

STORIE DI PRATICA DIDATTICA NEI CFP - 1

a cura di **Gustavo Mejia Gomez**

Indice

FORMARE I FORMATORI ATTRAVERSO LA CONDIVISIONE DI STORIE DI PRATICA PROFESSIONALE.....	2
LE NARRAZIONI DI UN GRUPPO DI DOCENTI DI AREA LINGUISTICA NELLE SCUOLE PROFESSIONALI DELLA PROVINCIA DI BOLZANO.....	7
COLLEGARE L' APPRENDIMENTO AL LAVORO	7
<i>Insegnare inglese in officina</i>	7
<i>Il puzzle</i>	8
ORGANIZZARE FORME DI APPRENDIMENTO AUTONOMO	9
<i>Far rappresentare sulla linea del tempo gli eventi della storia universale e quelli della storia locale.....</i>	9
<i>Trasformare il ripasso in gioco facendo elaborare delle prove per i/le compagni/e.....</i>	10
<i>Strutturare attività per far apprendere in coppia.....</i>	10
<i>Far scegliere approfondimenti in base all'interesse.....</i>	12
PARTIRE DA STIMOLI CHE SPIAZZINO UN PO'	13
<i>L'alter ego immaginario</i>	13
<i>Una canzone per imparare.....</i>	14
<i>Utilizzare immagini per avviare una riflessione</i>	15
<i>Associazioni di parole alla lavagna.....</i>	16
<i>Il gioco di ruolo e l'alchimia giusta.....</i>	16
<i>Chi vuole fare storia venga vicino a me!</i>	17
LA LEZIONE DIALOGATA	18
<i>Una lezione sulla democrazia</i>	18
<i>Il muro che si sgretola.....</i>	19
<i>Guidare una discussione</i>	20
<i>Le ore più dure della settimana.....</i>	20
BIBLIOGRAFIA	21

Versione del 25 novembre 2013

FORMARE I FORMATORI ATTRAVERSO LA CONDIVISIONE DI STORIE DI PRATICA PROFESSIONALE

di Giuseppe Tacconi e Gustavo Mejia Gomez

L'approccio alla formazione dei formatori che abbiamo potuto sviluppare negli ultimi dieci anni, operando in diverse realtà dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in molte Regioni italiane e coinvolgendo centinaia di formatori e formatrici, nasce strettamente intrecciato con un approccio qualitativo alla ricerca in ambito formativo.

Negli ultimi anni infatti abbiamo avuto modo di condurre diverse ricerche empiriche nel contesto dell'IeFP, seguendo un approccio di tipo qualitativo, in particolare nei CFP delle Federazioni CNOS-FAP (cfr. Tacconi, 2011a; 2011b; 2011c) e CIOFS-FP (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010) e nelle Scuole professionali della Provincia di Bolzano (cfr. Tacconi, 2009; Tacconi, Mejia Gomez, 2012), ma anche in altri contesti formativi (cfr. Tacconi, 2007a; 2007b; 2011e).

Portando avanti progetti di ricerca di questo genere, ci siamo resi conto dell'alto valore formativo che la ricerca stessa assumeva per i partecipanti (cfr. Tacconi, 2011d; Mortari, 2009). Del resto, una ricerca di tipo qualitativo, con il set di dispositivi a cui di volta in volta ricorre (interviste, focus group, raccolta di scritture professionali, osservazioni etnografiche, dialoghi, analisi partecipata dei materiali, incontri di validazione intersoggettiva, momenti di restituzione e di confronto su ciò che emerge ecc.), mette in moto processi tali da generare una consistente riflessione sull'esperienza dei soggetti coinvolti e la riflessione, se ben condotta e supportata, arriva ad assumere valenza trasformativa per i soggetti che la praticano e per i contesti in cui essi operano.

Nel condurre operativamente tali progetti, constatavamo che non sempre ci era possibile tenere insieme l'istanza del rigore, richiesta dai percorsi di ricerca, con l'istanza della sostenibilità dei processi, esigenza questa dettata dal fatto di operare prevalentemente con professionisti già impegnati in attività lavorative e ai quali non si poteva chiedere di fare i ricercatori a tempo pieno¹. In certi casi, ad esempio, come nella ricerca con i formatori del CNOS-FAP (cfr. Tacconi, 2011a), disponevamo di risorse e di tempi dilatati e distesi (anche vere e proprie settimane residenziali condivise tra formatori/trici e ricercatori), che rendevano possibile la partecipazione dei docenti anche alle fasi di analisi dei dati e la costruzione di forme di cooperazione – se non di vera e propria co-autorialità – tra pratici e ricercatori nel generare i testi. In altri casi, l'istanza della formazione risultava prevalente, solo che noi, costruendo spazi di condivisione di esperienze, non potevamo che constatare come la formazione assumesse anche la valenza di azione volta alla costruzione di nuova conoscenza e quindi ci assumevamo l'impegno di condurre un'analisi dei materiali che andavamo raccogliendo e che trovavamo utile restituire ai partecipanti. Insomma, sperimentavamo da una parte la valenza formativa della ricerca che stavamo conducendo, dall'altra la valenza euristica che di fatto la formazione andava assumendo. Da qui l'idea di modulare variamente le due istanze, a seconda dei contesti e dell'esigenza prevalente in essi emergente: talvolta, infatti era in primo piano l'esigenza di produrre nuova conoscenza o di sistematizzare le conoscenze esistenti (ricerca), altre volte si poneva in primo piano quella di attivare processi di condivisione dell'esperienza e di riflessione su di essa (formazione). Nell'uno e nell'altro caso, abbiamo cercato di declinare insieme rigore metodologico e sostenibilità dei processi. Qualche volta era possibile attivare un coinvolgimento dei partecipanti tale da includerli anche nelle azioni di analisi dei dati, altre volte dovevamo limitarci ad una raccolta di materiali, da restituire ai partecipanti in forma ordinata, per dare loro il senso del progetto, riservandoci poi di tornare sugli stessi in un secondo tempo noi come ricercatori².

¹ Per questo, Elio Damiano (2006), parlando della Nuova Ricerca Didattica mette a tema la questione della necessità di una stretta alleanza tra ricercatori e pratici per generare sapere dalla pratica stessa (cfr. Damiano, 2006).

² Per questo, a fronte di una quantità incredibile di materiali raccolti (in forma di narrazioni scritte, racconti orali audioregistrati, episodi di pratica videoregistrati, note di campo, riflessioni ecc.), non sempre siamo riusciti a portare avanti l'analisi come avremmo voluto e a valorizzare quei materiali come essi avrebbero meritato.

Ad ogni modo, andavamo maturando la consapevolezza che i presupposti che assumevamo nel fare ricerca – immersione nei contesti della pratica (*naturalistic inquiry*), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*), particolare cura del setting, ascolto attento e non giudicante (*approccio fenomenologico*, che richiede anche un accurato ascolto di sé e una continua vigilanza riflessiva), attenzione a generare un sapere utile ai pratici, predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*), costruzione di pensieri incarnati, teorie locali e concettualizzazioni radicate nelle situazioni (*grounded theory*) – si adattavano perfettamente anche a guidare processi formativi ricchi di senso e stimolanti. Sia che stessimo portando avanti un progetto di ricerca nel contesto dell'IeFP, sia che stessimo portando avanti un progetto formativo con i formatori, ci trovavamo a compiere mosse molto simili. Ci siamo fin dall'inizio riconosciuti in quel tipo di ricerca a cui può essere dato il nome di “analisi delle pratiche formative” (Damiano, 2006) e che può essere vista come un “mettere in parola” il sapere che i pratici sviluppano nella loro esperienza (Mortari, 2010). Ci siamo resi conto che anche il nostro modo di fare formazione con i formatori andava sempre più configurandosi come una facilitazione e un accompagnamento a una tale messa in parola.

A partire da questi presupposti hanno preso forma le iniziative di formazione che abbiamo realizzato negli anni³ e che, con diverse variazioni, possiamo ricondurre a tre formati.

Primo formato

Il primo formato ha come nucleo la produzione e la condivisione di storie dense di pratica professionale e comporta un'articolazione nei seguenti momenti:

- creazione del clima ed esplicitazione dell'approccio (centratura sulle seguenti parole assunte come parole chiave del nostro approccio: pratica/esperienza, riflessione, narrazione, soggettività, comunità, valorizzazione, rapporto ricerca - formazione ecc.);
- negoziazione del focus da assumere;
- analisi di esempi di buone narrazioni⁴;
- consegna narrativa⁵;
- condivisione delle narrazioni;
- eventuale invio del testo scritto;
- eventuale co-costruzione o comunque elaborazione di un “testo di testi”⁶ da parte dei ricercatori;

³ Abbiamo operato spesso anche con i docenti della scuola, ma è nell'ambito della formazione dei formatori che operano nell'IeFP che abbiamo fatto il maggior numero di esperienze. In particolare, abbiamo operato e stiamo tuttora operando con i docenti delle scuole professionali della Provincia Autonoma di Bolzano che stanno seguendo i percorsi abilitanti alla professione, con i docenti che lavorano nei Centri di formazione professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP (in particolare quelli dei CFP del Veneto e del Lazio) e con i docenti di altri enti di formazione del Veneto e dell'Istituto professionale “Sandro Pertini” di Trento.

⁴ Più che attraverso qualsiasi spiegazione, si impara a narrare la propria esperienza accostando esempi che aiutino a cogliere le caratteristiche di una efficace narrazione di pratica: la specificità delle situazioni descritte (non pensieri generali ma storie), la ricchezza di particolari, il frequente ricorso al discorso diretto ecc. Gli spunti per riflettere su buoni esempi di narrazione vengono spesso tratti da materiali di ricerche precedenti o da alcune narrazioni di insegnanti scrittori. Per vedere il tipo di narrazioni che possono aiutare a “dire la pratica”, cfr. Tacconi, 2010; per alcune considerazioni su quelle scritture che invece faticano a mettere in parola il sapere pratico, cfr. Tacconi, 2012.

⁵ Le consegne narrative possono essere varie, orientate a far emergere episodi di pratica professionale o percorsi di sviluppo professionale (le autobiografie formative). Abbiamo notato che è utile centrare l'attenzione sul positivo, su ciò che ha funzionato e invitare i narratori e le narratrici ad essere particolareggiati nel loro racconto. Questo non significa che non possa essere utile anche la riflessione sugli aspetti problematici del formare, che pure spesso emergono anche nel racconto di episodi positivi, nella forma chiaroscurale di difficoltà che sono state superate. Anche le modalità di raccolta possono essere differenti: si va dalla semplice raccolta di racconti orali, se possibile audioregistrati, alla raccolta di materiali scritti (testi da far poi inviare per e-mail, testi da inserire in un forum ecc.).

⁶ Si tratta di un report provvisorio che compone i vari racconti raccolti come se fossero le tessere di un puzzle. Il “testo di testi” è il frutto di una prima azione di analisi

- restituzione del “testo di testi” per una validazione da parte dei partecipanti;
- riflessione finale condivisa.

La nostra esperienza ci attesta che la condivisione che si crea mettendo in comune le storie, consente di orientare poi il gruppo verso altri traguardi, come la costruzione e la condivisione di materiali didattici (progettazioni, schede attività, consegne scritte per gli allievi, strumenti di valutazione ecc.) o la costruzione del senso di essere una comunità di pratica.

Secondo formato

Il secondo formato si basa sulla valorizzazione della visita in aula come strumento per la crescita professionale dei docenti/formatori (cfr., Tacconi, Mejia Gomez, 2012) e segue generalmente i seguenti passaggi:

- condivisione dell’approccio e presentazione del modello della visita formativa in aula come strumento per lo sviluppo professionale dei docenti;
- visite in aula da parte di un osservatore esperto⁷;
- costruzione di un testo guida⁸ con l’indicazione di strategie didattiche efficaci;
- condivisione sul testo guida;
- proposta di diverse modalità per attivare riflessione sulla pratica (*peer review* didattica o visita reciproca, analisi di autovideoriprese ecc.)
- riflessione conclusiva in gruppo.

Terzo formato

Il terzo formato è centrato sulla consapevolezza dei soggetti coinvolti di partecipare ad un vero e proprio progetto di ricerca. Ciò che diventa “formativo”, in questo caso, è partecipare attivamente al processo della ricerca non solo nella fase di raccolta dei dati, ma anche in quella della loro analisi.

Si tratta dunque di una variante dei primi due formati che vede tutti i partecipanti espressamente coinvolti in un percorso di ricerca qualitativa che si costruisce e si conduce insieme.

Nella cornice che segue, inseriamo le indicazioni di metodo che offriamo ai partecipanti per l’analisi condivisa dei materiali, una volta che siano stati generati secondo le modalità descritte sopra, riguardo al primo formato, e raccolti insieme in un testo unico.

- Individuare le unità narrative, cioè i singoli micro-racconti che descrivono delle pratiche complete; può essere un racconto intero (macro-unità), ma può capitare anche che, nel racconto di un/a docente, ci siano più episodi; in questo caso, i racconti si articolano in micro-unità.
- Attribuire un titolo (etichetta) a ogni unità narrativa, cercando di fare in modo che il titolo colga, anche con parole vive (agganciate ai testi e alle parole stesse utilizzate dagli scriventi), la strategia che viene messa in atto (il focus dell’analisi va rivolto all’azione; facilmente si tratterà perciò di verbi).
- Spostare i singoli racconti, con relativo titolo, su un nuovo file, mettendo sempre il codice relativo (ad esempio: R1; R2 ecc.) che consenta di identificare il racconto o il brano all’interno della raccolta di racconti.
- Raggruppare le singole unità narrative (raccontini) per affinità tematica (costruendo così dei *cluster* o raggruppamenti di racconti) e attribuire a tale raggruppamento di raccontini un titolo (o categoria) di livello superiore (in questo modo, si procede veramente dal basso – *grounded* – e si arriva piano piano a produrre concetti sempre più generali).

⁷ Come si può ricavare da Tacconi, Mejia Gomez, 2012, questa fase si articola in tre sotto-fasi: 1) invio da parte del docente di un canovaccio con la presentazione del gruppo a cui si rivolge la sua azione e del suo piano di lavoro; 2) osservazione in aula; 3) dialogo riflessivo tra docente ed esperto sulla situazione che si è creata in aula e sulle strategie utilizzate e utilizzabili.

⁸ Generalmente, si tratta di un testo che raccoglie in modo ordinato, all’interno di un insieme di categorie emergenti dal basso, le indicazioni operative che emergono durante le singole visite in aula.

- Alla fine di ogni racconto o raggruppamento di racconti, provare ad esplicitare, con parole proprie e in forma sintetica, le strategie messe in atto dai docenti in quell'ambito.

Le narrazioni di pratica non sono “la pratica”, ma rappresentazioni della pratica. Certo è che aiutano a riflettere sulla pratica, perché danno voce a ciò che si vede accadere (in questo senso sono espressione di un pensiero che pensa le cose) e a ciò che accade in chi sta vedendo e che dunque inevitabilmente condiziona il suo sguardo (in questo caso diventano espressione di un pensiero che pensa i pensieri e le emozioni). Per questo, oltre ad essere ottime vie di accesso al sapere che matura dentro l'esperienza, diventano eccezionali strumenti per mettere in modo il pensare (Mortari, 2003). Non solo i docenti che narrano ma anche coloro che ascoltano le narrazioni altrui hanno l'opportunità di attivare una riflessione sull'esperienza che produce nuovo sapere e nuove consapevolezze. E, se avviene questo, si realizza formazione.

Le storie che seguono sono state raccolte durante un percorso che, nell'anno formativo (a.f.) 2013-14, ha coinvolto un gruppo di diciassette docenti che operano sull'asse dei linguaggi (Italiano, storia, Lingua inglese e Lingua tedesca), nelle scuole professionali di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, e che stanno seguendo il corso che li abilita alla professione⁹.

Nell'ambito del corso abilitante, in una serie di incontri di una giornata ciascuno, condotti dai curatori di questa raccolta, è stata formulata per i partecipanti la seguente consegna di scrittura: “Prova a narrare, possibilmente con ricchezza di particolari, un episodio che descriva bene una pratica didattica che consideri riuscita”.

I testi sono stati scritti con calma, disponendo di tempi distesi, e condivisi oralmente in aula. In un momento successivo, i testi, oltre che inseriti nel portfolio del docente, sono stati inviati in posta elettronica ai curatori della raccolta che li hanno ordinati e inseriti in una matrice¹⁰, con attribuzione di un codice a ciascun macro-racconto.

In uno degli incontri successivi del corso, è stato proposto ai partecipanti di condurre insieme il lavoro di analisi dei racconti.

Qui di seguito, viene presentato il risultato di questo lavoro di analisi. I testi dei racconti sono stati revisionati dai curatori che hanno introdotto lievi interventi linguistici (punteggiatura, virgolette, riduzione della *d* eufonica ecc.), che, pur non modificandone in alcun modo il senso, li rendessero più facilmente e anche più gradevolmente fruibili. Gli interventi leggeri rappresentano quella che altrove (Tacconi, 2011a) abbiamo nominato la carpenteria del testo.

I testi sono riportati con l'indicazione delle iniziali del nome dei docenti-scrittori e del codice che al racconto è stato attribuito nel documento che li raccoglie. I nomi degli allievi sono stati ovviamente modificati.

Un'ultima precisazione è doverosa: quello che segue non può essere definito un report di ricerca. Si tratta di un prodotto preliminare al lavoro di ricerca vero e proprio. Abbiamo però condiviso con i partecipanti l'opportunità di renderlo comunque disponibile in forma di raccolta di racconti, nell'attesa e nella speranza che sia possibile concludere il lavoro di ricerca¹¹. Le storie infatti

⁹ Nelle scuole professionali della Provincia di Bolzano il corso abilitante avviene in servizio. I docenti sono normalmente impegnati nell'attività didattica e dedicano circa un giorno alla settimana alla formazione (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012).

¹⁰ La matrice contiene i seguenti campi: numero progressivo, scrivente, racconto, spazio per etichette descrittive, spazio per etichette concettuali (cfr. Tacconi, 2011).

¹¹ I processi di ricerca come quelli che abbiamo condotto in questi anni richiedono un enorme investimento di tempo. Rendere disponibile questa e altre raccolte di racconti vuole essere un modo per reagire al senso di frustrazione che spesso ci prende davanti all'enorme quantità di materiali che andiamo raccogliendo e che spesso restano nei nostri archivi. Siamo da una parte consapevoli che si tratta di un prezioso tesoro, dall'altra che non sempre questi materiali vedranno la luce all'interno di prodotti di ricerca. Cerchiamo pertanto almeno di renderli fruibili nella forma di raccolta di storie, perché pensiamo che tenerli troppo a lungo sotto il moggio sarebbe un atto colpevole.

parlano da sé e possiedono un notevole potenziale formativo, perché invitano i lettori ad avvicinarsi alle esperienze narrate come ad una sorta di specchio, che permette di riconoscere in esse anche elementi della propria esperienza e di farli oggetto di una riflessione che aiuta a sviluppare nuove consapevolezze su ciò che è stato maturato e su ciò che è possibile e opportuno maturare.

LE NARRAZIONI DI UN GRUPPO DI DOCENTI DI AREA LINGUISTICA NELLE SCUOLE PROFESSIONALI DELLA PROVINCIA DI BOLZANO

a cura di **Gustavo Mejia Gomez**

COLLEGARE L'APPRENDIMENTO AL LAVORO

Insegnare inglese in officina

Quello che segue è il racconto di FM, insegnante di inglese in una Scuola professionali di Merano (BZ) e consente di cogliere il momento generativo di un'azione didattica particolarmente attenta a mettere letteralmente in moto i soggetti in apprendimento. Segue la cronaca di un'esperienza che unisce apprendimento linguistico e contesto lavorativo.

Siamo quasi a fine anno. È primavera, una primavera che quest'anno fatica a scacciare l'inverno. Domani è venerdì, le mie ultime due ore di lezione settimanali con la IV automeccanici. La mia classe preferita, come ogni anno. L'esame si avvicina. Argomenti della tesina ancora da definire. Domani si parla di componenti fondamentali dell'auto. Che faccio? Riutilizzo la lezione dello scorso anno? Mmm... negativo. Non ripeto mai la stessa lezione; annoia e mi annoio. Come iniziare? Come catturare la loro attenzione? Parola d'ordine: affondare nei loro "mondi vitali" per agganciarli. Facile a dirsi, ma... oggi la fantasia mi è nemica. Poi l'epifania: la scorsa settimana, durante la pausa, Francesco inveiva contro Andrea ammettendo la superiorità di Vettel su Alonso nelle ultime gare di F1. Io e Andrea non concordavamo, da buoni tifosi Ferrari. Ma come ho fatto a non pensarci prima? Il regno della velocità è lì e ci affascina. Mi metto alla ricerca di materiale su internet. Youtube mi è alleato: file audio su un motore, da usare in apertura; un bellissimo video in lingua su una monoposto tagliata a metà; ne vengono illustrati i componenti e la loro posizione sulla macchina. Wow! Preparo il worksheet¹²: raccogliere informazioni dal video, trascriverle, check di gruppo, consolidamento ecc. E ora tocca a loro! Come stimolo e provo la prestazione? Attività pratica. Idee zero. "Attività pratica", mi ripeto..., e attività pratica fu. Progettare in coppia, disegnando una monoposto di Formula 1 con tutti i componenti; formare il proprio fanta-team con i fanta-piloti; descrivere per iscritto cosa è stato fatto e il perché delle scelte; presentazione ufficiale delle singole squadre e della propria macchina. Sulla carta funziona, ma ora bisogna scendere in pista. Sono le 7.30 e, in via Galvani, nella sede distaccata del Tamanini, c'è un'aria frizzante, stamattina. Il venerdì vado in trasferta. Entro dal cancello e i miei colleghi automeccanici sono già pronti a infilare le monetine nella macchinetta del caffè per il mio solito macchiato. Chiacchierata. Ritualità mattutine. 7.50, entro in classe, ops, in officina. Che privilegio insegnare inglese agli automeccanici, tra attrezzi e autovetture! Che privilegio entrare nel loro regno, che azzerà lo scarto tra teoria e pratica. Gli allievi arrivano alla spicciolata ancora assonnati. Mormorano un "Good morning teacher!". Costruiamo l'aula prendendo i banchetti dal fondo dell'officina. Io mi faccio largo alla scrivania che per tutta la settimana è un piano di lavoro. Mi piace spostare i loro attrezzi, mi permette di scrutare il loro mondo. Mi sporco le mani di grasso e questo mi aiuta ad entrare sempre più in quel mondo. E poi gli odori, quelli di olio-grasso-benzina-pneumatici che porto con me quando vado via e che mi aiutano a ripensare alla lezione, a cosa è andato bene e a cosa no, agli sguardi, alle emozioni. Faccio l'appello. Li nomino uno ad uno e li guardo negli occhi, uno ad uno, per cercare di carpire in una frazione di secondo l'umore mattutino. "Giovanni, nuovo taglio di capelli?". "Sì, sì". Monosillabi da semi dormiente. E nel frattempo arrivano prima Marco, con i soliti dieci minuti di ritardo, e poi Denis, in pole position con quindici minuti. Annoto l'entrata posticipata, li guardo senza dire nulla, perché è da un anno che faccio loro notare il ritardo. Denis accenna un "Ma, prof.?...". Si interrompe. Ci capiamo. I ragazzi sono sistemati nei loro banchi. Con movimenti da bradipi prendono il materiale: fogli o, alla meglio, un quaderno e una penna. Io accendo il computer, ma non va. Francesco si alza e mi dà una mano. C'è qualche problema e solo loro ne comprendono le dinamiche, loro che lì sono padroni di casa. Tutti posizionati siamo pronti a partire per affrontare la gara, se non fosse che i ragazzi piloti sono in uno stato di dormiveglia. File audio, rombo di motori. Si spaventano. Chiedo

¹² Foglio di lavoro che illustra le consegne per gli allievi.

qual è l'argomento della lezione. "Il motore", irrompe Ivan, il primo a dare segni di vita. "Ma che motore e motore, questa è una macchina di Formula 1", ribatte Denis. Ok, la lezione ha preso una buona accelerazione; la sfrutto e attendo il semaforo verde. Pronti, partenza, via. Esplicito obiettivi, finalità e passaggi della lezione. Il video scaricato da youtube accende gli sguardi, li rapisce. Tutti prendono nota sul worksheet. Scrivono, scrivono. Ma che scrivono, se ci sono tutti questi termini tecnici che anch'io ho dovuto imparare! Alla fine chiedo se hanno avuto difficoltà nel seguire il video. "No", rispondono decisi. Si dice sempre così. Parto con le domande. Marco ha colto quasi tutte le informazioni. "Bravissimo!". Gli altri? Si difendono benissimo. Mi sorprende. "Rivediamo il video?", propongo. Incollati allo schermo, corrono, corrono veloci lungo la lezione. "Hey, stupid man!", Marco riprende Gabriele che parla durante la visione. È il loro modo di dimostrarsi affetto..., in inglese! Attività di riflessione/consolidamento sull'attività svolta. Pit-stop prima di ripartire per la seconda parte di gara. Rifornimento di nuove informazioni effettuato. Si formano le squadre, parte la progettazione delle macchine. Spiego la consegna. La faccio ripetere ad Andrea. Tutto chiaro. Consegno gli strumenti da utilizzare e definisco i tempi: foglio, colori, matite, colla, riviste. "Prof., ma non siamo mica all'asilo!", interviene Denis. "Sì, sembra di essere tornati bambini!", segue Francesco. Dopo qualche secondo, sono tutti intorno alla cattedra a contendersi colori, matite, fogli, colla... È servito poco per farli tornare bambini! Collaborano, disegnano, colorano, scrivono..., sono una squadra vincente. Presentano il loro lavoro alla classe e si ascoltano. Marco e Andrea presentano fieri la loro monoposto hi-tech: una mongolfiera che fa da sistema frenante, le gomme in legno! Tutti ridono, anch'io rido. Atmosfera distesa da officina. Interessanti le presentazioni, inglese sopra la media rispetto a quello che si crede sia il livello dei meccanici da officina. Finiamo con Francesco e Denis: la prof. di matematica è diventata primo pilota, il prof. di tedesco il secondo... e io pilota collaudatore. "Prof., non si offenda se non è il primo pilota. Solo che il pilota collaudatore deve parlare con i tecnici in inglese e..., sa, non ci fidiamo della prof. di matematica e di quello di tedesco!", afferma Denis, convinto di avermi convinta. Gara finita. Oggi abbiamo vinto tutti. Sul podio ci siamo tutti. Lascio l'officina soddisfatta..., con le mani sporche, odore di olio-benzina-grasso che mi riporta con la mente in pista. Riguardo nella mia mente gli highlights della gara, camminando verso casa, verso il fine settimana. Bisognerà riassetare la macchina per la prossima gara: nuovo circuito, nuova strategia di gara; ma sarebbe bello bissare la vittoria di oggi e, perché no..., vincere il campionato! (RBz4).

Il puzzle

L'autrice del seguente racconto è GP, insegnante di inglese in una scuola professionale di Bolzano che dimostra attenzione per ciascuno dei suoi allievi, di cui compaiono nomi e volti. L'episodio che racconta rappresenta una situazione in cui si cerca di collegare l'apprendimento della lingua al futuro contesto professionale.

Ultime 2 ore. Martedì mattina. Giornata lunga per i ragazzi di IV OSI, momento sempre difficile per il coinvolgimento e per lo stimolo all'attivazione. Motivazione personale, tanta. Sonia particolarmente "tesa" e pronta alla risposta, alla provocazione. Florjan, come sempre, impegnato ad uccidere l'avversario nel gioco al PC. Carlos dormiente. Samira attenta, pronta a imparare. Ennio, ironico, giocoso, allegro. Amedeo, silenzioso, imperscrutabile. Viorel, furbo, semplicemente furbo. Sanaa, impegnata a rispondere su facebook. Tatiana, tranquilla, col suo solito sorriso accogliente. Entro, cerco i loro sguardi, indago gli umori. Chiedo come sia andata la giornata..., cerco di legarli a me, di sentirli davvero. Proietto un'immagine a loro familiare: la fattura commerciale. Chiedo cosa mi sappiano raccontare degli elementi che la costituiscono. Ognuno ha qualcosa da dire: nomi tecnici, calcoli. Ci sono! Persino Florjan lascia il PC e interviene. Chiedo loro di provare a comporre un puzzle con le tessere della "fattura" e la denominazione inglese degli elementi, delle varie sezioni. Il gioco piace. Li attira. La gara è a chi finisce prima. Poi la lettura e la decodifica di quanto scritto in lingua nel puzzle, la ricerca della corrispondenza con l'italiano, con quello che hanno già affrontato nelle ore di economia aziendale. Le parole nuove vengono riportate da Ennio alla lavagna. Lui è il showman per eccellenza! Florjan usa il PC per prendere appunti sulle pronunce e riportare la traduzione delle espressioni nuove. Sonia si è "sciolta", ora vuole emergere non per provocare, ma per dire la sua sull'argomento. È forte in economia! Consegno a ciascuno di loro un caso diverso di "vendita", su un cartoncino. Si tratta di un breve testo in lingua, con alcune delle parole chiave

appena incontrate e altre espressioni nuove, di cui chiarisco il significato (riportandolo ancora una volta alla lavagna). Prima consegna: “Riportare i dati del caso vendita loro assegnato in un file Excel con la fattura”. Ennio: “Sono una bomba con excel”. Sonia ride. Amedeo è già al lavoro. Viorel chiede a Florjan di passargli il file sulla cartella comune, così da poter copiare. Samira: “Dai, smettila, che ti aiuto io”. Terminano tutti. Passo a vedere se tutto è ok. Correggo, domando, incoraggio. Seconda consegna: “Scrivere una lettera formale a cui sarà allegata la fattura”. Questo lo sanno già fare. È stato l’argomento delle settimane precedenti. Tatiana e Carlos si confrontano. Entrambi non si sentono fortissimi nella lingua, ma ci provano... Carlos condivide con la compagna gli appunti delle lezioni passate. Lascio che sbircino sul quaderno, che si scambino consigli su come procedere. Do loro un tempo preciso per la compilazione della lettera. Chiedo di caricare gli elaborati su moodle. Mancano ancora dieci minuti al termine della lezione. Gioco di gruppo con le flashcards sui nuovi termini acquisiti. Le regole, quelle di sempre. Cinque minuti di gioco. L’elezione del “gruppo vincitore”. Chiusura: “Come vi sembra che sia andata?”. Florjan: “Forte. Mi piacciono i puzzle!”. Sonia: “Io nel gruppo con Ennio non ci sto più. Ride sempre, ma non memorizza mai le parole e poi perdiamo sempre!”. Samira: “È più facile se facciamo in lingua qualcosa che conosciamo bene in altre materie!”. Tutti. Oggi c’erano tutti a lezione. C’erano. E vai! Quindici parole nuove in più, fossero anche solo dieci..., loro c’erano..., erano lì con me. Bene! (RBz9).

ORGANIZZARE FORME DI APPRENDIMENTO AUTONOMO

Far rappresentare sulla linea del tempo gli eventi della storia universale e quelli della storia locale

Il racconto che segue è stato scritto da BL, docente che opera nell’asse dei linguaggi e in quello storico-sociale in una scuola professionale di Merano. Fa vedere come, cogliendo lo spunto offerto da un allievo in aula, sia stato possibile avviare un percorso che ha portato a procedere in modo autonomo nella ricerca e costruzione di conoscenze.

Ammetto di avere non poche lacune sulla storia dell’Alto Adige. Più e più volte mi sono riproposta di colmare questo gap ma non avrei mai immaginato che i miei allievi mi avrebbero facilitato un primo approccio. Questi i fatti. Ora di storia, classe seconda; eravamo intenti a riempire la linea del tempo, disegnata alla lavagna, con date e avvenimenti della seconda metà del Settecento. L’obiettivo condiviso con i ragazzi era di sfruttare l’utilità dello strumento “linea del tempo”, magari stabilendo di inserire gli avvenimenti accaduti in Europa al di qua della linea e quelli accaduti nel continente americano al di là, senza tralasciare di precisare che, anche se il libro distribuisce gli eventi in capitoli, i francesi assalivano la Bastiglia quando gli americani approvavano definitivamente la Costituzione, scritta due anni prima. “E in Alto Adige, prof.? Qui da noi cosa c’era?”. Bella domanda, mi sono detta. Era uno dei tanti interventi di Mattia, ragazzo curioso e intelligente e, cosa molto importante, più preparato di me per quanto riguarda la storia locale. Generalmente ammetto la mia ignoranza e questo è stato uno dei casi in cui non potevo non allargare le braccia e dire che questa poteva essere un’ottima occasione per tutti per affrontare aspetti della storia che spesso a scuola si trascurano. Ho ritenuto giusto precisare che il mio non essere altoatesina mi penalizzava in questo senso e che quindi avrei avuto bisogno del loro aiuto, per avere maggiori informazioni, oltre alla giusta pronuncia teutonica dei nomi di luoghi, personaggi, battaglie ecc. E così, mi sono preoccupata di formulare una consegna chiara per tutti: “Alto Adige tra 1789 e 1820”. Anche il resto della classe ha accolto con favore l’apertura di questa “parentesi locale”. Loro avrebbero potuto usare a casa sia internet che i libri di testo; l’indomani avremmo condiviso le informazioni. Il giorno seguente speravo tanto che i ragazzi avessero fatto una ricerca; alcune volte le loro domande e proposte su qualcosa di curioso si erano concluse in un nulla di fatto e l’occasione di aprirsi a nuovi orizzonti era tristemente naufragata. Ma questa volta no! Alice, Claudia, Sara, Irene, al mio arrivo in classe, sventolavano la ricerca e con loro naturalmente anche Mattia. Inizialmente abbiamo inserito sulla linea del tempo gli avvenimenti “mondiali” poi, uno per volta, i ragazzi hanno annotato sulla stessa linea, (con un colore diverso), gli avvenimenti locali. La discussione si è fatta interessante, la lavagna si è riempita presto di nomi e io mi trovavo a chiedere spiegazioni su Andreas Hofer. I

ragazzi sono stati molto bravi; i più informati e appassionati hanno coinvolto gli altri e l'ora è volata. [...] I ragazzi si sono rivelati sorprendenti (RBz1).

Trasformare il ripasso in gioco facendo elaborare delle prove per i/le compagni/e

Il racconto seguente è stato scritto da BLy, docente di tedesco in una scuola professionale di Merano (BZ). Anche in questo caso, per l'insegnante diventa cruciale organizzare accuratamente l'attività autonoma degli allievi.

Settembre, seconda settimana di lezione, ultime due ore del venerdì mattina, prima della pausa fine-settimanale, classe seconda. Argomento principale della giornata: ripasso dei contenuti grammaticali dell'anno precedente. Già consapevole del contesto in cui mi sarei trovata, ho preventivamente cercato di escogitare una soluzione innovativa. Entro in classe e mi giunge un forte odore di chiuso, saluto come al solito con entusiasmo e buon umore, con un squillante "Guten Morgen", ed entrando spalanco energicamente le finestre. Alcuni ragazzi, per routine, si alzano in piedi e rispondono al saluto, altri sono accasciati sul banco stanchi, stralunati, altri ancora non perdono tempo e chiedono subito di andare al bagno. Scambio uno sguardo d'intesa con l'insegnante di sostegno. Sarà dura oggi. Spiego subito ai ragazzi che questa lezione sarà dedicata al ripasso grammatica. Ottengo un grugnito plateale. Incominciamo bene, ma non mi faccio scoraggiare e, con entusiasmo, tiro fuori le armi del mestiere: pennarelli, fogli colorati, scotch, forbici e colla. Già intuisco sguardi diversi e inizio a spiegare loro l'attività della giornata: dopo un breve brainstorming alla lavagna, per individuare i principali argomenti affrontati nel corso dell'anno passato, propongo loro di dividersi in piccoli gruppi, di scegliere uno o due argomenti e, con le modalità che preferiscono (cruciverba, testo a completamento, anagrammi, collegamento immagine-parola ecc.), di creare delle schede di esercizi per i compagni degli altri gruppi. Poi spiego che saranno loro stessi a correggere gli esercizi che proporranno ai compagni, dando anche un feedback circa l'originalità e l'efficacia delle schede create dai compagni, e a svolgere quelli che verranno proposti loro dagli altri gruppi. Io terrò conto dei giudizi espressi da loro e mi limiterò a valutarli in base all'impegno. Alcune facce paiono perplesse. Non sono abituati, ma iniziano ad interessarsi all'attività. Dopo dieci minuti di brainstorming, suddivido gruppi e argomenti; insieme creiamo dei tavoli da lavoro e i ragazzi iniziano lavorare con entusiasmo. Ovviamente non ricordano gli argomenti dell'anno precedente. La memoria degli adolescenti è decisamente a breve termine e, per fare bene e rendere gli esercizi difficili, sono quindi costretti ad aprire il quaderno, il testo di grammatica e ad andare a rivedersi le cose. Però lo fanno senza essere obbligati, di loro spontanea volontà. Le due ore scorrono velocemente. Tutti lavorano con impegno e dedizione, sfruttando le varie abilità: c'è chi crea, chi disegna, chi inventa, chi suggerisce. Tutti sono completamente presi dal loro lavoro. La collega di sostegno e io ci limitiamo a girare tra i banchi, a stare in mezzo a loro dando qualche suggerimento o elogiando i segnali di una particolare creatività. Suona la campanella, nessuno si è accorto dello scadere delle due ore. La settimana di scuola è finita. Di solito i ragazzi si preparano a questo evento con dieci minuti di anticipo, sincronizzando orologi e cellulari. Raccolgo le loro opere, prometto di fotocopiarle e rimando la conclusione dell'attività alla settimana successiva. Tutti si preparano in fretta e si fiondano fuori dall'aula, salutandomi con calore. Mi fermo ancora un attimo in aula e inizio ad osservare le loro opere. Stupende: esercizi divertenti e stimolanti, ideati con cura e creatività. La settimana seguente abbiamo ripreso l'attività scambiando gli esercizi tra i vari gruppi. Tutti svolgono e correggono gli esercizi degli altri. Feedback positivi dai vari fronti, anche da quelli più critici. Si accorgono di aver ripassato senza rendersene conto, divertendosi (RBz2).

Strutturare attività per far apprendere in coppia

Il dettagliato racconto che segue è di GF, docente negli assi dei linguaggi e storico-sociale di una scuola professionale di Bressanone. Descrive una situazione in cui la docente si trova misurata con la difficoltà di creare un contesto di apprendimento stimolante. La via di uscita dall'impasse è rappresentata dalla strutturazione di un'attività che veda gli allievi collaborare nell'esplorazione autonoma di un tema e nella predisposizione di una presentazione per i compagni.

Le lezioni del giovedì con la prima elettromeccanici stavano diventando il mio incubo; nel secondo quadrimestre l'orario era cambiato e noi passavamo insieme le ultime due ore di una giornata lunga e pesante. Avevo provato a mantenere la struttura delle lezioni che, fino a quel momento, avevano dato buoni risultati. Primo giovedì pomeriggio dopo la variazione dell'orario: una tragedia. I ragazzi sono stanchi, sbadigliano e non riesco a risvegliare il loro interesse; i loro interventi sono più una concessione alle mie richieste, che non espressione di un desiderio autentico di dialogare e interagire con me. La mia illusione è la seguente: "Speriamo che sia solo una giornata no". Secondo giovedì: porto avanti la lezione come siamo soliti fare, ma l'alchimia non scatta. Ho di fronte ventiquattro ragazzi accasciati sui banchi; anche i migliori faticano a seguire il filo del discorso. Bene, alzo le mani, abbandono la lezione e ascolto le necessità dei miei ragazzi. Abbiamo un problema e lo dobbiamo affrontare per trovare una soluzione. Gli alunni mi dicono di essere stanchi, che non riescono a seguire e non sono in grado di proporre attività alternative accettabili. La lezione finisce con pochi risultati concreti e io ho una settimana per trovare una valida alternativa. Mi concentro sulla progettazione di un lavoro di gruppo; i ragazzi in prima sono numerosi, eterogenei nel livello linguistico e negli interessi. Per questo motivo strutturo la lezione in modo da farli lavorare a coppie; dovranno necessariamente collaborare per raggiungere l'obiettivo. Si conoscono ormai da qualche mese e quindi li lascerò liberi di formare le coppie. In storia abbiamo iniziato a studiare gli antichi romani; ho presentato velocemente gli argomenti principali e adesso tutti hanno una visione d'insieme. La settimana è dedicata a preparare il materiale; il lavoro è lungo e richiede molto tempo e un discreto impegno. Identifico sedici argomenti; per ognuno trovo dei testi, non troppo complessi, che i ragazzi dovranno leggere e analizzare da soli. Ogni coppia riceve una teca trasparente che contiene una copia dei testi, un foglio con le domande specifiche legate ai singoli argomenti, alcuni stampati con delle immagini da ritagliare e un documento che riassume con ordine le consegne precise dell'attività. Il lavoro è lungo, ma molto articolato, da svolgere seguendo una scaletta dettagliata. Prima della lezione sono tesa, ma consapevole del lavoro preparatorio fatto e di ciò che è in gioco, quindi dedico particolare attenzione all'appello, al saluto alla classe e creo un clima collaborativo. Chiedo ai ragazzi di liberare i banchi da tutte le loro cose e li invito a formare, in modo autonomo, delle coppie. Devono trovare una loro collocazione all'interno dell'aula e organizzare il loro spazio di lavoro. Giro per la classe e faccio pescare ai ragazzi i numeri da una scatola. In base al numero pescato, le coppie devono avvicinarsi alla cattedra e scegliere una teca trasparente. I ragazzi vedono solo il titolo dell'argomento. Le coppie sono dodici, ma ho preparato sedici argomenti, in modo che anche gli ultimi abbiano la possibilità di scegliere. Cerco di avere sempre del materiale in sovrappiù, nel caso nascano contestazioni di vario genere. Nella realizzazione delle teche ho posto particolare attenzione a fornire materiale simile per consistenza, livello di difficoltà e numero di esercizi. Quando tutti hanno il materiale, chiedo ai ragazzi di prendere il foglio delle consegne e spiego, punto per punto, le attività che dovranno svolgere. Nell'ordine dovranno: leggere il testo e cerchiare le parole che non conoscono; riportare le parole sul foglio delle attività e scriverne la definizione (avranno a disposizione il vocabolario); sottolineare le informazioni che ritengono più importanti; rispondere alle domande che troveranno sul foglio delle attività. Dovranno poi realizzare un cartellone riportando le informazioni principali e, volendo, potranno utilizzare anche le immagini che ho fornito o cercarne altre che loro ritengono più adatte. Dovranno infine presentare il loro lavoro ai loro compagni. Spiego che per questo lavoro riceveranno due voti, uno per le risposte alle domande e per il lavoro legato al cartellone e uno per l'esposizione orale. Sulla cattedra i ragazzi troveranno tutto il materiale necessario: penne, colori, evidenziatori, cartoncini, cartelloni, colla, forbici con le punte tonde, pennarelli e righelli. Incredibile ma vero: una volta rispiegate le consegne e chiariti alcuni punti che creavano incertezza, i ragazzi iniziano a lavorare. I primi ostacoli sorgono a causa delle parole sconosciute; il vocabolario li attende sulla cattedra, ma spesso preferiscono scrivere una definizione "personale", piuttosto che affrontare quel librone sconosciuto. Io mi aggiro fra i banchi e mi soffermo a sbirciare: le definizioni sono quasi sempre corrette. Quando incontro un errore, suggerisco ai ragazzi di rileggere il testo per controllare che la loro definizione sia corretta. In alcuni casi, i ragazzi si rivolgono, come ultima spiaggia, al vocabolario. Anche il lavoro di sottolineatura viene condiviso e il lavoro nel suo insieme procede. Le domande che ho formulato per i ragazzi sono tutte aperte: alcune hanno risposte semplici, che possono essere ricavate direttamente dal testo, altre devono essere dedotte, anche in relazione a informazioni fornite durante l'anno. In questa fase le differenze fra i vari gruppi diventano evidenti. Alcuni ragazzi si bloccano e mi chiamano per avere una conferma prima di rispondere. Altri

preferiscono controllare sul libro e/o sugli appunti. Una coppia di ragazzi, che sono stati spesso assenti, si blocca: sembrano intenzionati a mollare la spugna. Mi avvicino e, dopo aver spiegato alcuni passaggi, li sprono a continuare, sottolineando che forse non finiranno tutto il lavoro in tempo, ma che l'impegno verrà valutato e che comunque c'è ancora parecchio tempo a disposizione. Saltano alcune domande e decidono di iniziare il lavoro del cartellone. Alcuni gruppi hanno terminato il lavoro teorico e si possono finalmente dedicare alla progettazione del cartellone dando sfogo alla loro fantasia. Altri ragazzi sono ancora alle prese con le risposte alle domande. Sono passati quasi novanta minuti, non ho visto nessuno sbadigliare; alcuni ragazzi sono accasciati sul banco, ma questa volta stanno lavorando. Suona la campanella e i ragazzi sono preoccupati di non aver ancora finito; mi chiedono di poter continuare a lavorare il giorno dopo. Rassicuro tutti, giovedì prossimo potranno continuare. Il giovedì seguente l'interesse non è scomparso; i gruppi si ricompongono; io consegno il materiale, che avevo ritirato la volta precedente, per evitare che possibili assenze impedissero il proseguimento del lavoro. Alla fine della giornata i cartelloni sono terminati; i ragazzi sono soddisfatti e iniziano a girare fra i banchi per confrontare il proprio elaborato con quello degli altri. Hanno lavorato tutti in modo autonomo; alcuni hanno stampato a casa le immagini che volevano utilizzare per il compito. In generale la qualità dei cartelloni è buona; giro per la classe congratulandomi con i ragazzi e sottolineo le qualità dei singoli lavori. Ricordo ai ragazzi che il giorno seguente ci sarà la terza fase del lavoro e li spingo a ripetere insieme al compagno la presentazione del loro argomento. Il giorno dopo i ragazzi presentano i loro cartelloni ed espongono, in modo sommario ma corretto, i propri argomenti. Alla fine della lezione appendiamo i cartelloni nell'aula, i ragazzi sono soddisfatti. Durante le udienze generali mostro ai genitori i cartelloni dei ragazzi e loro sono giustamente orgogliosi. A fine anno noto con soddisfazione che tutti i cartelloni sono ancora al loro posto; nessuno li ha scarabocchiati o danneggiati. Stanno lì per ricordare ai ragazzi quali sono le loro possibilità e quanta soddisfazione personale può dare il raggiungimento di un obiettivo (RBz10).

Far scegliere approfondimenti in base all'interesse

Anche nel racconto di MRS, docente che opera nell'asse dei linguaggi e in quello storico-sociale in una scuola professionale di Merano, la questione è sbloccare una situazione di difficoltà di coinvolgimento. Qui, come riconosce la docente stessa nella riflessione che chiude il suo racconto, la chiave è rappresentata dall'avvio di un'attività collaborativa di approfondimento su temi di interesse.

Sono le 10.55; è appena terminata la pausa del mattino, un orario, oserei dire, "poco felice" per affrontare una lezione di storia, soprattutto in una prima. Intanto che aspetto i ragazzi, ripercorro mentalmente, punto per punto, la lezione sulle istituzioni monarchiche e repubblicane al tempo dei Romani, che ho preparato la sera precedente, sfoglio il materiale che distribuirò e preparo la lavagna con grandi aspettative. I ragazzi entrano con molta calma, nonostante la campanella sia suonata da un pezzo e questo loro fare non mi fa presagire nulla di buono. Finalmente la classe è al completo; aspetto che si sistemino nei loro banchi e, dopo aver espletato il rituale dell'appello e delle giustificazioni, apro la lezione. Definisco sul lato destro della lavagna gli obiettivi della nuova unità, ben visibili, a caratteri grandi, facendo ricorso a parole chiave, delineando schemi semplici; sul lato sinistro passo a riesaminare, invece, la lezione del giorno, cercando di verificare con domande cosa ricordano della spiegazione di ieri: ahimè, niente, tabula rasa. Scorgo nello sguardo di molti disinteresse e noia, mentre i ragazzi più arditi cominciano a mettere in atto tutta una serie di atteggiamenti "sabotanti", proferendo frasi del tipo: «Che palle questi romani!», «Profe..., ma oggi non c'era italiano?», «Possiamo guardare un film?», «Facciamo il fascismo?» ecc. Con mio grande stupore mi rendo conto che quasi tutta la classe è dalla parte di questi sabotatori. Cerco di catturare la loro attenzione ponendo domande sulle quali si possa avviare una discussione, cerco di innescare un dibattito mostrando immagini al fine di creare aspettative ed entusiasmo ma tutto questo si rivela inutile, non funziona. Bisogna escogitare qualcos'altro. Senza perdermi d'animo, comincio a muovermi per la classe cercando il contatto con tutti, soprattutto con i più disattenti; vado avanti con la spiegazione, presento il tutto nella maniera più chiara possibile ma mi rendo conto che anche questo non va per niente bene. I ragazzi cominciano a spazientirsi, a chiacchierare tra di loro e a sbuffare sonoramente; cerco di negoziare e soprattutto di non perdere la calma di fronte alle loro

lamentele divenute sempre più esplicite, incalzanti; cerco di non perdere il controllo e di non ingaggiare sfide di fronte al loro comportamento provocatorio, oppositivo e di disturbo; finirei per porre le basi - l'esperienza insegna - per un'escalation della durata potenzialmente infinita. «Bene» - esordisco - «ragazzi, questo modulo di storia, vi piaccia o no, va studiato; tuttavia, insieme, possiamo cercare di renderlo più interessante e piacevole scegliendo, all'interno di tutto il percorso che ho realizzato per voi, quegli argomenti che vi interessano di più. In un secondo momento, si potranno certamente approfondire le tematiche che avete scelto con proposte di film o documentari [...]. Per ora eccovi le dispense». Consegno loro il materiale e propongo un lavoro a piccoli gruppi; spostiamo i banchi e lascio che si aggregino liberamente. A questo punto cancello la lavagna e definisco quello che sarà il nuovo compito della giornata: ogni gruppo ha come compito quello di esaminare tutto il materiale e scegliere a piacere almeno tre argomenti da studiare insieme in mattinata e approfondire in un secondo momento. Dopo essermi assicurata che tutti abbiano veramente capito la consegna e il tempo a loro a disposizione, mi allontano e li lascio lavorare in autonomia. Dopo solo mezz'ora tutti i gruppi hanno operato le loro scelte e, con mia grande soddisfazione, a turno, evidenziano sulla lavagna le loro proposte: aspetti della vita quotidiana (le abitazioni, le terme, gli spettacoli, le conquiste militari di Cesare...), tattiche militari ecc. In preda all'euforia, dimentico le istituzioni monarchiche e repubblicane [...] e passo ad analizzare e spiegare quanto scelto dai membri di ogni gruppo; assegno delle ricerche a ciascun gruppo e, come lavoro conclusivo, azzardo la realizzazione di un power point sui nuovi argomenti. È giovedì. Venerdì pomeriggio ci sono i corsi di recupero; ventilo loro la prospettiva di lavorare al nuovo progetto in aula informatica, per un'oretta; con grande stupore il giorno dopo ci sono quasi tutti ad aspettarmi, pronti a rimettersi (e a rimettermi) in gioco. Penso che tra le competenze che la professione insegnante contempla assumono un ruolo determinante la capacità di interpretare gli accadimenti in classe, la capacità di controllare e intervenire con efficacia di fronte ad eventi imprevedibili, la capacità di prendere microdecisioni di fronte a situazioni non attese e soprattutto la capacità di intervenire efficacemente per non compromettere in modo irreparabile una lezione e la possibilità di coinvolgimento e apprendimento degli allievi. Noi insegnanti ci troviamo spesso nelle condizioni di "pilotare" il gruppo-classe, svolgendo la funzione di guida e di moderatori, ricercando nell'alunno tutti quei fattori che stimolano la motivazione all'apprendimento e individuando quelli che si frappongono all'impegno discutendone sempre pacatamente. Penso che il fattore determinante che ha permesso, alla fine, la buona riuscita della lezione sia stata la proposta inaspettata di un lavoro d'apprendimento cooperativo, rivelatosi la carta vincente per stimolare e motivare la classe nell'approccio con lo studio di questa disciplina che genera a volte, in questa tipologia di scuola, veri e propri atteggiamenti di rifiuto. Gli allievi, lavorando insieme, attraverso il confronto reciproco, mettono in essere tutta una serie di atteggiamenti propositivi capaci di promuovere la motivazione e la responsabilizzazione di fronte al compito assegnato. In ultimo, anche la proposta, inizialmente azzardata, di realizzare un power point a conclusione del lavoro, si è rivelata vincente consentendo un approccio innovativo alla disciplina (RBz11).

PARTIRE DA STIMOLI CHE SPIAZZINO UN PO'

L'alter ego immaginario

Nel caso della situazione narrata da FMA, docente di inglese in una scuola professionale di Merano, l'avvio spiazzante è costituito da una particolare consegna narrativa.

Prima di metà maggio, ultime due ore del venerdì, dopo educazione fisica. Primo caldo soffocante, di quello che ti fa vivere l'aula come una prigione, di quello che stai lì seduto e pensi: "ma che ci sto a fare qui dentro?". Lezione programmata: penultima lezione dell'unità didattica "Daily life". Il menu di oggi prevede un'attività di consolidamento, revisione e recupero in vista della verifica sommativa finale: speaking in coppia (intervista sulla routine quotidiana) e poi writing. Entro in classe. Alcuni sono in bagno a bere, qualcun'altro ascolta musica ancora sudato per la lezione precedente. Come sempre, inizio la lezione con l'appello. È un appello lento, che accoglie e chiama in causa ogni singolo alunno. È l'appello che ogni giorno mi fa tuffare in classe, nei suoi colori e nei suoi odori, nei suoi umori e malumori. E già dall'appello capisco che non tira una buona aria. "Kahlil, potresti sederti correttamente?". "Prof., ho sonno!". "Federica, potresti togliere i piedi dalla sedia?". "Prof.,

sono stanca!”. “Tommaso, potresti mettere via le cuffie?”. “Prof., possiamo ascoltare un po’ di musica?”. “Prooof., non facciamo niente oggiiiiiiii?”. “Proooof, dormiamoooooooooooo!”. “Proooooooooooooof., fa caldo, siamo stanchiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii!”. “Prooooooooooof., ho sonnoooooooooooo!”. “Ok, ragazzi, adesso liberate il vostro banco da penne, quaderni, libri, cuffie, bottiglie, smalti e panini, appoggiate la testa sul banco e dormite per dieci minuti”. “Come, dormite? Veramente?”. “Prof., che sta dicendo?”. “Sì, sì, non volevate dormire? Bene, chiudete gli occhi, anzi chiudiamo gli occhi. Rilassiamoci, riposiamoci. Liberiamo la mente. Restiamo con gli occhi chiusi. Vi chiedo solo una cosa: immaginiamo un nostro alter ego, immaginiamo chi vorremmo essere, per esempio un grande cuoco, un personaggio famoso o un eroe dei fumetti. Immaginatoci come questo personaggio è fatto fisicamente, dove abita, da dove viene, come si veste. E immaginatoci una sua giornata tipo, da quando si alza a quando va a letto: la giornata tipo del vostro alter ego. Gabriele, metti la sveglia per favore. Tra quindici minuti apriamo tutti gli occhi e ci raccontiamo!”. “Prof., ma posso immaginare qualsiasi cosa?”. “Sì, l’immaginazione è libera, per fortuna. Beh, evitiamo volgarità, se possibile. Che dite? Ce la possiamo fare? Elisa, scusa, vai a prendere lo stereo, così mettiamo un po’ di musica come sottofondo. Bene, iniziamo. Gabriele, pronto con la sveglia?”. “Sì, prof., un attimo”. “Ok, chiudiamo gli occhi”. Poi inizio io. Silenzio. Qualcuno non li chiude subito, si guarda intorno, forse non è convinto, poi cede. Io socchiudo gli occhi ma li lascio abbastanza aperti da poter controllare senza essere vista. Qualcuno si sistema sulla sedia per trovare la posizione più comoda. Silenzio. Occhi chiusi che immaginano. Musica che ci fa compagnia. Suona la sveglia. “Nooooooooooooo, proooof., è già finitooo?”. “Sì, ragazzi. Allora, iniziamo”. Partono i racconti. Inizio io e Tudor scrive le parole nuove alla lavagna. Qualcuno mi fa domande. Rispondo. Tutti prendono appunti sulle parole e le strutture linguistiche nuove. E poi continuano loro. Fanno a gara. Prof., posso raccontare io?”. “No, vengo prima iooooooooooooooooooooo!”. Si viene alla cattedra, si racconta in lingua, due a due. Uno racconta, il compagno scrive eventuali parole nuove alla lavagna. Si ripetono non solo i verbi della vita quotidiana. Si ripetono gli elementi della descrizione fisica, gli aggettivi di personalità, le nazionalità, insomma quasi tutto il programma del primo anno. Ognuno parla senza inibizioni, per tre, quattro, cinque minuti, è orgoglioso del suo personaggio, si immedesima. Si ride, si ripete, si impara. Era una giornata di metà maggio, caldo soffocante, ultime due ore del venerdì (RBz5).

Una canzone per imparare

Il seguente racconto è stato scritto da FL, docente di tedesco in una scuola professionale di Merano (BZ). Per lei, l’elemento sorpresa su cui giocare è costituito da una canzone.

Ho già in mente da tempo di proporre ai ragazzi una canzone in tedesco come elemento di cultura generale. La canzone è di un gruppo musicale tedesco, “Die Toten Hosen”, uno dei gruppi che hanno fatto storia nell’area tedesca. È dicembre, una giornata fredda; il Natale è già nell’aria; è martedì, l’ora subito dopo la pausa. Entro in classe, decisa, come sono solita, a fare, la scatola con i cavi per il computer sottobraccio. Già questo desta curiosità nei miei ragazzi. Prontamente arriva Mattia e mi chiede: “Profe, was machen wir heute?”. Gli rispondo: “Lass dich überraschen!”. Mattia mi chiede: “Was ist überraschen?”. Glielo spiego brevemente. Aspetto che tutti i ragazzi tornino dalla pausa e si sistemino. Annuncio di voler fare una canzone con loro. Le prime reazioni sono tutt’altro che euforiche: “Ma, Profe, che canzone è?”. “Una canzone tedesca?”. Si sente la svogliatezza generale in classe e lo scetticismo nei confronti di una canzone in lingua tedesca, ma io non demordo. Non aggiungo molto, installo il computer e faccio partire la canzone. Per il momento non do consegne, non distribuisco schede, ma lascio solo spazio all’ascolto. Le facce dei miei alunni hanno le espressioni più diverse: sorridenti, interrogative, incuriosite, distaccate e in parte disattente. Alcuni ragazzi battono subito il ritmo e scuotono la testa. Lo scetticismo iniziale sta sparendo e si sta diffondendo un clima di approvazione, di piacere, di stupore e di unione generale. I ragazzi si accorgono che anche la loro Prof. è autentica, viva e ascolta la musica che piace a loro. Faccio ascoltare la canzone due volte, consegno ai ragazzi una scheda con il testo da completare. Faccio riascoltare la canzone e i ragazzi, prima a fatica ma poi con sempre maggior disinvoltura e impegno, cercano di inserire le parole al posto giusto, pur capendo il testo solo a tratti. La maggior parte riesce bene a svolgere il compito. Faccio ripartire la canzone più volte, fino a che la maggior parte è riuscita a inserire quasi tutte le parole. Appongo il titolo, “Tage wie diese”, e introduco una discussione sul contenuto della canzone. Cerco, insieme ai ragazzi, di estrapolare le parole chiave;

riusciamo bene nel intento. Vedo i ragazzi coinvolti; alcuni chiedono di potersi scaricare la canzone sul cellulare. Sono combattuta, ma per questa volta acconsento, perché mi sembra la conseguenza naturale di una lezione che sembra aver successo. Non ci dilunghiamo troppo a discutere, perché i ragazzi insistono nel voler cantare la canzone. Constato che le parole chiave sono state comprese. Faccio ripartire la canzone, che avremmo ripreso più volte, nel corso dell'anno, interpretandola come la canzone che ci accomuna (RBz7).

Utilizzare immagini per avviare una riflessione

Il racconto che segue è stato scritto da CG, docente di inglese in una scuola professionale di Bressanone. Ne ricaviamo lo spaccato di una situazione autentica nella quale l'avvio del processo è costituito dalla proiezione sullo schermo di un'immagine strana e singolare, che attira la curiosità degli allievi.

Classe prima, settore Osi¹³, terza ora. Le prime due ore avevano avuto Educazione Fisica. Unità didattica: "Descrizione del proprio ambiente, la casa"; titolo della lezione di oggi: "Living in a bubble". Entro in classe. Trambusto iniziale: c'è chi ha dimenticato il libro nell'armadietto, chi non trova il quaderno, chi non ha la penna. Insomma, il rito si ripete e so già che richiederà dieci minuti per completarsi. C'è un odore poco gradevole, in aula, dopo le due ore di educazione fisica! Faccio aprire le finestre. "Bene, ragazzi, ci siete? Datemi una mano... Dove eravamo rimasti? What did we do last week?". Aprono le teche, i quaderni e i libri. "La Prof non ricorda, ci pensiamo noi!". Poi iniziano: "Avevamo fatto questo..., ah sì, avevamo fatto l'esercizio a pagina...". Tutti in qualche modo recuperano il ricordo della lezione scorsa [...]: "Guardate un po' questa immagine: strana, no?". Parto dall'immagine di una casa a forma di bolla. Un po' alla volta, uno per uno, vedo che rivolgono lo sguardo al proiettore. Silenzio. Santy guarda l'immagine e si mette a ridere: "Ma, prof., dove l'ha presa sta foto? Tanto non esistono davvero!". La classe ride. C'è invece chi resta ad osservare l'immagine con espressione scettica o incuriosita. Spiego che sono case realmente esistenti. La prima fu costruita in Francia da Antti Lovag, nel 1989, per Pierre Cardin¹⁴, ma ce ne sono molte altre oggi. Facce scettiche. Santy mi guarda ma non mi sembra molto convinto. Decido di attingere da Google e mostro altre immagini. C'è chi mi chiede: "Ma prof., ci vivono davvero?". Altri restano rapiti dalla stranezza delle forme: "Che strane! Che belle!". Propongo a questo punto un reading, tanto per saperne di più. Stranamente, Santy, siciliano verace che a stento mastica l'italiano, si propone di leggere; fa tanti errori di pronuncia, ma questa volta lo lascio stare; non voglio correggerlo, col rischio di scoraggiarlo. A turno, chiedo di leggere un po' a tutti; nel frattempo, chiedo di sottolineare le parole o le espressioni che non conoscono. Alla fine della lettura, ci confrontiamo sul significato delle varie sottolineature, dopodiché chiedo loro di rispondere alle domande di comprensione. Domanda di rito: "Ma, prof., dobbiamo scrivere sul quaderno o possiamo sottolineare le risposte sul libro?". Li guardo, sorrido e rispondo: "Secondo voi?". Prendono il quaderno. Do loro venti minuti a disposizione; nel frattempo, giro tra i banchi, sbircio sui quaderni, ma non intervengo, a meno che non mi chiamino. Nicole timidamente mi guarda, come per dire: "Prof., cosa significa questa domanda?", ma non osa parlare; così mi avvicino. Non è l'unica ad avermi fatto questa domanda. Decido allora di spiegare la domanda ad alta voce: "Ragazzi, vedo che questa domanda risulta un po' complessa; proviamo a vederla insieme...". Avviso che i venti minuti stanno per scadere: "Ma, prof., io non ho finito!". Ne concedo altri cinque. Quando tutti hanno terminato, chiedo chi vuole iniziare. Silenzio tombale. Ci scherzo: "No, No! Per favore uno alla volta pero, non esageriamo!", Adriana sorride e alza la mano, legge la prima domanda e dà la sua risposta. Io chiedo: "Siete d'accordo? Chi ha fatto in modo diverso?". Tutti concordano; proseguiamo nella correzione; gli altri seguono a catena. Dopo aver risposto alle domande, faccio capovolgere il foglio sulla parte bianca e chiedo ai ragazzi di ricordarsi il vocabolario: "Cosa avete imparato di nuovo?", una raffica di parole, tutti alzano la mano, si agitano per battere sul tempo il proprio compagno. Io, soddisfatta, scrivo i termini alla lavagna (RBz3).

¹³ Operatore ai Servizi d'Impresa.

¹⁴ Cfr. <http://twistedifter.com/2011/04/pierre-cardins-bubble-house-palais-bulles-antti-lovag/>.

Associazioni di parole alla lavagna

Anche il racconto di FA, insegnante di italiano in una scuola professionale di Merano (BZ), narra di un avvio. Questa volta, lo stimolo è l'associazione di parole.

Ore 9.45. Lunedì. Mi sto avviando in seconda A. Quest'anno in seconda si sta da Dio. Entro. Francesco si avvicina: "Ehi, prof., ha visto la Juve, per la champions, ci siamo anche noi, due pалlette e tutti a casa, anche l'Arsenal". Pacca sulla spalla. Con Francesco condivido la fede juventina e gli dico: "Siamo forti!". Mi avvio verso la cattedra, sistemo le mie cose. Sguardo sui ragazzi, non vedo assenti o meglio manca Andrea; lui ormai manca da cinque giorni, ha la febbre. I visi dei ragazzi sono sereni, non ancora attenti, ma adesso si concentrano. Li porto con me. Mi alzo e scrivo alla lavagna "infrastruttura". Li invito ad andare alla lavagna, uno alla volta - sono dodici - e a scrivere cosa per loro quella parola significhi. Decido di non guardarli, per non inibirli, volgo lo sguardo verso la finestra. Passano dieci, venti secondi, un minuto, due, incomincio a sentire il rumore dei loro piedi; il loro incedere non continuo. Sono partiti. Si spostano i banchi, si scambiano suggerimenti silenziosi, c'è un senso di appartenenza, il gesso stride e intanto la lavagna canta; i ragazzi stanno creando. Volgo lo sguardo. La curiosità è forte, mi giro, no, aspetto altri cinque secondi; non ce la faccio... e vedo: "ponte", "strada", "comunicazione", "biscotti" - l'avrà scritto Giacomo durante una pausa dal suo videogame preferito; lui ama sempre giocare -, "scuola", "ospedali", "chiese". Li guardo e dico, con sorriso, "Possiamo lavorare". Sottolineo con due linee "strade" e "ponti". Con una linea "ospedale" e "scuola". E dico: "Ragioniamo su queste parole: qual è la loro funzione?". Un silenzio assordante inonda la classe, visi ammutoliti, volti verso il basso. Una voce irrompe: "Offrono dei servizi". Giacomo si è destato, ha finito di giocare (RBz6).

Il gioco di ruolo e l'alchimia giusta

Il racconto di PD, docente di tedesco in una scuola professionale di Merano, ci fa vedere il processo di riflessione da cui nasce una lezione e la distanza che può crearsi tra progettazione e realizzazione. Nell'episodio narrato, molte sono le attenzioni messe in atto dalla docente per creare il coinvolgimento degli allievi. Ma è qualcosa di imponderabile che entra in gioco e trasforma la lezione in una ricca situazione di apprendimento.

Programmazione della settimana: pronomi personali. Argomento del Modulo "Amicizia, amore". Come ogni domenica, mi siedo alla mia scrivania e inizio a riflettere sulla programmazione della settimana che ho davanti a me. Le solite riflessioni: come esercitare queste strutture grammaticali senza rendere la lezione pesante e noiosa? Uso questo o quell'altro testo per affrontare l'argomento del modulo? Mi immagino già la mia II D e le facce dei miei allievi quando scriverò l'argomento alla lavagna. Ultima ora del lunedì. Facce stanche, stomaci che brontolano. Sento già la voce di Paolo che borbotta: "No, Prof, la prego..., oggi siamo stanchi, siamo all'ultima ora..., possiamo vedere un film?". Userò il testo di una lettura. Dev'essere breve e rispecchiare la loro realtà, il loro linguaggio. Penso che una mail scritta da un ragazzo alla sua ragazza possa essere adatta. Fra il mio materiale, distribuito su tutta la scrivania, trovo finalmente il foglio di lavoro che ho utilizzato due anni fa. Questa classe mi sembra adatta per il mio piano d'azione. Programmazione della lezione del lunedì: i primi cinque minuti li dedico al saluto e a chiedere loro come si sentono. Concedo ai ragazzi altri cinque minuti per riprendere fiato e poi scrivo l'argomento in mezzo alla lavagna: "Liebe_ _ _ _ _"; è solo metà parola, perché le lettere che mancano, per formare la parola "Liebesbrief", le devono indovinare loro. Questa è, secondo me, una buona strategia per svegliare la curiosità di tutti e stimolarli a partecipare nel gioco di indovinare le lettere. Una volta completata la parola, i ragazzi comprendono l'argomento che andremo ad affrontare. Dedico altri cinque minuti per sollecitare le associazioni con le conoscenze pregresse e per ripetere e ampliare il lessico riguardante l'argomento. Poi distribuisco il testo. Il testo contiene, in fondo, un esercizio riguardante i pronomi personali al dativo e all'accusativo. L'esercizio è breve, quindi adatto per essere svolto a casa. L'Email viene prima letta singolarmente e questo serve a sviluppare una comprensione globale del testo. Segue poi [...] la spiegazione di alcune parole che i ragazzi non hanno capito. Nella fase successiva lavorano in coppia e si raccontano in tedesco quello che hanno capito. Per dare movimento alla lezione e per stimolare le loro emozioni, ho pensato a un'attività di "Rollenspiel". Prima situazione: l'alunno A (con il testo in mano) interpreta il ruolo dell'innamorato al telefono con la sua amata; l'alunno B

(con il testo in mano) interagisce con l'alunno A. Nel cambio di ruolo invece devono interpretare una situazione di litigio tra innamorati utilizzando un tono di voce arrabbiato. Seconda situazione: i ragazzi cambiano il partner e inventano loro una conversazione al telefono tra innamorati. Questa volta l'esercizio viene fatto senza l'aiuto del testo. Lo scopo di questa attività è di automatizzare l'acquisizione della struttura grammaticale dei pronomi personali "senza sforzo" e in modo inconscio. Per casa viene richiesto di sottolineare i pronomi personali e di svolgere l'esercizio. Il giorno dopo entro in classe motivata e soprattutto curiosa di come reagiranno i ragazzi di fronte all'argomento della lettera d'amore. Già dal saluto ho notato che la classe è di buon umore. Paolo, il piantagrane, subito dopo il saluto, come avevo previsto, mi dice: "No, Prof, la prego..., oggi siamo stanchi, è l'ultima ora..., possiamo vedere un film?". Gli rispondo sorridendo: "L'idea del film mi piace, ma mi piacerebbe ancora di più, se la nostra aula, negli ultimi venti minuti di lezione si trasformasse in un vero e proprio palcoscenico". Matilde, giocando con il suo rossetto, mi chiede: "Ma chi recita?", e io rispondo: "Sarete voi a recitare". Paolo: "Ma cosa ci fa fare questa volta? No, no..., io non recito". Non mi perdo d'animo, anzi, mi sento piena di entusiasmo e rispondo: "Va bene, Paolo, se non vuoi recitare allora mi aiuterai ad organizzare la scena; avrai l'incarico del regista". L'idea di fare il regista gli piace, lo fa sentire importante e subito inizia a spostare i banchi coinvolgendo anche Mario e Giuseppe. Amalia, con uno sguardo preoccupato, perché è molto timida e ha difficoltà in tedesco, mi dice: "Prof., ...eh... anch'io voglio aiutarla". Ad Amalia do il compito di suggerire le battute agli attori. Noto un rilassamento nel suo sguardo. Marco, ragazzo sempre attento ad ogni situazione, mi pone la seguente domanda: "Ma, scusi, cosa dobbiamo recitare?". Si respira un'aria di serenità. Tutti sono disposti a collaborare e questo mi rende ancora più forte e motivata. Inizio la lezione come da programma, scrivendo alla lavagna l'inizio della parola dell'argomento. La loro attenzione è al massimo; persino Amalia ed Enrico, che non intervengono quasi mai, se non interpellati, alzano la mano per indovinare la parola che rivelerà l'argomento della giornata. Paolo diventa sempre più irrequieto e alzandosi dice: "Prof., non ha detto che facciamo la recita? ...quando iniziamo?". Prima di rispondergli, ho osservato la classe e ho notato in quasi tutti la voglia di iniziare con la recita. Mi rendo conto da subito che devo cogliere questo momento di totale attenzione e motivazione dei ragazzi e modifico la programmazione. Si passa subito all'attività di "Rollenspiel". Distribuisco subito il testo e spiego alla classe le due situazioni che devono recitare. Senza dover aggiungere nulla, i ragazzi si mettono in coppia e iniziano ad esercitarsi oralmente. Ogni coppia si trova uno spazio in aula, mentre Paolo e Amalia cercano di delineare con il gesso per terra il palcoscenico. Tutti sono impegnati a leggere, a ripetere il testo in tedesco, chi in tono dolce, chi facendo le prove con un tono arrabbiato. Alcune coppie spontaneamente non hanno usato il testo, ma hanno creato un loro dialogo. Paolo ha preso in mano la situazione, del resto era lui il regista: "Prof., faccio tutto io, Lei stia qui a guardare". Non credevo ai miei occhi. Lui è riuscito a organizzare la classe con modi rispettosi. "Ragazzi, abbiamo solo quindici minuti...; la prima coppia può iniziare". Io giro in classe per sostenere le coppie. Sono incredula, sento parlare solo in tedesco in aula, tutti sanno cosa fare, quasi come per magia... Ho raggiunto il mio scopo, senza costrizioni e ripetuti solleciti: "Parlate in tedesco". Quando la prima coppia di fidanzati litigiosi sale sul palcoscenico, tutti i loro compagni si siedono attenti e in silenzio. Un'emozione indescrivibile. Una recita perfetta, le parole pronunciate correttamente, i pronomi personali declinati e posizionati in modo esatto, i gesti i movimenti... Un applauso per la prima coppia, un applauso per la seconda, poi per la terza... Nessuno di noi sente la campanella della pausa pranzo. Dopo questa lezione mi sono convinta sempre di più che, quando la chimica è giusta, i ragazzi diventano speciali, sanno fare cose che noi neppure immaginiamo. Ho provato questa attività in un'altra II classe, usando le stesse strategie, ma non ho ottenuto gli stessi risultati, perché secondo me ogni classe ha la sua personalità e l'alchimia giusta ottenuta in II D non si è realizzata con l'altra classe (RBz15).

Chi vuole fare storia venga vicino a me!

Nel racconto di PV, docente dell'asse dei linguaggi e asse storico-sociale, è un intervento disciplinare ad ottenere l'effetto spiazzante che consente di creare le condizioni per lavorare bene insieme.

Mi viene in mente una classe dell'anno scorso (2012-2013), una prima di circa una quindicina di componenti [...]. Ero la loro insegnante di storia. Anche l'anno precedente avevo avuto una prima a

cui insegnavo la stessa materia e con cui le cose erano andate molto bene: avevamo prodotto buoni frutti e si era creato un ottimo clima di classe. Ma con questi no, sembrava impossibile. C'erano ragazzi con reali problemi, altri con difficoltà, alcuni che offendevano le buone norme igieniche, ma in fondo i problemi erano quelli di sempre. Con loro non si riusciva a fare lezione. Disturbavano, gridavano, si muovevano, giocavano, intervenivano senza motivo. E poi erano assenti, immersi nel loro mondo di amori e fantasie, con sguardi apparentemente fissi su di me che però mi trapassavano come un'ombra. Eppure gli argomenti erano gli stessi, gli strumenti usati [...] pure. Niente, niente da fare. Con loro era sempre un disastro. E la situazione peggiorava. Mi sono detta: ora basta! Quel giorno sono entrati, come sempre, nel loro delirante accomodarsi nei banchi, i loro zaini lanciati alla rinfusa, nella disperata ricerca dei posti in fondo all'aula. Li ho lasciati fare, li ho osservati per un attimo, mi sono voltata alla lavagna facendo finta di niente. Ancora fracasso. Ho aspettato ancora, sempre con l'aspetto di colei che attende inesorabilmente un silenzio che sa non arriverà mai. Ecco, è ora di agire, ho pensato! "Ragazzi, alzatevi, su, veloci, prendete le vostre borse e gli zaini e andate in fondo all'aula, tutti!". Erano lì, in fila davanti a me, con gli occhi pieni di domande. In silenzio. Ho preso i banchi e, cercando di fare più rumore possibile, li ho trascinati verso la cattedra. Un paio sono rimasti sul fondo dell'aula. A quel punto, guardandoli intensamente negli occhi, ho ripreso: "Chi è il più piccolo di voi?". "Io, Jaskaranden", risponde timidamente il giovane indiano. "Quanti anni hai?". "Quasi quattordici", risponde. "E chi è il più grande di voi?". "Io, Islam, e ne ho diciotto". "Bene, a quattordici anni, benché in un certo senso ancora giovani, siete già perfettamente in grado di capire cosa va bene e cosa no, e quali siano le conseguenze delle azioni che compiete. Figuriamoci a diciotto, dico bene?". I ragazzi annuivano. "Ottimo, vi voglio spiegare una cosa: io sono qui per cercare di aiutare voi nella conoscenza della storia. Probabilmente la storia non piace a tutti, vi capisco, ma noi siamo qui per lavorare insieme e cercare di stare bene. Io finora non lo sono stata, perché la confusione mi ha disturbato. E credo neanche voi. Allora vi faccio una proposta: sono molto disponibile ad impegnarmi con coloro che hanno voglia di fare. Gli altri sono liberi, possono stare nei banchi in fondo o impiegarsi in quello che credono, ma senza disturbare. Ripeto, liberi. Voglio solo farvi ragionare su un fatto: azione e conseguenze. Non prendetela come una minaccia. È realtà, è quello che accade. È normale che, se non seguite, è difficile che impariate e, se questo non avviene, diventa difficile per me potervi dare un voto positivo. Ma non è un problema, vi lascio liberi di scegliere. Chi vuole fare storia venga nei banchi vicino a me, gli altri possono stare in fondo all'aula". A quel punto, con fare tranquillo da finta indaffarata, ho atteso. Quasi tutti si sono seduti con calma, davanti a me, meravigliosamente in silenzio, guardandosi negli occhi gli uni gli altri. Si erano messi in gruppo. Solo uno era rimasto in fondo, ma trenta secondi dopo era anche lui lì con noi. È andata bene quel giorno, oltre ogni mia aspettativa. Ogni tanto si sentiva qualche fiato, ma bastava un'occhiata. È andata bene anche le volte successive, anche se ogni tanto ricordavo loro le mie parole. Non è diventata una classe "forte" in storia, lo ammetto, ma abbiamo lavorato meglio e con più affiatamento. E quest'anno si ricomincia... (RBz14).

LA LEZIONE DIALOGATA

Una lezione sulla democrazia

Il racconto di OA, docente che opera nell'asse dei linguaggi e in quello storico-sociale, in una scuola professionale di Merano, descrive una lezione dialogata sul tema della democrazia.

Quando sono entrata in aula avevo tutto pronto, tutto organizzato nei minimi particolari. Avevo previsto il loro caos, il loro entusiasmo, la loro noia, la loro stanchezza e persino chi avrebbe fatto domande e chi invece sarebbe rimasto fermo, immobile ad ascoltare senza fiatare. Il titolo della lezione era "Democrazia diretta e indiretta". Considerato che i ragazzi mi ripetono sempre la stessa domanda: "Professore, ma a cosa serve quello che studiamo?", ero contenta perché sicuramente, affrontando l'argomento che avremmo trattato nel corso di quella giornata, avrei captato la loro attenzione. Tra teoria, pratica e un po' di ironia, abbiamo discusso sul significato del termine "democrazia" e, da quel confronto di idee, abbiamo estrapolato il significato generale del termine, che poi abbiamo definito in maniera più precisa aggiungendo alla parola stessa degli aggettivi che ne delineassero un significato più specifico. Alla fine della lezione i concetti chiave erano chiari a tutti. Abbiamo anche affrontato la difficile questione legata al perché le regole siano utili. Con grande

piacere ho notato che mentre gli interventi iniziali erano basati su primarie convinzioni adolescenziali, tali che li portavano a distorcere la realtà, al termine del confronto, ogni allievo era riuscito a comprendere quanto l'argomento esaminato, vedendolo applicato nella vita di tutti i giorni, fosse di basilare importanza per una più effettiva tutela personale e per una più equa giustizia sociale. Oltre alla lezione frontale partecipata, gli allievi sono stati impegnati in alcuni lavori di gruppo che avevano l'obiettivo di chiarire la questione che, mentre in Italia la democrazia rappresenta un diritto costituzionale, nella maggior parte dei paesi del mondo non è così e si deve ancora morire per poterla conquistare ed esercitare. In quell'occasione ho fatto ascoltare ai ragazzi anche un brano di G. Gaber dal titolo "Libertà" che chiarisce molto bene i concetti centrali di democrazia e di partecipazione (discussi nella lezione successiva). Alla fine delle due ore ricordo di essere uscita dall'aula con un gran sorriso. Ero rimasta molto contenta perché negli occhi dei miei alunni avevo scorto tanta soddisfazione [...].

Il muro che si sgretola

Nel racconto di PR, docente di italiano e storia in una scuola professionale di Merano, si intuisce la fatica di conquistare un'autorevolezza di fronte agli allievi. Si coglie anche la centratura del docente sui contenuti e la sensazione piacevole che, ad un certo punto, il muro che sembrava eretto tra insegnante e allievi si sgretola.

Avrò una quinta. Un'insegnante di ruolo andrà in maternità e hanno deciso di affidare a me la quinta. Mi chiedono se me la sento. Mentre cerco di rispondere col tono più formale possibile, mi sento al settimo cielo. Sfoglio distrattamente i programmi e la mia mente è già in aula. Niente articoli determinativi, aggettivi possessivi o dimostrativi, ragazzini che nascondono gli Ipad e si tirano i quaderni..., niente di tutto questo. Immagino i miei ragazzi, grandi, quasi adulti, che aspettano le mie lezioni, avranno gli esami, potranno contare su di me... Entusiasmo a mille. La realtà mi appare subito diversa, percepisco ostilità, la sento sulla pelle; me la comunicano i loro sguardi, le loro domande... "Chi è lei? Dov'è la nostra Prof.?" Qualcuno sbuffa, sento il nervosismo scorrere tra i banchi; cerco di essere gentile, comprensivo, di mettermi nei loro panni... Un muro. Un muro... alto, pesante, spesso, nero. Mi preparo più che posso, cerco di stimolarli: immagini, filmati, fotografie..., domande assurde alle quali non si può rispondere..., risposte che non posso dare, sarebbe un errore, cerco di far capire loro che, a parte alcuni sporadici casi, non si può dare una data precisa per indicare l'inizio di un movimento letterario, che è più corretto circoscriverlo all'interno di un periodo... "Lei ce l'avrebbe data! Lei..., la nostra Prof....". La loro Prof. Non mi arrendo, fatico, mi impegno. Verga in qualche modo è andato. I Malavoglia, uno dei miei romanzi preferiti è andato, è passato. Sento di aver perso un'occasione. Entro in aula sempre con il sorriso, mi preparo alle loro domande assurde, leggo alcune parti del libro, dove ci sono scritte le cose che ho cercato di dir loro. Sono costretto a sostenere le mie parole con la verità inconfutabile del libro di testo... non mi contestano più, ma il muro rimane. Decido di puntare su quello che so fare meglio: l'analisi del testo. Entro in aula e, dopo aver fatto l'appello, scrivo alla lavagna una poesia di Pascoli; li lascio un po' in sospenso, poi chiedo se qualcuno gentilmente può leggerla. Uno di loro la legge malamente. Chiedo loro che cosa pensano, se ne hanno percepito il significato o se il testo ha suscitato in loro qualche emozione... Silenzio. Inizio a dare delle indicazioni... sulla percezione visiva, su quella uditiva, cerco di far individuare i suoni, la musicalità delle parole, il senso di solitudine che vuole trasmettere l'autore. Spiego il concetto di analogia, poi chiedo se c'è qualcosa che fa pensar loro a una sensazione qualsiasi. Sento che si accendono. Passo all'analisi delle figure retoriche, ne spiego una: "Ce n'è un'altra dello stesso tipo, dov'è?". Qualcuno la trova. "Ottimo ragazzi, vediamo le altre. Conoscete il chiasmo?". "No!!". "Va bene, cerco di spiegarvelo!". Mentre spiego, uno di loro va in fondo al libro di letteratura. Sa che lì ci sono le spiegazioni delle figure retoriche più importanti... Sento alle mie spalle un "Sì, Sì, è così! Si capisce meglio come l'ha spiegato lui". "Bene, ragazzi, se avete capito, ora, secondo voi c'è un chiasmo in questa poesia?". Vedo occhi intelligenti che passano dalla lavagna a me. Qualcuno lo trova. Bravissimi. Vado avanti...; le due ore volano. Alla fine rileggo la poesia... percepisco nel silenzio profondo dell'aula un'emozione, è la mia ma anche la loro. Due quartine e una terzina, undici versi, due ore di lezione. Quando mi siedo sento che il muro si è sgretolato. Sono felice (RBz13).

Guidare una discussione

Il racconto che segue è stato scritto da RA, docente di inglese in una scuola professionale di Bolzano.

Siamo nella IV OSI, classe multietnica di sole ragazze, solitamente molto collaborative. Oggi però non hanno molta voglia di lavorare; ad ogni modo, non mi lascio scoraggiare, anche perché l'argomento che andrò a proporre loro è molto interessante: "Communication in different cultures". Inizio con degli esempi, in modo da attirare l'attenzione delle studentesse; ci riesco e passo la palla a loro con delle domande, per farle partecipare attivamente alla spiegazione. Insieme analizziamo i singoli punti dell'argomento e il tutto è accompagnato da riflessioni, scambio di opinioni ed esperienze personali. La seconda parte della lezione è dedicata a un esercizio di riempimento, accompagnato da domande aperte legate al loro pensiero personale. Si passa poi alla lettura e alla correzione dell'esercizio. Il riepilogo degli argomenti e l'introduzione dell'argomento successivo concludono la lezione. Ho voluto descrivere questa lezione perché la cosa che più mi ha reso soddisfatta è stato il clima venutosi a creare: le allieve erano curiose e partecipavano alla discussione rispetto alle loro culture e alla cultura italiana (RBz16).

Le ore più dure della settimana

Il racconto che segue è stato scritto da GL, docente di tedesco nella scuola professionale di Laives (BZ). Nella situazione descritta, un semplice scambio di battute ottiene l'effetto di attivare energie per l'apprendimento.

È venerdì, mamma mia, sono le 11, fino alle 12:40 sarà lunghissima, sarà un Vietnam, saranno scalmanati oggi... il solito Mbebs arriverà in ritardo, come sempre. Beh, oggi non è giornata, ragazzi, vita mea mors... vostra. Ho con me tutti i registri [...]. Andiamo a guadagnarci la pagnotta! Mi avvio verso la classe, non presto troppa attenzione ai ragazzi che mi passano davanti; quelli che mi salutano li vedo a malapena e li saluto frettolosamente... Attore da Hollywood, ragazzo, forza, dai, due ore e sei a casuccia... (amici, anticipo Roma-Juve e pomeriggio domenicale tipo, dormite e passeggiate al sole, magari un viaggetto verso Modena). Se fosse solo lunedì mattina, bello fresco io e loro, belli tranquilli, stanchi ma attenti..., ma no, è venerdì, hai le ore più dure della settimana e i verbi modali vanno fatti, cascasse anche il mondo. Ormai ho il contatto visivo con la classe, rallento; il tempo scorre inesorabile, i ragazzi mi aspettano sul pianerottolo, davanti alla soglia dell'aula. Ci sono tutti, anche Mbebs, credevo peggio. Un cenno con la mano e con gli occhi, entro e si parte... Penso: "Mi servirà un altro show del venerdì, per tenerli a bada oggi!". Entro, afferro il registro, non sento il solito vocio diffuso, c'è odore di gomma da masticare...; è caldo in classe e mi piace quest'odore fresco di menta. Faccio un appello frettoloso, li guardo intensamente ma brevemente negli occhi; fisicamente, i ragazzi sono presenti, psichicamente lo sono meno. Però, di dodici sono solo in sei. Oggi faccio finalmente una lezione come si deve. Mi rilasso, mi sono fasciato la testa troppo presto, anzi, poveri ragazzi, tutto sommato, dopo ore e ore di laboratorio, saranno sfiniti. "Ragazzi, seguitemi, dai, su, grazie!". "Profe, siamo stanchi..., non ce la facciamo più!". Sala ha il capo rivolto sul banco, immobile, sembra morto... Beh, meglio morto che fastidioso. Glielo dico: "Sala..., grazie, su, ragazzi, la lezione non è difficile; se fate i bravi, facciamo un po' di pause. Giusto, Mohamed, diglielo ai tuoi compagni!". Con aria svogliata e colma di stanchezza, Mohamed tira su il capo e recita le stesse mie parole, aggiungendo che il prof., cioè io, ha ragione. Meno male. Tutto sommato, sono stanchi, ma un po' di dignità ce l'hanno. Sembra che mi abbiano sentito, sono con me, anche Sala alza il capo, dopo che il fratello Mohamed lo ha sgridato sottovoce in un gergo maghrebino a me incomprensibile... ma intuibile, eccome. In questo momento sono come dei delfini, mi accompagnano, cerco di semplificare il più possibile per far apparire tutto molto facile, che bello, es macht Spass. Quando sono felice, incredibile, il venerdì a mezzogiorno, con la seconda, penso in tedesco. In questo momento voglio loro un gran bene, credo lo sentano; mi ringraziano a modo loro, con un'attenzione maschia e una subordinazione da U-Boot 96; seguono il loro comandante, hanno fiducia. Questo è dare e ricevere, mi sento quasi un professore vero, responsabile; mi stanno a cuore questi scugnizzi (RBz8).

BIBLIOGRAFIA

- Clandinin D.J. (2007), Ed., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Elliott C. (1999), *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*, International Institute for Sustainable Development, Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, con testi di Dusi P., Girelli C., Sità C., Tacconi G., Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Tacconi G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 26/2, pp. 167-183.
- Tacconi G. (2011a), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tacconi G. (2011b), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Tacconi G. (2011c), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Tacconi G. (2011d), *Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento*, «Formazione & Insegnamento», Anno IX, supplemento tematico al Numero 3, *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, a cura di R. Minello, PensaMultimedia, Lecce, pp. 123-129.
- Tacconi G. (2011e), *Storie di ordinaria passione. Un "sapere" ricco di apprendimento*, «Etica per le professioni» [Issn: 1591-7649], XII/1, pp. 50-59 (10 pp.).
- Tacconi G. (2012), *Scritture lamentose e sorde alla pratica. Il caso di "Togliamo il disturbo" di Paola Mastrocola*, «Orientamenti Pedagogici» [Issn: 0030-5391], 59/3, pp. 523-536.
- Tacconi G., Mejia Gomez G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto.
- Tacconi G., Mejia Gomez G. (2012), *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano*, «Form@re», 12/79 (maggio-settembre), pp.22-33.
- Tacconi G. (2009), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS» [Issn: 1972-3113], 25/2, pp. 101-132.
- Tacconi G. (2007a), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp)*, «ISRE» [Issn: 1973-6533], Vol.14/2, pp. 80-111.
- Tacconi G. (2007b), *La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo*, «Rassegna CNOS» [Issn: 1972-3113], 23/1, pp.142-161.