

Tra rassegnazione ed ostinazione: logiche di intervento con i ragazzi dell'Ifp

GIUSEPPE TACCONI

In questi ultimi anni, ho avuto modo di condurre o di partecipare a diverse ricerche di taglio qualitativo, svolte nel contesto della formazione professionale iniziale¹, in particolare nei centri di formazione professionale (Cfp) salesiani italiani. Le ricerche hanno coinvolto complessivamente quasi 200 tra docenti, formatori e tutor, in circa 10 regioni italiane. Si tratta di ricerche che assumono diverse focalizzazioni, ma che si muovono tutte nello stesso campo, fanno riferimento allo stesso paradigma, quello dell'analisi delle pratiche (cfr. Laneve 2009, 19-58), che cerca di generare un sapere sul fare formazione a partire da come i formatori raccontano la loro pratica formativa, e allo stesso approccio metodologico, quello della fenomenologia applicata alle scienze umane (cfr. Van Manen 1990; Mortari, 2007). Anche le tecniche impiegate sono state differenti: dall'intervista, individuale o di gruppo, alla raccolta di scritture professionali, all'osservazione etnografica. Per una presen-

¹ Una prima ricerca - non ancora completata - è quella affidata dalla Federazione nazionale Cnos-fap al Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Verona, sul tema de "La didattica dell'italiano e della matematica nell'Ifp", che ha coinvolto - a vario titolo - 73 docenti-formatori di area logico-matematica e linguistica nei Cfp della Federazione in 8 Regioni: Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Umbria, Veneto (per i primi risultati, cfr. Tacconi, 2009b); la stessa ricerca è stata poi ampliata a circa altri 20 docenti-formatori di alcuni Cfp della Federazione Ciofs-fp (Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 21-91); un'altra ricerca, finanziata questa volta dal Ciofs-fp Regione Puglia, si è focalizzata sulla figura del tutor nell'Ifp e ha coinvolto circa 20 operatori, tra tutor, coordinatori/trici, docenti e allievi (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 141-222); un'ulteriore ricerca finanziata dal Ciofs-fp della Puglia ha coinvolto altre circa 15 persone, tra docenti e tutor, sul tema della gestione della classe (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 93-140). Chi scrive ha poi collaborato in una ricerca sulle pratiche di progettazione con una quarantina di formatori di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano (cfr. Tacconi 2009a).

tazione dettagliata delle singole ricerche, rimando ad altri testi (cfr. Tacconi, 2009b; Tacconi, Mejia Gomez, 2010). Qui mi interessa proporre alla riflessione un aspetto che emerge dalle ricerche empiriche e che può aiutare a ripensare il contributo e il ruolo specifico della formazione professionale nel sistema complessivo di Istruzione e formazione del nostro Paese. Lo spunto viene dal fatto che alcune di queste ricerche si sono svolte nella Regione Puglia e hanno coinvolto anche diversi docenti di istituzioni scolastiche che svolgono il loro servizio all'interno della formazione professionale, oltre che nella scuola². Diventa allora possibile, pur con molti distinguo, tentare un confronto tra le strategie che, davanti allo stesso tipo di utenza, vengono messe in atto, da una parte, dai docenti-formatori che sono in capo agli enti di formazione, e, dall'altra, dai docenti della scuola che operano anche all'interno dei Cfp. Per far questo sarà prima opportuno mettere a fuoco le caratteristiche della tipologia prevalente di utenza che abita i Cfp.

1. I ragazzi del “vietato diventare”

È difficile dare una rappresentazione unitaria degli utenti della formazione professionale, tanto è variegata, a questo livello, l'offerta formativa nel nostro Paese. Esistono alcune ricerche che cercano di illuminare le caratteristiche di questa tipologia di utenza (cfr., ad esempio, il rapporto Isfol 2007). Con qualche approssimazione, possiamo affermare che i ragazzi che frequentano la formazione professionale rappresentano una fascia di utenza che proviene prevalentemente da ceti sociali medio bassi, è spesso esposta pesantemente al disagio, vede una rappresentanza di ragazzi di cittadinanza straniera più elevata che in tutti gli altri percorsi di istruzione secondaria superiore ed esprime un rapporto spesso difficile con l'ambiente scolastico e formativo. Nelle Regioni del nord, e in particolare nel nord-est del Paese, sono molti gli allievi che scelgono questi percorsi direttamente dopo la conclusione del primo ciclo, tanto più che tali percorsi vengono riconosciuti validi per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Nelle Regioni del sud, la maggior parte degli allievi della formazione professionale, dove questa esiste, proviene da un precedente insuccesso scolastico, in particolare nei percorsi dell'Istruzione Tecnica e Professionale³. Non

² In quella Regione infatti il modello secondo cui è prevalentemente organizzata la formazione professionale iniziale è quello che vede un'integrazione tra gli enti di formazione e le Istituzioni scolastiche. La titolarità dei percorsi è generalmente degli enti di formazione ma, per le aree culturali, vengono coinvolti i docenti delle Istituzioni scolastiche (per una panoramica sui vari modelli organizzativi della formazione professionale iniziale in Italia, cfr. Tacconi 2008a).

³ Alla luce dei dati qui richiamati, si può dunque affermare che il (sotto)sistema della Formazione Professionale si muove tra una funzione specificamente formativa, orientata alla professionalizzazione e all'inserimento nel mondo del lavoro, ed una funzione di prevenzione della dispersione formativa e di inclusione sociale.

vogliamo qui indulgere ad un'idea di formazione professionale come sistema di soccorso, perché siamo consapevoli del tentativo che, pur tra non poche incertezze, è in atto in Italia per dare pari dignità ai percorsi scolastici e a quelli che puntano sul valore culturale del lavoro. Ci limitiamo ad osservare che, di fatto, in tutte le Regioni in cui è presente la formazione professionale, gli allievi dei Cfp rappresentano una tipologia di utenza che risulta particolarmente sfidante per docenti e formatori.

Nelle ricerche che abbiamo condotto in questi anni, appaiono spesso, nei racconti dei docenti, i volti degli allievi. Si tratta per lo più di ragazzi che hanno alle spalle percorsi scolastici accidentati e non raramente sofferti, che talvolta si sono trasformati in una specie di interdetto a “diventare qualcuno...”, un “io non ce la farò mai!” interiorizzato, che rischia di agire pesantemente sulla loro possibilità di maturare apprendimenti significativi e che sfida la capacità dei docenti di costruire contesti di apprendimento motivanti. Proviamo a rappresentarci alcuni di questi volti, a partire dalle parole stesse di alcuni formatori del Cnos-fap e del Ciofs-fp⁴:

chi arriva nei Cfp ha delle scarse conoscenze di matematica [...]; spesso, hanno alle spalle veri e propri insuccessi scolastici e una ridotta capacità logica deduttiva; [...] nei primi colloqui, i genitori dicono: “Ah, mio figlio la matematica non l'ha mai studiata; mio figlio ha sempre avuto [...] delle insufficienze!” [...] (IntMi3/27);

i ragazzi arrivano da un percorso di scuola elementare e media, in cui hanno maturato un odio profondo nei confronti di questa materia; molti arrivano dicendo: “io la matematica non la capisco” (IntMe2/338); [...] vengono dalla scuola media col risultato di “sufficiente” (IntMe2/348); probabilmente sono quelli che sono stati vissuti [...], all'interno del gruppo classe [...], un po' come l'ultima ruota del carro, come la zavorra del gruppo, che magari avrebbe potuto viaggiare e che loro rincorrevano sempre (IntMe2/352);

si verificano anche degli abbandoni; gli alunni [...] (FGPu/94) lasciano perché hanno problemi familiari, nel senso che devono andare ad aiutare il padre che fa l'ambulante al mercato e quindi ha bisogno di una mano; lasciano perché non hanno voglia di studiare e i genitori, invece di stimolarli, dicono loro: “Va beh, allora è inutile che vai a scuola, vieni ad aiutare a me, aiuti mamma in casa, fai questo..., ti rendi utile in questo modo...” [...] (FGPu/96) o perché trovano un lavoro (FGPu/97).

Non intendiamo proporre generalizzazioni, ma, nell'esperienza dei formatori che hanno partecipato alle varie ricerche, è frequente il riferimento a ragazzi che, soprattutto nei confronti delle aree cosiddette “culturali”, manifestano una certa disaffe-

⁴ I brani che seguono sono tratti da differenti ricerche e vengono analizzati in dettaglio nei relativi rapporti. In particolare i primi due estratti si riferiscono alla ricerca condotta nei Cfp del Cnos-fap (Tacconi, 2009b), mentre la terza si riferisce alla ricerca condotta in Puglia, presso i centri del Ciofs-fp (Tacconi, Mejia Gomez, 2010). I codici si riferiscono alla posizione che il brano riportato assume nell'insieme del testo raccolto, che può essere il testo di un'intervista (Int) o di un focus group (FG).

zione. Non si tratta solo dell'espressione del bisogno di processi di insegnamento-apprendimento maggiormente legati al fare e alla concretezza, ma anche dell'espressione di un rapporto difficile con tutto ciò che odora di scuola e spesso di disagi legati al contesto sociale e culturale di provenienza. Si nota una singolare affinità tra i ragazzi di cui ci parlano docenti e formatori del Cnos-fap e del Ciofs-fp e i ragazzi del "vietato diventare", di cui si è trattato altrove, ad esempio commentando il "Diario di scuola" di Daniel Pennac (Tacconi 2008b), che sviluppano una sorta di identità al negativo, che fa loro dire: "io sono quello che non riesce, che non ce la farà mai...". Diventa allora interessante vedere come i docenti interpellati affrontino le problematiche di cui questi allievi sono portatori, distinguendo, nei paragrafi che seguono, tra i formatori/trici di Cfp e i docenti impegnati normalmente a scuola e "prestati" all'Ifp per la gestione di alcuni moduli "culturali".

2. Elementi caratterizzanti l'intervento didattico dei/delle formatori/trici di Cfp

Le interviste e i focus group, realizzati nell'ambito delle varie ricerche, e le osservazioni etnografiche, condotte in alcuni Cfp del Veneto, della Lombardia e della Puglia, hanno consentito di raccogliere una variegata rappresentazione fenomenologica delle pratiche didattiche dei/delle formatori/trici di Cfp. Ci pare di poter riconoscere in esse i tratti di approccio didattico caratteristico e largamente prevalente. Con i ragazzi del "vietato diventare", i docenti-formatori dell'Ifp, pur nella diversità dei contesti sociali e delle situazioni regionali (e anche delle configurazioni contrattuali), sembrano aver imparato a non darsi per vinti, a non lasciarsi scoraggiare e ad ostinarsi a cercare piste di accesso e cammini praticabili. Quali sono i tratti caratteristici di questa didattica? Proviamo ad analizzarli, commentando alcuni estratti dai testi raccolti nell'ambito delle ricerche citate sopra.

Si tratta innanzitutto di una pratica **didattica molto attenta ai soggetti**, che non cede all'inevitabile senso di delusione, che talvolta afferra anche i formatori più motivati, sa che i frutti hanno bisogno di pazienza, mira ad alimentare negli allievi fiducia in se stessi, punta verso mete elevate e tenta di far emergere potenzialità e risorse latenti⁵:

da quando ho iniziato questa attività [...] ho sempre preteso il massimo dagli allievi, perché alcuni (docenti della scuola) vengono avendo già definito questi ragazzi come "quelli che non sanno fare niente", o come "quelli che possono fare solo poco". Invece no, loro hanno un tesoro di risorse inesplorate, che è incredibile e va fatto emergere (Int2/19);

⁵ Le citazioni che seguono sono tratte le prime due dalla ricerca sui tutor svolta per conto del Ciofs-fp della Regione Puglia (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 141-222), le seconde due dalla ricerca sui coordinatori dell'Ifp (cfr. *ibid.*, pp. 223-277).

quando vedo che il livello della spiegazione scende, cerco di alzare il tiro, di far capire che sono ragazzi che possono dare molto; questa classe, ad esempio, è spettacolare; abbiamo dei ragazzi interessati, che partecipano, ti stimolano, sono uno pungolo pure per te; io passo il pomeriggio a cercare cose da proporre loro e molte volte [...] sono proprio loro che mi portano qualcosa da farmi vedere: "Sai, abbiamo trattato questo, guarda cosa ho trovato...", "Abbiamo visto Voyager, l'altra sera, sai di che cosa hanno parlato?..." (Int4/4);

nei percorsi che sono iniziati, sono entrata in aula e ho chiesto cos'era per loro la competenza; lo sapevano perfettamente; certo, lo esprimevano con il loro lessico, però lo sapevano. Noi tendiamo spesso - e questo è il nostro grave handicap - a pensare che i ragazzi non siano in grado di..., e invece non è vero. Ci danno parecchie lezioni i nostri ragazzi! (IntCo1/9).

quando [...] imparano e vanno in azienda e dimostrano quello che sanno fare, ne sono molto fieri; per questo noi non possiamo abbassare il livello della nostra formazione, solo perché, in alcuni momenti, ci sembrano poco interessati; anche allora dobbiamo dare il massimo [...]; ecco un esempio: uno dei ragazzi del corso per operatore grafico sembra che qui acquisisca molto poco, ma, andando in stage in azienda, ci ha potato una locandina bellissima e la città ora è tappezzata di queste locandine; dobbiamo sempre spingerli a dare il massimo, nonostante la delusione di alcuni momenti, in cui ci sembra che la loro risposta sia debole, la loro voglia scarsa; arriva il momento giusto in cui tutto quello che hanno appreso lo mettono in pratica (IntCo4/27).

Per far crescere la fiducia nei soggetti, i/le formatori/trici dicono che è importante innanzitutto alimentare fiducia in loro e nel fatto che essi portano dentro un tesoro di "risorse inesplorate", anche al di là di ciò che può apparire superficialmente. Spesso sono proprio gli allievi che sorprendono, quando si dà spazio ai loro interessi, e che fioriscono in quelle circostanze in cui riescono ad attribuire senso a ciò che apprendono e a fare delle cose con quello che imparano. In questa prospettiva, è proprio la qualità della relazione che sembra fare la differenza perché esprime, da parte dei formatori, un'attenzione profonda e delicata nei confronti dei soggetti in apprendimento⁶:

[...] (è importante) valorizzare l'aspetto umano. Loro non vogliono sentirsi soggetti da indottrinare: "Adesso ci sta riempiendo di queste informazioni! Lasciamola parlare, tanto, dopo, se ne va fuori!". In terza, basta un'occhiata per capire se l'ora prima è stata un disastro, se qualcuno ha preso un brutto voto, se uno si è tagliato i capelli, se uno è depresso, se uno ha perso l'i-pod...; basta un'occhiata per vedere le emozioni; l'aspetto umano è fondamentale [...]; passo l'intervallo a chiedere cosa è successo: "Paola, cosa è successo?"... (IntVr3/258); anche dopo, nel corso della lezione, passando tra i banchi mi accorgo e dico: "Cos'è successo? Qualcosa non va?" (IntVr3/260).

Diventa essenziale coltivare un particolare sguardo, che sappia intercettare le esperienze e gli stati d'animo dei ragazzi e, facendo questo, comunichi loro rispetto profondo e sincera benevolenza.

⁶ Le citazioni che seguono sono tratte dalla ricerca commissionata dal Cnos-fap nazionale (Tacconi 2009b). I nomi riportati sono stati ovviamente cambiati.

L'azione dei formatori si muove poi nella direzione di una **didattica del concreto**, capace di agganciare e valorizzare l'esperienza quotidiana dei soggetti in formazione:

un ragazzo con grosse difficoltà disciplinari, però attento, curioso, [...] ha detto: "Prof, stavo pensando ad una luce supplementare da mettere sulla mia bicicletta, sotto la sella, così la accendo di sera e mi vedono un po' di più e sono più tranquillo...". Rispondo: "Intanto comincia a pensare a come la vorresti fare..."; a questo punto, ha scoperto che aveva bisogno di conoscenze: "Allora, vediamo un attimino, la dinamo: quanto ti può dare di corrente? Che cosa ci puoi mettere?..."; qui si è avuto un avvicinamento alla fisica attraverso quello stimolo iniziale e, in classe, abbiamo portato questo come esempio di applicazione pratica di concetti fisici che potevano permetterci di risolvere il problema che era sorto; [...] l'esempio proposto da un allievo è diventato esempio per tutta la classe: "Ecco, abbiamo questo problema, vediamo come risolverlo..."; "Cosa proponete come soluzione? Cosa fareste voi?". Intanto, il ragazzo si è sentito gratificato, perché al centro dell'attenzione in quel momento (IntRoma1/2); ho rimandato il problema alla classe, chiedendo: "Come proponete voi di risolverlo? Cosa dobbiamo applicare per riuscire a risolvere questo problema? Ora non affrontiamo il problema dal punto di vista pratico, questo lo farete in officina, ma andiamo a vedere quali concetti ci stanno dietro!". Il ragazzo si è sentito estremamente gratificato e, nello stesso tempo, la classe si è sentita coinvolta nel risolvere un problema che in effetti interessava al compagno [...] (IntRoma1/6);

l'attività culturale matematica l'ho sempre vista come un completamento [...] di quello che fanno nella pratica (FGMat2/242); [...] se io dovessi svolgere [...] "il programma" stilato nella programmazione provinciale, regionale o quant'altro, molte cose resterebbero lettera morta [...] (FGMat2/246), come delle parole... (FGMat2/248) che cadono nel vuoto; [...] poi mi accorgo che, alla fine dell'anno, se ho seguito un certo iter [...], non è che ho fatto cose diverse; forse le ho fatte in maniera diversa, con una modalità diversa e con un ordine diverso, però in realtà ho fatto le stesse cose, forse anche in modo più approfondito; [...] questa modalità di lavorare è un pochino più complessa, però sicuramente più motivante per il ragazzo che si aspetta un'attività pratica [...] e vuol vedere il succo delle cose (FGMat2/250).

Si tratta di rendersi capaci di cogliere gli spunti che vengono dai ragazzi stessi e che rivelano i loro interessi e le loro esperienze quotidiane, per poter rendere visibili e manipolabili i concetti e far cogliere il succo delle cose stesse. La centratura sul concreto consente di avvicinarsi agli apprendimenti disciplinari non come a saperi inerti e tra loro separati, ma come ad una risorsa per la soluzione di problemi concreti, avvertiti come tali. Questo non significa "fare di meno" ma "fare in modo diverso" e mettere i soggetti nella condizione di dare senso a ciò che imparano.

Un ulteriore elemento caratterizza la pratica dei formatori di Cfp: la loro è spesso una didattica che si basa sul principio dell'**imparare facendo** e sull'attivazione di una specifica riflessione sull'agire:

i migliori risultati si ottengono quando si lega la matematica ad un capolavoro da realizzare [...]; ad esempio, cerco di spiegare i volumi e le conversioni nelle varie unità di misura per poter misurare questi volumi, ma mi guardano come se... parlassi un'altra lingua; nella mia mente penso: "in fondo, è il volume di un cilindro, non è che sia...", ma ottengo poca attenzio-

ne; se, invece, faccio un esempio pratico, collego il volume del cilindro [...] alla cilindrata del loro motorino, ottengo un effetto diverso: è come se si levassero: guardano, seguono, hanno motivazione [...]; ad esempio, se vado a parlare di pesi specifici, ottengo qualcosa, però è difficile. Se invece dico: "Il Centro deve rifare il parapetto che è di ferro ed è arrugginito; quanto costerà? Vediamo, dobbiamo fare un calcolo, un preventivo di quanto può costare questo parapetto" ..., allora è diverso. Magari usciamo dall'aula - la classica aula, dove loro vedono la lavagna, vedono l'insegnante e dicono: "oggi c'è matematica! Uffa" -, usciamo con il blocco degli appunti e cominciamo a misurare con un metro quanto è lunga la ringhiera, che forma ha, da quante parti è formato questo parapetto; cominciamo a scindere il problema. Vedo che così c'è un impegno diverso. Una delle cose che funziona è legare i percorsi alla loro esperienza, ad aspetti pratici [...], in modo che la loro attenzione sia focalizzata su un problema da risolvere, su un capolavoro da creare. I nostri ragazzi non pensano di stare facendo inglese, matematica, geometria, in maniera distaccata, separata, scollegata [...] (FGMat1/6);

i meccanici costruiscono un monopattino [...] in laboratorio. Per fare il monopattino di cosa ho bisogno? Devo comprare i materiali [...], devo andare a vedere le aziende che me li forniscono e, se l'azienda è in Inghilterra, devo fare una lettera commerciale in inglese [...], oppure si chiedono: "ma quanto mi costa?". In matematica fanno un minimo di preventivo [...]; i formatori di meccanica sono [...] bravi: suddividono i ragazzi anche per la gestione, ad esempio: io sono il capo-commessa, tu sei quello che mi convalida il pezzo, tu sei quello che ha prenotato il singolo pezzo, [...] come in un'impresa vera. Questa cosa può [...] coinvolgere anche il diritto: per noi grafici, che lavoriamo con le immagini e con i marchi, è coinvolta tutta la parte del diritto che riguarda il marchio registrato, la proprietà [...] (IntMe6/300).

Non è che al "fare" consegua necessariamente un "comprendere" – lo sanno bene i formatori – ma la comprensione assume una diversa qualità quando avviene a partire dal "fare" e dalla riflessione su ciò che viene realizzato. Nei racconti dei docenti dei Cfp si nota il tentativo di valorizzare l'esperienza del lavoro come esperienza conoscitiva (che implica diversi tipi di sapere, di carattere tecnico-professionale, ma anche di carattere più ampiamente culturale, etico, perfino estetico...), fonte di apprendimenti significativi. Per questo l'esperienza di stage e l'incontro diretto con testimoni assumono una particolare rilevanza:

vincente [...] per me è stato far intervenire spesso degli ex-allievi, che vengono a portare la loro testimonianza. Ho ragazzi che due o tre anni fa erano esattamente in quelle stesse aule, facevano quelle stesse cose; siccome sono qui da venticinque anni, ho i miei ex allievi, che vengono a raccontare del mondo del lavoro, di dove sono collocati, di che cosa utilizzano concretamente di ciò che si fa al Cfp. Per i ragazzi [...] queste testimonianze sono estremamente... (FGMat2/189) motivanti, molto utili, perché poi davvero scatta l'interesse di dire, ad esempio: [...] "Come hai fatto ad arrivare nel posto in cui sei? Che responsabilità hai? Ma i disegni te li fai da solo o te li controlla qualcuno [...]?". È una cosa interessante, perché davvero si crea un dialogo costruttivo (FGMat2/191).

L'incontro con testimoni avvicina al mondo del lavoro e attiva interesse, fa venir voglia di saperne di più, dispone all'esperienza diretta. A partire da questo contatto, si possono poi avviare percorsi riflessivi che stimolano a cogliere il valore culturale del lavoro e i tanti saperi che sono in esso incorporati e chiedono di essere libera-

ti. Tutto questo non può essere fatto senza un'interazione intensa tra docenti di area teorica e docenti di area pratica. La didattica a cui ricorrono i docenti di area culturale (quelli di matematica ma anche quelli di italiano) cerca infatti di non imitare le modalità "scolastiche" e di integrare tra loro le varie aree e dimensioni del curricolo:

per noi che lavoriamo al Cfp, l'insegnamento della matematica comincia con un confronto profondo e quotidiano con l'insegnante di laboratorio (IntMe3/2); ci confrontiamo con i professori di laboratorio per capire quali possano essere i principi della matematica immediatamente fruibili nella loro area di specializzazione [...] (IntMe3/4), nei vari settori, quello grafico [...] (IntMe3/10), quello meccanico e quello [...] elettrotecnico (IntMe3/12); [...] la prima cosa che ho fatto è stata andare in laboratorio e vedere come lavorano i colleghi. Sono loro la mia fonte di informazioni privilegiata, in quanto a metodo e in quanto a strategia (IntMe3/326); da noi [...], un anno sì e un anno no, si svolge una giornata di workshop per i docenti "teorici", all'interno di uno dei settori; [...] l'anno scorso, abbiamo fatto una giornata in cui ciascuno di noi doveva realizzare un pezzo, in quel caso una lampada, partendo dai rudimenti dell'elettronica, per arrivare all'applicazione meccanica, attraverso una macchina a controllo numerico; ciascuno di noi ha costruito la propria lampada [...] (IntMe3/328), guidati ovviamente dai professori di laboratorio, che in quel giorno ci vedevano come allievi (IntMe3/330). Questo apre la mente, perché qui [...] impari le parole che i ragazzi hanno in bocca tutto il giorno e che a noi magari dicono poco (IntMe3/332); la differenza tra una fresa e un tornio non mi era ben chiara (IntMe3/334), prima di aver visto (IntMe3/336) e utilizzato questi strumenti, con tutti gli errori del caso (IntMe3/338); senza il laboratorio, non saprei da che parte cominciare la teoria; d'altra parte, senza i principi di base, gli insegnanti di laboratorio avrebbero difficoltà ad esporre ai ragazzi le esigenze che hanno nella costruzione di un pezzo o nell'elaborato di grafica; penso che ci sia una sinergia da questo punto di vista (IntMe3/352); la prima cosa da fare, quando si arriva ad insegnare in un Cfp, è dunque proprio scrollarsi la polvere [...] scolastica che si ha addosso, quella patina che ci vorrebbe tutti bravissimi a svolgere il programma che il libro propone (IntMe3/354);

lavoriamo [...] in sinergia con il laboratorio, perché è il modo più semplice per dare qualche risposta alla domanda che tutti fanno: "A che cosa mi serve quello che mi sta dicendo?" [...]; al controllo numerico fanno dei test che sono complessi, sotto il profilo geometrico. Provare a scomporre il profilo geometrico, andare a cercare delle coordinate - utilizzando ovviamente gli strumenti che ci fornisce la geometria analitica - e poi andare sulla macchina e verificare che il punto che si è calcolato sia realmente quello: vi garantisco che cambia la prospettiva dell'allievo [...] (FGMat2/189); [...] per far passare i concetti complessi, come quelli di geometria analitica [...], noi collegiamo sempre i concetti al particolare che poi loro realizzano effettivamente in officina, in modo tale che abbiano davvero la possibilità di vedere che quello che fai teoricamente su un foglio o alla lavagna, poi te lo fa la macchina e che, se la coordinata che dai è sbagliata, la macchina ti fa un pezzo sbagliato [...], che non funziona (FGMat2/191).

I formatori cercano dunque di individuare quelle modalità organizzative che facilitano un lavoro di squadra e un'intensa collaborazione tra i docenti delle varie aree. Nel far questo, sanno mettersi anche loro nella condizione di chi sa che non smette mai di imparare. Attenzione ai soggetti nella loro singolarità, cura della relazione, valorizzazione dell'esperienza, centratura sul far fare e sul far riflettere sul fare,

valorizzazione del lavoro come contesto all'interno del quale sviluppare saperi rilevanti, ma soprattutto disponibilità a ricercare vie sempre nuove per guadagnare i soggetti all'avventura della conoscenza, anche interagendo intensamente con i colleghi, sono le caratteristiche principali dei formatori e delle formatrici di Cfp che hanno partecipato alle nostre ricerche.

3. L'approccio di alcuni docenti della scuola con i ragazzi della formazione professionale

Come ricordavo sopra, nelle ricerche condotte in Puglia, i docenti coinvolti sono stati prevalentemente quelli della scuola, perché, in quel caso, oggetto di esplorazione erano appunto le pratiche di insegnamento dei docenti di area linguistica e logico-matematica; in quel modello organizzativo della formazione professionale, gli insegnanti provengono dalla scuola (per lo più Istituti tecnici e professionali) ed integrano il loro normale carico didattico svolgendo qualche ora di insegnamento anche al Cfp. Il confronto tra approccio didattico dei formatori dell'Ifp e approccio didattico degli insegnanti di scuola non era un aspetto su cui avevamo esplicitamente puntato l'attenzione, ma è comunque emerso come elemento di particolare interesse. Per questo intendiamo darne conto qui di seguito.

Non mancano, nell'Istruzione tecnica e professionale, insegnanti capaci e motivati. Alcuni, tra quelli intervistati, affermano esplicitamente che l'esperienza vissuta nei Cfp li ha interrogati e ha in qualche modo cambiato anche il loro modo di far scuola negli Istituti di provenienza:

insegnare nella formazione professionale mi ha fatto mettere in discussione: "Vediamo se sono capace...", perché un conto è lavorare con ragazzi bravi, ordinati, scolarizzati, un conto è lavorare in situazioni in cui un giorno te ne vai dicendo: "Oddio non ho fatto niente! Oggi è proprio andata malissimo!", però il giorno dopo lavori e sei contenta, perché comunque [...] stabilisci un rapporto umano e quindi hai la speranza che, nel tempo, quello che tu hai seminato, possa tornare utile (IntPu1/46);

l'esperienza del Ciofs mi ha migliorato: riesco ad essere più "umano", tra virgolette, pure a scuola [...]; la scuola italiana manda in mezzo alla strada gli alunni, perché non li sa tenere dentro. Poi arriva un ente tipo il Ciofs che li prende dalla strada, li porta in "clinica" e chiama pure noi professori (del liceo) a dare una mano, a fare quest'opera. Noi professori, che questi alunni prima li abbiamo cacciati, poi andiamo nella "clinica" per tentare di rimediare al danno [...]. (IntPu4/80).

Gli insegnanti di questo tipo si sentono stimolati dalla difficoltà, che li induce a fermarsi, a riflettere e a cercare nuove vie. Alcuni arrivano a riconoscere che, da quando operano al Cfp, il loro modo di fare scuola si è fatto più vario e attento alle diversità individuali. L'atteggiamento prevalente dei docenti delle istituzioni scolastiche coinvolte nelle nostre ricerche, nei confronti dei ragazzi della formazione professio-

nale, è però di segno differente e per certi aspetti addirittura opposto⁷. La maggior parte sembra infatti manifestare un modo di fare che complessivamente potremmo definire “rassegnato”⁸, incapace di alimentare attese e speranze nei confronti dei ragazzi che abitano i Cfp.

Molti di loro lamentano le poche ore a disposizione, per sviluppare programmi sempre troppo fitti, e le enormi difficoltà di contesto. Tutto insomma sembra “remare contro”:

in questo corso, faccio 20 ore, [...] una a settimana [...]; fare un’ora sola a settimana è veramente riduttivo perché [...] sappiamo che i ragazzi a casa non fanno niente; quello che fanno lo fanno in classe. Quindi un’ora a settimana significa che la settimana successiva non si ricordano più nulla di quello che si è fatto la settimana precedente [...]; con il ragazzo o la ragazza che sta con te alla lavagna, riesci a raggiungere qualche risultato, ma, nel frattempo, quelli che stanno al posto si perdono; è inevitabile. Quindi diventa una cosa molto faticosa, che richiederebbe più tempo [...]; gli elementi a favore sono pochi e tutto rema contro. È veramente difficile (IntPu2/10).

Alcuni docenti lamentano il fatto che agli allievi manchino basi adeguate. Non riescono ad assumere la costruzione di queste basi come obiettivo del loro agire e si limitano a denunciare la mancanza di ciò che considerano un prerequisito indispensabile. Il problema è visto come tutto a carico dell’allievo che “...non studia”, “non lavora”, “non fa gli esercizi”, “non ci mette buona volontà”, “non fa proprio niente”:

[...] la matematica si costruisce su degli scalini; ci sono come tanti mattoncini; quelle sono proprio le basi; da lì si può parlare di equazioni di primo grado, di secondo grado, però, se non si hanno le fondamenta, non si può costruire niente; ho ancora difficoltà sui prodotti notevoli, sul quadrato di un binomio; me lo hanno di nuovo sbagliato; “somma per differenza” anche...; [...] non riusciamo a impostare un’equazione di secondo grado, hanno ancora difficoltà a trattare gli argomenti elementari, perché ci sono delle “regole” da memorizzare; siccome manca l’esercizio a casa e manca la volontà, siamo ancora lì [...] (IntPu2/30).

L’esigenza maggiormente avvertita dai docenti è quella di semplificare un programma visto come somma di conoscenze discrete, di ridurre tutto all’osso, accontentan-

⁷ Questo aspetto trova conferma anche nei dati sugli esiti degli scrutini finali nelle scuole secondarie di II grado a.s. 2009/10, che, soprattutto per quanto riguarda gli Istituti professionali, vede percentuali molto alte di studenti non ammessi alle classi successive (http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1afdbbbe-126e-436a-a4e6-c0e9f1e2db6c/notiziarioesami_2ciclo.pdf).

⁸ A questo riguardo, la tutor di un Cfp pugliese osserva: “(i docenti) vengono dalla scuola, dove i ragazzi sono più educati, osservano di più le regole, perché quelli delle scuole superiori statali sono ragazzi più “inquadri”, più rispettosi; loro (gli insegnanti) sono abituati al rispetto, al fatto che i ragazzi si alzino quando loro entrano in classe o quando escono dalla classe, stiano in silenzio quando loro spiegano; arrivati qua, si sono trovati effettivamente in una realtà completamente diversa da quella che sono abituati a gestire da anni e si sono trovati spiazzati” (Int6/31).

dosi di risultati tutto sommato modesti:

bisogna che riconoscano i polinomi [...], per arrivare a fare le equazioni di primo grado, i prodotti notevoli, le potenze di secondo grado, un po' di geometria del piano e dello spazio, i sistemi, anche se non [...] quelli di secondo grado; fare i sistemi di primo grado sarebbe già tanto! Il programma va ridotto all'osso, perché sono argomenti che comunque nella scuola si sviluppano anche in un paio di anni e, invece, avendo poche ore a disposizione con loro, bisogna veramente ridurre, semplificare al massimo e fornire proprio le regole minime per impostare almeno qualche semplice esercizio (IntPu2/8); nel tempo che si ha a disposizione, si deve veramente minimizzare e cercare di ricavare ugualmente qualche risultato, accontentandosi: non si può pretendere più di tanto, per vari motivi [...]: perché la disciplina non è gradita, il tempo è poco, la matematica non è ritenuta importante [...] (IntPu2/10); [...] hanno ancora molta difficoltà sulle frazioni; [...] quando vedono le frazioni, proprio si spaventano, ma questo è normale, succede dappertutto, soltanto che, mentre a scuola, volenti o nolenti, si hanno più ore, si fa più esercizio e alla fine la cosa entra in testa, al Cfp è più difficile; perciò si tenta sempre di semplificare, di evitare gli esercizi che possono risultare più ostici e di cercare sempre di trattare gli argomenti più semplici, anche se poi più di tanto non si può fare (IntPu2/28).

La difficoltà dei docenti è sganciarsi dalla logica del “programma” da svolgere e considerare che gli allievi “fanno matematica” nell’ora di matematica ma anche nell’ora di laboratorio o nello stage, di passare dalla rigida ripartizione disciplinare a percorsi interdisciplinari, centrati su compiti autentici e significativi. Soprattutto, le difficoltà, anziché mobilitare energie, sembrano paralizzare e indurre alla rinuncia e alla rassegnazione, tanto che, nella mente di molti di questi insegnanti, alla formazione professionale viene attribuita una valenza puramente “sociale”, più che formativa e questo impedisce di comprendere che proprio l’azione formativa diventa la principale leva per un’autentica inclusione sociale:

avrei voluto [...] provare la strategia del lavoro di gruppo, ma non l’ho fatto perché ho paura [...] delle distrazioni; [...] mettendoli in gruppo a lavorare su un esercizio di matematica, non so che cosa ne potrebbe venire fuori; [...] il tempo è poco, gli argomenti sono tanti e quindi quel poco tempo che si ha si deve cercare di non disperderlo [...]; penso che più di questo stare vicino ad ognuno di loro [...], considerando anche che [...] molti ragazzi hanno delle grosse difficoltà a livello sociale, delle situazioni anche particolari, non si possa fare [...] (IntPu2/36);

penso che, se riuscissi ad eliminare dalla loro forma italiana gli errori e se loro imparassero a produrre una lettera da inviare ad un datore di lavoro, completa e soprattutto corretta, per me sarebbe già tutto, perché non posso dare altro, purtroppo, nella situazione in cui si trovano (IntPu11/40).

A questa visione sostanzialmente sconsolata e rinunciataria, corrisponde l’idea che esista un solo modo per imparare (e insegnare) e che a poco servano le innovazioni didattiche e le esplorazioni metodologiche:

la maniera tradizionale di insegnare la matematica, secondo me, rimane ancora un ottimo metodo! È vero che i ragazzi sono diversi da quelli di trent’anni fa: studiano molto meno e quindi, nonostante quello tradizionale sia un ottimo metodo, alcuni non hanno la possibilità di

assimilare i concetti [...]. Una volta il ragionamento era questo: “tu adesso fai questo, impara, poi vedrai a che cosa ti serve!” , ed effettivamente, dopo, piano, piano, uno capisce; il metodo tradizionale è sicuramente valido (IntPu9/68), se si vuole arrivare ad un certo tipo di risultati. La pratica nel calcolo si acquisisce esclusivamente calcolando; non ci sono altri metodi! Noi possiamo sollecitarli, possiamo parlare di tanti metodi [...] (IntPu9/70), però, senza fatica, difficilmente si riuscirà a risolvere un problema di questo tipo [...] (IntPu9/72); [...] le motivazioni saranno tante, saranno complesse [...] però i ragazzi non sono più abituati a lavorare; prima erano abituati a lavorare [...]; adesso non vogliono più lavorare e scelgono altri tipi di competenze che pensano siano più facili da acquisire. Pensano male: non è vero, non è così, però loro lo pensano [...]; il fatto di voler portare tutti avanti, alla fine è squalificante per i ragazzi. C'è poco da dire, la preparazione con cui escono i nostri ragazzi dalla scuola è deprimente [...] (IntPu9/74); [...] la matematica è la prima materia che lasciano [...] (IntPu9/80); [...] ci sono stati trent'anni in cui hanno demolito la scuola [...], hanno reso “facile” la scuola. Adesso, per renderla un po' più seria, ci vorranno tanti anni (IntPu9/82).

Lungi dal mettere in discussione, la difficoltà porta a formulare un giudizio negativo (e definitivo) su come i ragazzi imparano (o, meglio, non imparano). Anche qui, l'onere del cambiamento sembra pesare tutto sugli allievi: non è l'azione della scuola che deve adattarsi a loro, ma viceversa.

Conclusioni

Non possiamo trarre conclusioni affrettate. Bisogna tener conto del contesto sociale particolarmente difficile nel quale gli insegnanti pugliesi, dei quali abbiamo riportato le parole, si trovano ad operare. Non è solo l'utenza ad essere particolarmente impegnativa; anche le concrete condizioni organizzative del modello pugliese appaiono problematiche: spesso, diventa difficile infatti conciliare la presenza degli insegnanti a scuola e al Cfp, incastrare gli orari, coordinarsi e tutto questo non può che incidere sulla percezione e sull'azione degli insegnanti stessi. Alcuni degli elementi emersi in questo lavoro ricalcano però quelli che erano emersi in una ricerca di qualche anno fa sul successo formativo in Lombardia (cfr. Tacconi, 2007), dove era stato possibile mettere a confronto i docenti di Cfp e gli insegnanti di scuola (licei, istituti tecnici e professionali), appartenenti ad una rete per il successo formativo (*Resfor*), e constatare una netta differenziazione tra i due gruppi.

A partire dai dati raccolti, ci sembra di poter affermare che i docenti della formazione professionale iniziale appartenenti ai Centri di formazione professionale del Cnos-fap e del Ciofs-fp appaiono mediamente più in grado di fronteggiare le difficoltà poste da un'utenza come quella normalmente presente nei Cfp, rispetto ai loro colleghi delle scuole pugliesi, che sono alle prese con un tipo di utenza simile. Non mancano le positive eccezioni tra i docenti della scuola, ma, nei docenti dei Cfp, riscontriamo più diffusamente quella sorta di “ostinazione a ripescare” di cui parla Pennac (Pennac, 2008), che ne fa l'elemento caratterizzante di quegli insegnanti che l'hanno fatto diventare un “ex-somaro” e gli hanno così letteralmente salvato la vita.

È come se il confronto con un'utenza particolarmente sfidante sollecitasse nei formatori una speciale inventiva e li stimolasse a provare e a non darsi mai per vinti. Alle prese con ostacoli e sfide consistenti, questi formatori fanno esperienza diretta che certe modalità non funzionano e si sentono perciò spinti a ricercare piste alternative, per coinvolgere i soggetti e guidarli verso apprendimenti significativi.

Le ricerche a cui ho fatto riferimento - e a cui rimando - non miravano a generare indicazioni sul sistema dell'Ifp, ma principalmente a costruire un sapere didattico a partire dalle pratiche dei formatori. Ciò che emerge a questo riguardo è estremamente significativo (cfr. Tacconi, Mejia Gomez 2010; Tacconi 2009) e talvolta le fonti di un sapere didattico rilevante sono costituite anche da quegli insegnanti delle Istituzioni scolastiche che, a contatto con i ragazzi della formazione professionale, si sono saputi interrogare e hanno saputo inventare strategie adeguate⁹. Dalla focalizzazione sul confronto tra le pratiche prevalenti nei formatori di Cfp e nei docenti di scuola "prestati" all'Ifp, possiamo però forse individuare anche alcune indicazioni complessive sul sistema. In particolare, dalla ricerca, ci sembra di poter ricavare l'importanza di mantenere o potenziare (non certo smantellare) tipologie specifiche di intervento con i ragazzi del "vietato diventare" che, per fiorire, hanno bisogno di interventi *ad hoc*, che spesso la scuola non riesce a mettere in atto. Ci riferiamo al sistema dell'Ifp regionale, in particolare a quelle realtà in cui l'offerta viene portata avanti avendo a cuore la formazione dei giovani e sapendo costruire ambienti formativi di qualità. Anche i percorsi scolastici, in primis quelli dell'istruzione professionale, dovrebbero essere maggiormente attenti a quelle dimensioni didattiche che vengono evidenziate nella ricerca sui formatori: la scuola può imparare dai Cfp, almeno quanto i Cfp possono imparare dalla scuola e tra i due contesti si può dare una positiva e reciproca fertilizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Isfol (2007), *La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Roma.
- Laneve C. (2009), *Scrittura e pratica didattica. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano [tit. or. *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, Paris 2007].
- Tacconi G. (2007), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp)*, in ISRE, 14/2, pp. 80-111.

⁹ A questi insegnanti è intitolato un approfondimento specifico, dal titolo "Insegnare italiano e matematica al Cfp. Un'esperienza che fa cambiare", nel volume che dà conto complessivamente delle ricerche svolte in Puglia (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010, pp. 21-91).

-
- Tacconi G. (2008a), *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in Girelli C., a cura di, *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 191-205.
- Tacconi G. (2008b), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, «Rassegna CNOS», 24/2, pp. 167-189.
- Tacconi (2009a), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, pp. 101-132.
- Tacconi G. (2009b), *Didattica dell'italiano e della matematica nell'Ifp della Federazione Cnos-fap. Report provvisorio di ricerca*, Report provvisorio, Cnos-fap, Roma.
- Tacconi G., Mejia Gomez G. (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Assoc. CIOFS/FP-Puglia*, PrintMe, Taranto.
- Van Manen M. (1990), *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, New York.
-