratura sugli oggetti culturali della propria disciplina anche l'operazione della stessa insegnante alla ricerca di "...che cosa questi devono sapere"(FG2/240), delle grandi idee, dei concetti chiave della disciplina, in relazione al percorso complessivo che i soggetti stanno compiendo: "...sto formando dei ragazzi di un Istituto tecnico... e... ho detto "Ragazzi miei, in qualsiasi libro di chimica... trovate tutto", ma se poi lo aprono non sanno da che parte partire...; (allora) ho detto: "Ragazzi miei, impariamo che cos'è una riduzione, impariamo che cos'è la... dinamica, impariamo i concetti generali che vi servono a cercare, in un qualsiasi libro di chimica, in una qualsiasi biblioteca, quando avete bisogno, un indice per sapere cosa cercare; quindi andare per concetti, più che per abilità..., perché che... abilità devono avere? Non devono andare in un laboratorio..."(FG2/240).

Si tenta inoltre spesso di favorire negli allievi l'incontro motivante con contenuti ad alto valore esistenziale e formativo: "...l'aspetto che mi sembra caratteristico di come insegno è il tentativo di motivare: facendo storia della letteratura, cerco di motivare dal punto di vista contenutistico, con accenti di volta in volta esistenziali, storici...: la letteratura offre tantissimi

spunti in questo senso!”(FG1/83). Si cerca dunque di individuare punti di incontro e di aggancio tra i contenuti e l’esperienza personale dei soggetti.

3.4.3. Spunti per una didattica del “saper fare” negli insegnanti e nei formatori dell’Ifp

Nel racconto degli insegnanti di Istituto professionale e di Cfp che hanno partecipato ai FG, emergono in maniera abbastanza evidente i tratti di una didattica attiva, situata, centrata sui soggetti e sui processi di apprendimento, il cui esito è normalmente costituito dalla realizzazione di prodotti tangibili. Alla lezione frontale essi generalmente ricorrono solo per una durata di pochi minuti, all’interno di dispositivi più complessi.

A questo riguardo è eloquente riportare alcuni frammenti del racconto stesso di questi insegnanti:

- “Posso fare un esempio di una cosa che sto facendo con i grafici, una ricerca sui diritti umani: siamo partiti ascoltando con l’insegnante di inglese una canzone che parlava di pace; i ragazzi hanno letto il testo e ne hanno fatto l’analisi grammaticale, chiaramente rapportata ai livelli nostri; poi, la stessa canzone è stata ripresa in italiano ed allora io ho dedicato un’ora alle immagini presenti in questa canzone; trattavano di poesia e (le immagini) si prestavano bene a questo discorso; poi, siccome si parlava di diritti umani, ho parlato dell’ONU, passando quindi al diritto. Abbiamo dunque coinvolto inglese, italiano e diritto. Poi, nell’ora di informatica, hanno fatto delle ricerche in internet. Siccome si parlava di diritti umani e delle torture, con gli insegnanti di fisica e di chimica, hanno fatto delle ricerche, che ne so, collegate col discorso dei gas – banalizzo –, recuperando quindi conoscenze teoriche attraverso la pratica. Tutto questo li ha portati a fare loro delle ricerche, sempre usando internet, e a produrre dei testi e poi, siccome sono dei grafici, tra laboratorio di pre stampa e stampa, hanno realizzato un fascicolo vero e proprio”(FG1/93);
- “...iniziamo a fare degli oggetti di meccanica, poi li contiamo, poi su un computer scriviamo quanti ne abbiamo fatti, poi andiamo a vedere a quanto potremmo venderli...; ecco che abbiamo inserito economia, matematica, italiano, magari la versione in inglese per il cliente estero, quindi qualcosa di pratica... Cioè questi ragazzi alla fine hanno appreso qualcosa..., per esempio: costruire un oggetto, fare i conti di progettazione, dirlo in inglese, in italiano...”(FG2/69);
- “...praticamente produciamo manufatti come i circuiti elettronici, ad esempio per un amplificatore stereo, oppure costruire, smontare o rimontare un computer, trovare il guasto in un circuito ecc.”(FG1/98);
- “...faremo una fabbrica virtuale e allora praticamente si farà tutto il percorso, dal marketing fino alla produzione...”(FG1/100).

Si passa così, come afferma un formatore, dalla realizzazione di prodotti predefiniti e uguali per tutti (“...un po’ di anni fa ...li chiamavano prodotti “preconfezionati”, cioè “questo è l’esercizio! Lo facciamo tutti uguale, le caratteristiche sono queste, dobbiamo fare questo, facciamo tutti questa cosetta qua”...”, FG2/212), alla realizzazione di prodotti che stimolano l’originalità e il coinvolgimento personale dei singoli allievi: “Ho provato a rovesciare la situazione; ho detto: “Ok, dobbiamo fare la copertina di un Cd”. “Ognuno faccia la copertina di un CD che gli piace, che preferisce”; “Dobbiamo fare una copertina di videocassetta”; “Ognuno faccia la copertina della videocassetta che preferisce”. Cioè è sempre un prodotto grafico, però a questo punto non uguale per tutti, preconfezionato... Mi sono accorto che nella maggior parte dei casi funziona un po’ meglio che non il mettere lì qualcosa di preconfezionato, ...uguale per tutti...” (FG2/212).

Anche la simulazione di una situazione vicina al reale (“...dobbiamo vendere questo prodotto grafico”, FG2/215) funziona in modo qualche volta sorprendente: “...persone che mi chiedevano di correggere, persone che continuavano a chiedermi come si faceva il lavoro, gente che faceva a gara nel farlo più bello del compagno, gente che diceva all’altro di stare zitto perché non riusciva a lavorare: impensabile per una classe di quel tipo, dove tutti i docenti a volte si rifiutano di andare... perché qualche volta rischi anche di passare una brutta mezzora”(FG2/215).

Talvolta c’è comunque il rischio che tutto si riduca a “...una presentazione in Power Point, un cartellone, un’esposizione...”(FG5/200), cioè a compiti di semplice riproduzione della conoscenza e non a compiti concreti, che comportano una effettiva ricostruzione del sapere e dunque un effettivo apprendimento.

3.4.4. Principi di azione didattica

I partecipanti ai FG - sia i docenti che i formatori - declinano inoltre alcuni principi didattici a cui dichiarano di ispirare la propria azione.

Innanzitutto il principio della *varietà e variabilità delle metodologie*, che viene variamente motivato. Vi si ricorre:

- per l’esigenza di “...attirare l’attenzione...”(FG2/73), per il fatto che “gli alunni hanno dei tempi di attenzione abbastanza limitati, e allora, soprattutto nelle classi di ragazzi più piccoli, è utile il ricorso alla lezione frontale per un breve periodo, a cui far seguire una lezione partecipata, un lavoro di apprendimento cooperativo a coppie, a gruppetti, oppure esercizi nei quali dai un tempo per svolgere un esercizio, poi fai insieme la correzione, oppure attività più laboratoriali, ma anche la visione di un film a cui far seguire qualche attività da fare insieme...”(FG1/76); si coglie insomma prioritariamente l’esigenza di “...sollecitare in continuazione gli alunni e tenere un po’ viva l’attenzione che tende, soprattutto nei più piccoli, a scemare nel giro di poco tempo”(FG1/76);
- per l’esigenza di tener conto della diversità degli allievi;
- per l’esigenza che tutti possano “avere comunque anche una gratificazione, perché c’è chi riesce meglio in una cosa piuttosto che in un’altra”(FG1/78).

C’è poi il principio dell’*adattamento dell’azione didattica alla situazione e ai soggetti*: “...posso cambiare anche al momento il modo di impostare la lezione; cioè arrivo in classe e, se vedo che il clima è adatto, allora porto avanti una cosa, se invece vedo che il clima non è adatto, ne porto avanti un’altra”(FG1/93). Un insegnante di Liceo tende a considerare in particolare l’esigenza di adattarsi alle diverse condizioni rappresentate dagli alunni del biennio e del triennio.

Alcuni insegnanti formulano anche il principio del *favorire gli interessi spontaneamente manifestati dai ragazzi*, per stimolare motivazione: “...io favorirei qualunque tipo di interesse dei miei alunni, anche la collezione di farfalle, anche la piscicoltura. Anche se faccio elettronica e telecomunicazioni, se uno viene e mi dice “io sono appassionato di fumetti - che ne so - giapponesi”, io favorisco il fatto che lui possa disegnare”(FG2/139).

C’è quindi il principio metodologico del *ricorrere ad esempi vicini alla loro esperienza*, agli oggetti di vita quotidiana, come fa questo formatore di tecnologia meccanica: ““Allora, vi piace il motorino?”. “Sì!”. “Conoscete quali sono le parti del motorino?”. “Sì”. “Secondo voi come li costruiscono?”. Cioè uso una didattica finalizzata a loro...”(FG2/186, vedi anche 2/195).

Infine, troviamo il principio del *rigore nel metodo di studio*: “c’è infatti chi, per sua natura, per carattere, per educazione, per storia scolastica, ha già acquisito dei propri criteri e funzionano, c’è chi, invece, è molto disorientato rispetto a questo e allora serve un lavoro

sistematico, svolto piano piano, ma in modo molto costante, sull'acquisizione di un metodo di studio..."(FG1/76).

3.4.5. L'affettività come mediatore di apprendimento

Un'ulteriore sottolineatura di alcuni dei partecipanti ai FG è sulla dimensione affettiva come vero e proprio mediatore di apprendimento, come illustra, ad esempio, uno dei formatori: "Se io devo spiegare una tematica e so che questi già la vedono male, allora prima voglio loro bene, insomma faccio loro capire che voglio loro bene; a questo punto instauro un buon rapporto, sono già nelle condizioni di favorire l'insegnamento; quindi favorendo l'insegnamento ho già..., diciamo, spianato un po' la strada, perché se il ragazzo arriva e mi vede già antipatico, che gli voglio dare solo tre, sicuramente la matematica gli sta ancora di più sulle scatole. Se sa che gli voglio bene e che magari bisogna fare fatica per imparare qualcosa, allora... siccome voglio bene a questi ragazzi, so che farà loro bene se imparano qualcosa, se riescono a fare qualcosa; sicuramente è difficile; io faccio tantissima fatica, devo cercare di creare una buona relazione. Creare una buona relazione..., a questo punto metto la prima base"(FG2/186).

Il quadro che, nel complesso, emerge è alquanto significativo: ciascun gruppo di docenti presenta accentuazioni legate al proprio contesto di riferimento, ma anche la disponibilità a lasciarsi interrogare dall'esperienza degli altri per evitare accentuazioni unilaterali.

3.5. I processi di insegnamento-apprendimento visti dagli allievi dell'Ifp

Può essere interessante, a questo punto, riportare la rappresentazione relativa ai processi di insegnamento-apprendimento che emerge dalle parole di un gruppo di allievi che, quando sono stati intervistati nell'ambito di un FG, stavano frequentando dei Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa).

Tutti gli allievi sentiti partecipavano a laboratori LARSA ma la fisionomia dei laboratori era nettamente differente, a seconda della provenienza degli allievi: per i ragazzi del Cfp, infatti, il Larsa è un percorso di approfondimento teorico, funzionale al passaggio all'Istituto tecnico; per il partecipante che proveniva dal Liceo, il Larsa si configurava sostanzialmente come un percorso di recupero degli apprendimenti.

3.5.1. Motivi della scelta

La frequenza ai LARSA è opzionale. Il motivo della scelta è per tutti gli allievi del Cfp la prosecuzione degli studi dopo la qualifica: "Si poteva scegliere, per chi voleva continuare, andare avanti a studiare..."(FG6/8); partecipando ai Larsa, gli allievi possono prepararsi a sostenere, in diverse sedi, gli esami per il passaggio all'Istituto tecnico o professionale.

Per alcuni la pressione della famiglia è stata determinante ("...sono stato obbligato dalla mia famiglia; mi hanno obbligato e ho dovuto accettare per forza", FG6/6). Diversi si sono orientati alla "formazione professionale"¹¹ dopo essere stati respinti all'Istituto tecnico o all'Istituto professionale. Da qui, questi ragazzi intendono ripartire e tentano di cogliere la seconda opportunità di inserirsi nel percorso scolastico: "...ho fatto il primo anno di Istituto tecnico, però non è andata bene... Allora sono passato alla formazione professionale e qui ho avuto l'opportunità di andare avanti con gli studi... e ne ho approfittato"(FG6/19).

Le motivazioni alla partecipazione ai Larsa che gli allievi del Cfp dichiarano sono prevalentemente estrinseche e anche chi afferma ad esempio "...ho capito che bisogna

studiare...”(FG6/39) dà l'impressione di riportare criteri di giudizio altrui. Si studia “...uno per cultura personale e due per proseguire gli studi...”(FG6/163).

Per l'allievo del Liceo invece si tratta di un recupero o potenziamento di determinate aree di conoscenza nelle quali i risultati in termini di apprendimento sono scarsi.

3.5.2. Strutturazione del Larsa

Al Cfp, il Larsa è distribuito lungo tutto il percorso triennale e durante l'anno si svolge prevalentemente il sabato mattina. Nell'ultimo mese dell'ultimo anno di corso, con l'approssimarsi dell'esame per il passaggio all'Istituto tecnico, il percorso si fa particolarmente intenso e occupa i partecipanti praticamente per la totalità del loro tempo scuola.

Le ore delle materie di carattere culturale generale vengono fatte insieme, in gruppi misti per corsi di provenienza, mentre le ore di carattere tecnico-professionale sono fatte per gruppi distinti di allievi, in base al tipo di Istituto tecnico o professionale che essi intendono poi frequentare (grafico, elettromeccanico...).

Al Liceo invece il percorso è limitato ad alcune ore alla settimana, secondo la formula tradizionale dei “corsi di recupero”: “...nelle materie in cui sono meno bravo... magari... per recuperare...”(FG6/85). Si rifà sostanzialmente quello che si è fatto al mattino in classe, magari in maniera diversa, con qualche altro esercizio, ma con gli stessi insegnanti: “...la chiamiamo e ci spiega meglio”(FG6/108). Anche qui il percorso avviene in piccolo gruppo di allievi che provengono anche da classi differenti.

3.5.3. Differenze percepite nel Cfp tra i Larsa e il percorso normale

Nonostante la denominazione di “laboratorio”, il percorso che gli allievi del Cfp stanno seguendo è un concentrato di lezioni di carattere teorico finalizzato all'acquisizione di contenuti che, nel corso della formazione, non sono stati avvicinati o lo sono stati ad un livello meno approfondito e sistematico. A fronte di ciò, il percorso “scolastico-formativo” normale, che si svolge nelle ore del mattino, sembra invece avere un carattere fortemente “laboratoriale”.

La modalità didattica prevalente nel Larsa del Cfp è la lezione frontale. Le spiegazioni vengono percepite dagli allievi come “...più dettagliate, più intense”(FG6/) rispetto a quelle seguite nel percorso formativo normale. Per seguirle, “...c'è bisogno di più concentrazione”(FG6/), rispetto ai percorsi normali, e comunque si tratta di lezioni “...molto più impegnative...”(FG6/) e finalizzate al superamento dell'esame: “...abbiamo molti argomenti da fare...; spiegano velocemente, però si fermano magari sui punti più cruciali, quelli più importanti, che magari ti possono chiedere anche all'esame...”(FG6/). Si apprendono “...cose che magari prima avevi sorvolato perché non facevano parte di tutto il programma..., hai imparato qualcosa che ti può essere sempre utile, anche se non è... come... il mondo del lavoro...”(FG6/).

Nel corso normale del Cfp invece si imparano “...le cose che servono per la vita”(FG6/), anche se l'accezione con cui si usa questa espressione sembra indicare una conoscenza depotenziata, perché “...non vai proprio nel dettaglio...”(FG6/149) e il percorso non ti permette di continuare gli studi per raggiungere un diploma.

Alla domanda “quando fate i laboratori, quelli normali (grafica, meccanica...), fate delle cose, realizzate delle cose: che cosa avete fatto?”, gli allievi rispondono ad esempio in questo modo: “Come meccanici abbiamo costruito una morsa in miniatura, durante tutto l'anno di corso, e ...un giunto esagonale che serve per attaccare gli attrezzi meccanici”(FG6/169). Essi percepiscono che si tratta di “...un capolavoro di fine anno che ha raccolto tutte le materie,

...italiano...”(FG6/) e che, stendendo poi una relazione finale, si può ricostruire “...come hai eseguito questo lavoro, quanto ci abbiamo messo, poi il tempo per matematica; c’era la tabella e c’era scritto quante ore abbiamo impiegato a fare un pezzo, quanto materiale ci è voluto, il costo; e poi dell’informatica... tutta la somma e i dati vengono inseriti nel computer”(FG6/).

Altri prodotti realizzati sono: il montaggio di pezzi, la realizzazione dell’illuminazione di una stanza, il pannello per l’apertura di un cancello (“...il nostro funzionava!”), FG6/), la pompa idraulica, impaginazioni, copertine (e in quinta si faranno anche dei libri!).

Insomma, al Cfp, la caratterizzazione didattica delle “ore del mattino”, nel senso di una didattica laboratoriale, centrata sui saperi del fare e sui compiti significativi, emerge con evidenza.

3.5.4. Apprezzamento nei confronti del percorso formativo

I ragazzi del Cfp che hanno partecipato al FG sono consapevoli dello sforzo che il loro percorso richiede e normalmente apprezzano i Larsa come “possibilità di elevazione”: “...non è che ho fatto nulla di nuovo, però ho dimostrato che potevo fare qualcosa in più...”(FG6/).

Nella discussione, emerge gradualmente anche l’apprezzamento nei confronti delle ore “normali”, prevalentemente centrate sul fare (“A me piace tanto l’elettronica...”, FG6/). Uno dei partecipanti arriva a riconsiderare in parte l’affermazione che aveva fatto all’inizio della conversazione, rispetto al fatto che la formazione professionale “non ti dà niente”: “...non è che mi dà poco, perché per quanto riguarda l’ambito lavorativo mi aiuta molto questo corso di formazione professionale, perché proprio c’è un corso che ti prepara per il mondo del lavoro. Però quando dicevo che non ti dà niente, io intendevo dire che esci con poco, cioè solo una specializzazione, operaio specializzato, cioè può andare bene, però io vorrei puntare più alto”(FG6/).

In altri la constatazione che anche nella formazione professionale si impara – maturata attraverso la risposta alle domande orientate a far loro esprimere che cosa realizzano nelle ore di “laboratorio”, durante la formazione professionale normale (non il Larsa) – genera quasi un senso di sorpresa. Alcuni si rendono consapevoli, durante la discussione, che nel loro percorso imparano alcune cose meglio di quanto imparino gli allievi dell’Istituto tecnico o del Liceo: “...volevo solo dire che noi il controllo numerico lo facciamo così approfondito perché da quest’anno... finiti i tre anni prendiamo la qualifica, la specializzazione, come operaio specializzato in macchine a controllo numerico, mentre quelli che fanno l’Istituto tecnico diventano dei periti meccanici, che però il controllo numerico non è che gli serve tanto, perché magari fanno solo i disegni sulla scrivania, davanti al computer disegnano. Quindi, non è che serve tanto il controllo numerico per un perito meccanico”(FG6/).

3.5.5. Rappresentazioni relative all’Ifp

Rispetto al sistema educativo e formativo, gli allievi interiorizzano i criteri di giudizio diffusi nel contesto sociale (“...a chi fa la formazione professionale dicevano che non hai voglia di studiare, invece chi va al liceo... si dice che non ha voglia di lavorare...”, FG6/) e dunque stentano a riconoscere all’esperienza che fanno nel Cfp un adeguato valore educativo-formativo: “...non mi viene in tasca niente di questi tre anni di corsi formazione professionale”(FG6/).

La presenza nel FG di un allievo del Liceo della comunicazione, consente di attuare una sorta di confronto tra come sono percepiti i due percorsi: “Io credo che al Liceo... cioè gli argomenti te li spiegano in maniera molto diversa da come ce li spiegano a noi...”(FG6/), “...ma...pratica non ne fanno tanta”(FG6/). Una certa sorpresa genera nei ragazzi la

constatazione che al Liceo si fanno meno ore di scuola che al Cfp (26 ore settimanali rispetto alle 36 del Cfp).

Molti si sono avvicinati all'Ifp sostanzialmente come ad una "passerella", spesso già fin dall'inizio con l'idea di passare poi all'Istituto tecnico, ma di potersi anche fermare prima, se la cosa non avesse funzionato.

Se dovessero rivolgersi ad allievi della terza media, i partecipanti al FG non consiglierebbero subito la formazione professionale, un po' perché, come si diceva, la vivono in modo sostanzialmente negativo, come percorso di serie B, orientato solo all'ingresso nel mondo del lavoro, un po' "...perché è dura..., rispetto al liceo. Se uno parte per fare solo la formazione professionale sì, non è tanto difficile, le materie..., però... quello che abbiamo fatto nel corso (Larsa)... lo stanno facendo adesso quelli di 5^a ITI'(FG6/).

Può essere interessante mettere in relazione le rappresentazioni degli allievi e le rappresentazioni dei docenti/formatori. Mi sembra di notare che le scelte organizzative dei formatori in relazione all'attività dei Larsa (e le concezioni che esse esprimono) inducano negli allievi l'idea che la formazione professionale non sia vera formazione, che per crescere sia necessario passare alla scuola. Infatti, la scelta di giustapporre nettamente il percorso formativo "normale" (davvero laboratoriale) e il Larsa, inteso come percorso di sviluppo (ben poco laboratoriale, nonostante il nome), rischia di sottolineare che la "formazione culturale" è cosa altra e diversa rispetto alla "formazione professionale" e forse contribuisce a riprodurre anche nelle menti degli allievi la separazione netta tra i percorsi che portano "davvero avanti" e quelli che portano "solamente al lavoro" e la conseguente svalutazione di ciò che si impara al Cfp.

3.6. Differenti idee e strumenti di progettazione curricolare e didattica

3.6.1. L'atteggiamento prevalente degli insegnanti di Liceo ed ITI nei confronti del "programma"

Negli insegnanti di Liceo e ITI, emerge una concezione del programma inteso come qualcosa di rigidamente predefinito, che sembra incombere come una sorta di "spada di Damocle"(cfr. FG1/79): "...c'è un programma ministeriale che si cerca di seguire..., perché poi devono superare l'esame di Stato con delle prove che arrivano da Roma, non inventate da noi, per cui siamo legati..., non c'è la possibilità di dire: "Ma, questo qui è dislessico, beh, prepariamo un programma ad hoc!"; il programma è quello, devono saperlo..."(FG2/80). La centralità del "programma da svolgere" in vista dell'esame di Stato, sembra travolgere ogni altra attenzione:

- costringe alla lezione frontale per "stringere i tempi" ("Non riesci a fare altro, proprio non riesci", FG1/82);
- impedisce di "seguire il ritmo della classe"(FG1/79);
- impedisce di essere "creativi" (*ibid.*).

Quella per il "tempo che passa" e per il "programma da svolgere" sembra insomma essere per qualcuno una sorta di ossessione.

La prevalenza, negli Istituti scolastici, di una concezione piuttosto rigida del curricolo e dell'organizzazione è testimoniata anche dal fatto che la difficoltà maggiormente avvertita è quella della gestione dell'orario e degli spazi (classi aperte...). Sembrano ancora lontane dall'essere adeguatamente pensate le prospettive dell'articolazione flessibile e della modularità (Tacconi, 2005c). In queste posizioni è facile notare come, al di là del principio dichiarato ("far sì che ... al centro non sia più chi va ad erogare un servizio ma chi usufruisce di questo servizio", FG5/40), possa passare in secondo piano l'esigenza che i soggetti apprendano. In

realtà, come abbiamo visto nella riflessione sui dispositivi didattici, anche la centralità del programma è più nel dichiarato che nel praticato dei docenti.

3.6.2. *L'Unità di apprendimento*

Negli insegnanti/formatori dell'Ifp, notiamo una concezione generalmente più flessibile del curricolo/programma, da costruire in base alle esigenze degli allievi. Questa concezione corrisponde all'utilizzo delle Unità di apprendimento (UdA), di cui parlano convintamente quasi solo gli insegnanti dell'Ifp.

Nelle Istituzioni scolastiche, le UdA sono un oggetto piuttosto confuso, noto solo a coloro che, nell'ambito di un progetto di aggiornamento che ha recentemente interessato le scuole salesiane appartenenti alla rete, ne hanno sentito parlare o hanno tentato di realizzarle. La percezione prevalente sembra essere all'insegna dell'appesantimento e della pratica burocratica: "...sicuramente ci sono... molte più carte che bisogna compilare, ...carte su carte ...non inutili, ma che appesantiscono il lavoro"(FG2/113). Talvolta sembra addirittura che lo strumento dell'UdA sia stato percepito come un adempimento imposto dall'alto, a cui non si attribuisce alcun significato: "...l'unità di apprendimento è lo strumento burocratico che l'insegnante compila, ...una volta che ha capito quali sono le prove da cambiare, incollare...; il punto è sempre questo: sulla carta si possono creare delle altre cose, il problema..."(FG5/187).

Anche nell'ambito dei Cfp, e dunque dei percorsi triennali di sperimentazione, dove l'UdA è stata pur introdotta come modalità di progettare, non per tutti si tratta di un oggetto chiaro e il cambiamento rischia di essere talvolta solo lessicale: "Se una volta avevamo un programma "scolastico" da seguire - o meglio "formativo", dato che la nostra non è una scuola - questo è stato trasformato, tramite una serie di analisi e di progettazioni, ...in "Unità formative"; dopo di che, le Unità formative di quattro anni fa, due anni fa ci hanno chiesto di trasformarle in "Unità di apprendimento". Se ora mi chiedesse di spiegare bene la differenza, io sarei in difficoltà"(FG2/66).

In ogni caso, in positivo, per una buona parte degli insegnanti/formatori coinvolti nelle sperimentazioni, l'UdA si identifica sostanzialmente con:

- percorsi generalmente interdisciplinari "...devono intervenire tutte le discipline... in quella parte che serve ...per il lavoro finale"(FG5/201);
- tesi ad "...avvicinare la scuola a quella che è la loro (degli allievi) esistenza reale"(FG1/93) e a "...portare gli argomenti ostici dal punto di vista dell'aula a questi ragazzi, sottoforma di esercizi pratici, mentre loro fanno qualcosa..., imparano a fare, a costruire..."(FG2/67);
- centrati sulla realizzazione di prodotti e manufatti osservabili ed esibibili, comunicabili: "...l'unità deve terminare con la produzione di un'opera"(FG1/96), "...di un prodotto... da esibire..."(FG5/213);
- che possano essere percepiti dai soggetti come "...un esempio di ciò che loro faranno una volta usciti con i materiali che hanno prodotto"(FG1/93);
- e che possano stimolare meta-cognizione, perché "...sono dei progetti di simulazione di un contesto di lavoro che permettono ai ragazzi di valutare il loro prodotto, ma anche di riflettere rispetto alle difficoltà, a quali sono state le strategie messe in atto..."(FG4/148).

Anche a questo riguardo, nella discussione nei FG, i partecipanti giungono talvolta a lasciarsi interrogare dall'esperienza dei colleghi. È ciò che, ad esempio, capita ad un insegnante di Liceo che, dopo il racconto di un formatore di Cfp, relativo ad una UdA realizzata, confessa con un tono che tradisce ammirazione: "...Stavo pensando alla nostra esperienza: mai fatto nulla di simile!"(FG5/205).

3.6.3. *L'atteggiamento degli insegnanti di Liceo e Istituto tecnico nei confronti della strategia della personalizzazione*

La maggior parte dei partecipanti sottolinea come il tema della personalizzazione – a differenza di ciò che è avvenuto in altri ordini di scuola – sia stato raramente affrontato nei collegi docenti degli Istituti superiori e non abbia dato vita a vere e proprie sperimentazioni.

Prevale negli insegnanti un atteggiamento attendista (“Va beh, vediamo cosa succederà e che cosa poi effettivamente dovremmo mettere in piedi!”, FG1/49), non privo di qualche accento di preoccupazione. Gli insegnanti che provengono da istituti paritari (che spesso presentano al loro interno primo e secondo ciclo) riportano come molto problematica l’esperienza dei colleghi/e della scuola primaria o secondaria di primo grado.

Globalmente si può affermare che il tema della personalizzazione viene guardato dalla maggior parte dei partecipanti che insegnano in Licei e Istituti tecnici all’insegna della criticità. Molti sono gli ordini di problemi a cui si fa riferimento. Su tutti vengono rilevati, anche nel confronto con i colleghi della scuola secondaria di primo grado, i problemi organizzativi e logistici, riguardanti in particolare la gestione degli spazi, l’organizzazione dei tempi e la questione del numero minimo e massimo di allievi per l’attivazione di un laboratorio.

Strettamente legati a questi problemi, sono quelli di carattere economico finanziario: attivare molteplici corsi significa infatti moltiplicare l’offerta e i relativi costi; comporta “...un aumento di personale..., quindi un aumento dei costi”(FG2/60), mentre tutto nella riforma lascia intravedere l’intenzionalità di ridurre i costi. Questo problema è particolarmente sentito in relazione alle istituzioni scolastiche paritarie di piccole dimensioni che, nel primo ciclo, riescono a “tamponare” solo grazie alla disponibilità di personale religioso.

Alcuni partecipanti riconoscono una difficoltà particolare che una di loro formula nei seguenti termini: “...al di là della difficoltà concreta... (c’è) anche una grossa difficoltà mentale... ad accettare un sistema che va impostato in maniera completamente differente, che va a rivoluzionare tutto quello che finora è stato per noi il sistema scuola”(FG1/49). Colgono così la portata culturale della questione.

La priorità viene giustamente accordata ai “requisiti minimi che tutti devono raggiungere”(FG2/96), ma diversi insegnanti lamentano la difficoltà di proporre percorsi differenziati di potenziamento e di sviluppo (cfr. FG2/102). Rispetto all’idea di un curriculum all’interno del quale - una volta garantiti a tutti dei livelli essenziali - il soggetto possa operare delle scelte, sono anche altre le difficoltà che vengono segnalate:

- la scarsa chiarezza normativa e i continui slittamenti della riforma;
- la difficoltà di valutare i percorsi personalizzati;
- l’urgenza di altre questioni, in particolare la contrazione delle iscrizioni negli Istituti tecnici, che impedisce di pensare allo scenario della personalizzazione.

In particolare, si segnala la difficoltà di garantire un profilo unitario in uscita: “Avendo fatto scelte diverse, per assurdo, uno studente potrebbe avere acquisito competenze diverse da un altro. Come facciamo ad avere un profilo univoco in uscita?”(FG1/48).

3.6.4. *La “personalizzazione che c’è già” nell’Ifp*

Rispetto ai loro colleghi/e di Liceo e Istituto tecnico, i docenti/formatori dei percorsi di Ifp si dimostrano generalmente più possibilisti sulla strategia della personalizzazione, anche se denunciano la scarsità di risorse e l’assenza di riferimenti: “...c’è una libertà diciamo eccessiva nello sperimentare che, secondo me, può diventare anarchia, se non viene guidata, incanalata...”(FG2/62).

Alcuni docenti/formatori dell'Ifp sottolineano come in realtà la strategia della personalizzazione sia già praticata nei Centri in cui operano (cfr. FG2/74). Nei Cfp rappresentati nei FG, c'è da parecchio tempo, se non proprio la personalizzazione come è intesa nella riforma, almeno l'attenzione di offrire agli utenti la possibilità di una certa differenziazione nei percorsi, e questo in due direzioni:

- i corsi di recupero¹² e
- la possibilità di seguire percorsi integrativi per chi manifesta l'intenzione di proseguire gli studi (passaggio all'istituto professionale o all'ITI...)¹³.

Oltre a queste forme, che più correttamente - almeno la prima - potremmo definire di "individualizzazione"(Tacconi, 2004), nei FG si afferma di utilizzare anche un'altra strategia, "...la personalizzazione, che si base invece sulle scelte, sul piacere dell'allievo a fare più un argomento che un altro..."(FG2/113), un percorso piuttosto che un altro.

Decisiva risulta la presenza di tutor competenti che, almeno nei Cfp del raggruppamento, erano già presenti da tempo, tanto che un formatore afferma: "...nella personalizzazione noi vediamo riconosciuto più istituzionalmente il valore del tutor, che da noi esiste tradizionalmente: è quello che alla fine è chiamato Consigliere, che è... un collante forte tra i ragazzi e la scuola, ...fa colloqui con i ragazzi per cercare di rimotivarli..."(FG2/115).

In generale, nell'Ifp, si percepisce come la strategia della personalizzazione sia legata ad una struttura organizzativa flessibile e modulare: "Penso che (la personalizzazione) sia favorita anche dal modulo, cioè dalla possibilità che l'organizzazione ha di giostrare con gli orari, di prevedere uno spostamento più facile rispetto al vostro (= degli altri istituti scolastici) delle aule, dell'organizzazione..."(FG1/45).

3.6.5. Portfolio e orientamento

Al tema della personalizzazione si lega la questione dell'orientamento che sembra però essere inteso in senso prevalentemente diagnostico, come "...analisi delle capacità del ragazzo"(FG4/34) e viene per lo più delegato a figure esterne: "...i ragazzi che entrano vengono sottoposti a dei test di ingresso per valutarne le capacità, e non solo, ...quindi è uno psicologo che fa questo lavoro"(*ibid.*).

Nella scuola, l'orientamento è inteso soprattutto come eventuale "ri-orientamento" alla fine del primo anno: "...il lavoro più grosso che dobbiamo fare è alla fine del primo anno, perché lì ci accorgiamo subito se un ragazzo ha fatto la scelta più opportuna per lui, oppure dobbiamo riorientare..., capita sempre tutti gli anni, riorientare verso un'altra attività, un'altra scuola, a seconda delle proprie inclinazioni"(FG4/42).

Nei Cfp, l'attività di orientamento sembra essere più strutturata e continua: tutto nel primo anno è orientativo e la scelta del percorso di qualifica avviene al termine del primo anno (cfr. FG4/134). Anche l'esperienza di stage in azienda entra a pieno titolo nel percorso di orientamento e, per favorire una riflessione sull'esperienza, gli allievi "...sono tenuti..., dall'inizio alla fine, ...a tenere il diario di bordo, per cui a raccontare... la loro esperienza di lavoro, in termini di che cosa hai fatto, quindi il contenuto del tuo lavoro, con chi ti sei relazionato ecc."(FG4/148).

Non è un caso che il tema del Portfolio emerga quasi esclusivamente negli interventi dei formatori di Cfp, dato che nelle sperimentazioni triennali è stato generalmente introdotto come strumento di valutazione.

Anch'esso sembra essere rubricato più tra gli adempimenti formali da svolgere ("...c'è poi questo uso, chiamiamolo, per il momento, "burocratico" del portfolio...", FG4/99) che tra i dispositivi didattici che accompagnano il normale processo di apprendimento.

Nel portfolio confluiscono i risultati dei test di ingresso (“...una specie di fotografia... del ragazzo, che entra poi in automatico nel suo portfolio”, FG4/51) e le valutazioni sommative, ed esso, più che come raccolta dei prodotti significativi dei soggetti in apprendimento, gestito dai soggetti stessi, ai fini di un aumento di consapevolezza relativamente alle conoscenze e alle abilità maturate, sembra configurarsi, nella pratica dei formatori, come una sorta di dossier personale della documentazione relativa all’allievo, gestito dai formatori o addirittura dalle segreterie.

3.7. La professionalità dei docenti/formatori come elemento che “fa la differenza”

In diversi interventi si sottolinea come l’elemento che fa la differenza non sia rappresentato tanto dagli interventi legislativi quanto dalla qualità dei docenti/formatori: “...la riforma è buona, se ci sono buoni professori, la riforma è scarsa, se ci sono scarsi professori”(FG2/225).

Anche la presenza fisica dei docenti/formatori nella struttura formativa gioca un ruolo importante. La maggiore “dinamicità” o capacità di interrogarsi e di trasformare le pratiche didattiche che in genere abbiamo notato nei/nelle formatori/trici di Cfp può essere anche legata al fatto che questi sono maggiormente presenti che non i loro colleghi della scuola: “Qua c’è qualcosa di più che favorisce perché... siamo qua otto ore (al giorno), molti formatori sono qui otto ore...”(FG2/126).

3.7.1. Elementi della professionalità docente

Tra gli elementi cruciali della professionalità docente, oltre alla padronanza dei saperi disciplinari e - almeno nel caso degli insegnanti di Liceo che partecipavano ai FG - ad una sorta di passione culturale, vengono indicati i seguenti:

- la cura educativa, l’attenzione e l’interessamento che portano ciascun ragazzo a percepire che questo insegnante “...tiene a me”(FG2/242) e ad aumentare la propria autostima;
- la capacità di suscitare motivazione e interesse negli allievi: “Secondo me... è importante interessare, cioè un buon formatore sa interessare”(FG5/38);
- la capacità di cogliere e valorizzare la diversità tra gli stili di apprendimento dei singoli alunni;
- la capacità di guidare gli alunni a colmare le lacune diagnosticate e a sviluppare nuove competenze;
- la capacità di comunicare e collaborare in équipe: “...bisogna comunicare di più tra noi”(FG2/108) e ancora: “...nella collaborazione di tutti, secondo me, si riesce a tirare fuori le potenzialità e le capacità di ognuno di noi, perché prima di tirare fuori quelle dei ragazzi, dobbiamo tirare fuori le nostre”(FG2/242).

Ma che qualifica la professione docente è soprattutto la riflessività, che:

- porta a lavorare continuamente su se stessi e, come confessa una docente, non è facile assumere come postura: “... la difficoltà io la vedo proprio su me stessa, cioè sul dover lavorare su di me per... mettermi in gioco in maniera diversa”(FG5/182);
- richiede di interrogarsi a fondo sulle proprie scelte didattiche, come afferma un altro insegnante, in relazione all’introduzione delle nuove tecnologie nella didattica e a tutto ciò che questo comporta: “...per me le nostre rigidità tentiamo di compensarle con “tecnologie” nuove, ma non è solo quello, in realtà dietro c’è tutto un altro mondo, un altro approccio all’insegnamento, alla dinamica del gruppo...”(FG5/265);
- comporta la capacità di vigilare sui propri pensieri, decentrandosi dal proprio punto di vista, come si vede ad esempio nell’affermazione di questo formatore che si esprime sulla

diversità di prospettiva che insegnanti e genitori assumono: "...si vede che siamo insegnanti e quindi tentiamo di porre le cose in un certo modo; probabilmente, se ci fossero dei padri e delle madri, troverebbero tremila difetti nella scuola e direbbero: "Ecco perché mio figlio non ha imparato: perché non siete capaci di farlo entusiasmare per questo o per quell'altro!"(FG1/68) o resistendo alla tentazione di classificare gli allievi: "questo è da liceo, questo da Cfp"(ibid).

La riflessività, se scatta all'interno del gruppo dei docenti, può portare ad un processo di costruzione di significati condivisi e - come afferma un'insegnante - ad un corpo docenti che condivide una certa idea di didattica e, più a monte, un progetto educativo e che "...metta insieme, a tavolino anche, delle attività comuni da poter fare, che tutti condividono"(FG2/242).

3.7.2. La formazione e lo sviluppo professionale di docenti e formatori

Come i docenti e i formatori hanno imparato quello che sanno fare? E quali sono i luoghi del loro sviluppo professionale?

La maggior parte dei docenti che operano in Istituzioni scolastiche hanno frequentato la SSIS. Essi notano che la formazione universitaria o la specializzazione post-laurea sono state utili, ma spesso insufficienti (cfr. FG5/4), perché troppo sbilanciate sulla teoria: "...durante i corsi universitari..., in linea di massima, si continua a lavorare su... come declinare alcuni contenuti; ...le proposte didattiche (sono) sinceramente poco approfondite e comunque questi corsi vengono tenuti da docenti universitari che non conoscono assolutamente, secondo me, la realtà scolastica"(FG5/4).

Viene rilevata in particolare l'utilità di un'esperienza di tirocinio a fianco di un docente esperto: "...andare nelle classi con un insegnante... - io sono stata particolarmente fortunata, perché ho trovato una persona molto disponibile, che mi ha insegnato tanto - andare nelle classi, osservare innanzitutto le dinamiche delle classi - ...(senza) il pensiero "devo fare lezione, devo spiegare..." - guardare, ...cogliere tutta una serie di cose, (capire) che tipo di difficoltà avremo quando affronteremo la lezione, perché uno si blocca, perché...: veramente si capiscono cose che diversamente non si potrebbero cogliere!"(FG5/4).

Per tutti la formazione più efficace è quella che si realizza sul campo, dall'esperienza, soprattutto quando si ha l'occasione di collaborare con i colleghi, attraverso la codocenza o lo scambio di esperienze. Ma anche una buona formazione in servizio, affermano i docenti/formatori dei Cfp, è importante per attivare trasformazione e miglioramento continuo. E le sperimentazioni triennali sono state costantemente supportate e accompagnate da consistenti percorsi formativi.

La formazione non è solo responsabilità del singolo ma del sistema, va incentivata e valorizzata. Rispetto a questo, sia i docenti sia i formatori notano che, in genere, nei contesti in cui lavorano, manca ancora un disegno strategico sulla formazione: "...a volte, non conoscendo esattamente qual è il disegno che ci sta dietro, ...non dico che vanno un po' a caso, però due o tre persone vanno ad un corso, due o tre vanno all'altro, due o tre in un altro ancora; a volte, se va bene, c'è pure uno scambio... Quindi alla fine (la formazione) rischia di diventare comunque una cosa ancora che deriva o dal caso o dalle scelte personali..."(FG5/100). Nonostante questa affermazione, a più riprese si nota l'apprezzamento per lo sforzo straordinario che gli enti di formazione hanno fatto in questi anni per qualificare la formazione continua e in servizio dei formatori (Tacconi, 2005d).

4. Conclusioni

A partire dall'analisi delle discussioni avvenute nei FG, pur consapevoli dell'impossibilità di generalizzare i risultati descritti, ci sembra di poter concludere che, in questi anni, i/le docenti e i/le formatori/trici dell'Ifp, dal punto di vista dell'innovazione didattica e della cultura professionale, hanno camminato forse più speditamente dei/delle loro colleghi/e dei Licei e degli Istituti tecnici: hanno sviluppato un atteggiamento esplorativo - e non oppositivo - nei confronti dell'ipotesi di lavoro disegnata dalla riforma, una cultura della progettazione curricolare mediamente più flessibile dei/delle loro colleghi/e, una cultura didattica ben caratterizzata, centrata sul fare, su compiti significativi e sul tentativo di rilevare il valore d'uso della conoscenza, una buona disponibilità a stare in formazione... E questo nonostante molte incertezze e difficoltà organizzative.

Del resto non va dimenticato che le sperimentazioni dei percorsi triennali - e in qualche caso anche quadriennali - di Ifp, pur tra molti vincoli, hanno rappresentato uno dei più importanti laboratori attivati, in questi ultimi anni, nel nostro paese, sui percorsi del secondo ciclo e - oltre a far raggiungere agli allievi esiti incoraggianti in termini di apprendimento¹⁴ - hanno consentito a molti/e docenti e formatori/trici di accrescere la propria professionalità.

Forse anche la particolare tipologia di utenza coinvolta in questi percorsi rappresenta per certi aspetti una risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti/formatori, perché stimola continuamente a cambiare. Con questo tipo di ragazzi, le modalità di insegnamento più tradizionali, quelle spesso irriflessivamente acquisite dagli insegnanti a partire dalla loro stessa esperienza di formazione, non funzionano proprio e con loro, il docente/formatore è quasi "costretto" a sostare, ad interrogarsi e a ricercare dispositivi sempre più efficaci.

Nell'articolo, si è cercato in più punti di evidenziare la distintività dei percorsi di queste figure di insegnanti/formatori, ma è importante sottolineare anche la complementarietà e contaminabilità della loro esperienza con quella dei/delle docenti impegnati/e nelle istituzioni scolastiche. Del resto, a più riprese sono emersi anche, in tutti, un forte coinvolgimento personale e un'autentica passione educativa.

Il valore di questa parte del lavoro di ricerca, nell'ambito del progetto ReSFor, consiste proprio nell'aver fatto incontrare faccia a faccia insegnanti e formatori/trici che operano in diverse istituzioni scolastiche e formative, spesso contrapposte nel dibattito sul sistema scolastico e formativo del nostro paese (Tacconi, 2006), ma che in realtà potrebbero imparare le une dalle altre.

Forse gli/le insegnanti di Liceo e di Istituto Tecnico - sfatando il "mito" di una loro presunta "superiorità" - potrebbero ad esempio imparare dai/dalle loro colleghi/e dell'Ifp l'importanza di far cogliere il valore d'uso delle conoscenze, perché i soggetti possano dare senso al loro apprendere, e l'importanza di mettere gli allievi in grado di apprendere dall'esperienza, dal fecondo intreccio tra fare e pensare.

Altrettanto, i docenti/formatori dell'Ifp potrebbero ad esempio imparare dai/dalle loro colleghi/e delle istituzioni scolastiche liceali e tecniche che i contenuti sono rilevanti e formanti, che il "valore d'uso" delle conoscenze può essere anche quello estetico, che è importante regalare pensiero al fare, che non tutti gli oggetti di apprendimento possono essere resi "apprendibili" attraverso la consegna di realizzare un prodotto e che per alcuni è necessario adottare altri strumenti, tra cui anche quello del fascino che esercita la passione culturale del docente.

Rendere maggiormente frequenti questi scambi tra insegnanti e formatori, farli diventare prassi ordinaria, magari - come in questo caso - all'interno di reti o di poli formativi, potrebbe dunque rivelarsi una strada assai promettente per aprire a tutti nuovi modi di fare e pensare la formazione.

Bibliografia

- BERELSON B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*, Illinois, Free Press.
- FRANCHINI R. (2005), *Laboratorio riforma: un processo di cambiamento mediante ricerca-azione*, in FRANCHINI R. e CERRI R. (2005), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, pp. 13-41.
- GENTILE M. (2006), a cura di, *L'indagine sul Successo Formativo, Progetto ReSFor - Azione 2. Resoconto di Ricerca 02*, Milano.
- LOSITO G. (1996), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- MORTARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- TACCONI G. (2007), *La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo*, in "Rassegna-Cnos" 1, XXIII, pp. 142-161.
- ID. (2006), *Il sistema di Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (2006), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, pp. 133-150.
- ID. (2005a), *Il sistema di istruzione e formazione professionale e il suo contributo ad una nuova idea di scuola*, in PAULETTI C. (2005), a cura di, *Interazione e integrazione: progettazione territoriale e gestione dei legami*, Quaderni formativi per la dirigenza dell'amministrazione scolastica e formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 77-86.
- ID. (2005b), *La centralità del soggetto nella riflessione pedagogica contemporanea*, in AZZALI F. (2005), a cura di, *Strategie per il Progetto d'Istituto: personalizzazione e curriculum*, Quaderni formativi per la dirigenza dell'amministrazione scolastica e formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 60-73.
- ID. (2005c), *Strutture curricolari per la personalizzazione*, in AZZALI F. (2005), a cura di, *Strategie per il Progetto d'Istituto: personalizzazione e didattica*, Quaderni formativi per la dirigenza dell'amministrazione scolastica e formativa della Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 52-74.
- ID. (2005d), *Problematicità e prospettive di formazione iniziale dei docenti del sistema di IFP*, in MALIZIA G. - CICALTELLI S. (2005), a cura di, *Atti dei Seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), Roma, pp. 67-92.
- ID. (2004), *Lessico pedagogico - Individualizzazione e personalizzazione*, "Religione e Scuola", XXXIII, n. 1 (settembre-ottobre), pp. 77-78.
- TRINCHERO R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.

Note

¹ Cfr. Gentile, 2006, p. 13.

² Cfr. *ibid.*, pp. 13-32.

³ I partecipanti al primo FG (FG1) sono stati 9 insegnanti di area teorica: 4 provenienti da un Liceo paritario, 3 da un Istituto tecnico paritario, 1 da un Istituto professionale statale e 1 da un Cfp; i partecipanti al FG2 sono stati 7 insegnanti di area pratica: 1 proveniente da un Istituto tecnico statale, 1 da

un Istituto tecnico paritario, 1 da un Istituto professionale statale e 4 da un Cfp; i partecipanti al FG4 sono stati 4 insegnanti di Istituzioni scolastiche e 4 docenti/formatori di Cfp, tutti impegnati in attività di orientamento. I partecipanti al FG5 sono stati 5 insegnanti di Istituzioni scolastiche e 4 docenti/formatori di Cfp, scelti tra i partecipanti a dei corsi di formazione (uno sulle discipline linguistiche e sulla comunicazione e un altro sulle discipline matematico-scientifiche), anch'essi previsti nel progetto ReSFor. Alcuni degli insegnanti/formatori che hanno partecipato ai FG operano sia in un Istituto tecnico che in un Cfp e sono dunque portatori di un duplice punto di vista.

⁴ I partecipanti a questo FG provenivano nella quasi totalità da un Cfp salesiano e seguivano l'ultimo anno dei corsi di qualifica per grafici (2), elettromeccanici (4) e meccanici (2). Solo uno dei partecipanti frequentava un Liceo della comunicazione paritario.

⁵ Cfr. *supra*, GENTILE M. - TACCONI G., *Indagine sul Successo Formativo. Un modello di ricerca*.

⁶ Si è lavorato sulle trascrizioni curate anche dagli altri membri del gruppo di ricerca che ha lavorato sull'Azione 2 del progetto ReSFor: Maurizio Gentile, Arduino Salatin, Carlo Favaretto e Walter Cusinato.

⁷ Quando sono stati realizzati i FG, eravamo alla vigilia dell'appuntamento elettorale che ha portato poi al cambio di maggioranza. Ma, nonostante alcuni provvedimenti inseriti nella Legge finanziaria del 2007, l'incertezza del quadro - soprattutto per quanto riguarda il sistema dell'Ifp - non è sostanzialmente mutata, anzi, per certi aspetti è aumentata.

⁸ Il primo numero si riferisce al Focus Group, il secondo alla sezione di testo in cui si collocano la frase o il brano citati.

⁹ Qualcuno nota, ad esempio, che Regioni e Stato si rimpallano il problema: dato che si tratta di percorsi di "Istruzione e formazione professionale" - e dunque, per Costituzione, di esclusiva competenza regionale, lo Stato ha buon gioco nel dire che anche il finanziamento deve essere regionale. Ma dato che si tratta anche di percorsi inseriti nell'area del diritto-dovere all'Istruzione e alla formazione e che attendono ai servizi essenziali per le persone - e non più solamente alle misure delle politiche attive del lavoro - le Regioni hanno buon gioco nel chiedere che sia lo Stato a finanziare i percorsi.

¹⁰ Sulle diverse concezioni di formazione sottese al dibattito sul sistema di istruzione e formazione professionale, cfr. Tacconi G., 2006.

¹¹ Usiamo in questo paragrafo l'espressione "formazione professionale", e non quella più corretta di "percorsi di Ifp", perché è quella utilizzata dai ragazzi stessi. Intendiamo comunque i percorsi di Ifp di competenza regionale realizzati nei Cfp.

¹² Questa modalità, che i partecipanti chiamano "personalizzazione", andrebbe forse più correttamente denominata "individualizzazione", perché si configura come una forma di differenziazione didattica orientata all'acquisizione di competenze di base o comunque di obiettivi minimi comuni (Tacconi, 2004). È la modalità più diffusa nell'Ifp, tanto che un formatore confessa: "...molte volte ci troviamo a fare gli insegnanti di sostegno più che quelli personalizzati..." (FG2/113).

¹³ Come vedremo nel paragrafo successivo, questa possibilità non è priva di aspetti problematici per quanto riguarda la percezione che i soggetti in apprendimento hanno della formazione professionale.

¹⁴ Cfr. i monitoraggi della Provincia di Milano nel seguente portale: <http://temi.provincia.milano.it/formazione/>. Da quest'anno scolastico, anche l'Ifp - e dunque anche i percorsi sperimentali - è stata inserita nelle indagini PISA e sarà dunque possibile fare delle comparazioni. Le anticipazioni sono comunque incoraggianti.