

LE STRATEGIE DELLA DIFFERENZIAZIONE

Materiale liberamente tratto da

G. TACCONI, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Vengono qui di seguito presentati alcuni risultati della ricerca sulle pratiche dei docenti che operano nell'area degli assi culturali (asse dei linguaggi, asse storico-sociale, matematico e scientifico-tecnologico). Si tratta principalmente di una raccolta di *exempla*, di descrizioni e di episodi capaci di descrivere il sapere pratico dei docenti, ciò che essi stessi hanno constatato essere efficace nella loro esperienza e che difficilmente un testo di "teoria" didattica saprebbe illustrare con altrettanta vivacità.

I risultati di questa ricerca, pur nascendo da un contesto particolare (quello dei Cfp della Federazione Cnos-fap), possono assumere una valenza più generale, risultando utili non solo per i partecipanti alla ricerca, ma anche per altri formatori e formatrici e per i docenti impegnati in altri ambiti del sistema di istruzione e formazione. Il sapere pratico è sì sempre contestuale e situato, non si dà in generale, ma può offrire l'occasione di un proficuo confronto, che può innescare processi riflessivi dal valore trasformativo (Mezirow, 1991).

Oltre a strategie articolate, ragionate e complesse, nei racconti abbiamo trovato anche invenzioni nate sul momento, trucchi del mestiere e dispositivi operativi che i docenti hanno constatato possono funzionare in pratica. Non è la didattica che generalmente trova spazio nei manuali per gli insegnanti, ma la didattica viva e reale, che nasce sempre da un incontro conversazionale tra le abilità del docente (le conoscenze che sa mettere in campo e il *background* di consapevolezza che lo accompagna), le caratteristiche dei singoli allievi (la loro storia, la loro esperienza, i loro interessi), le dinamiche affettive e relazionali che si creano in aula e nel contesto del Cfp, ad esempio tra colleghi, le caratteristiche ambientali, le complesse variabili sociali (compresa la considerazione socialmente diffusa riguardo alla formazione professionale) e situazionali (persino quelle metereologiche!).

1. Giocarsi diverse carte, variando attività

La strategia del variare tipo di attività (ma anche tipo di raggruppamento – alternando lavori con tutta la classe a lavori individuali, a coppie, a piccoli gruppi – e di *setting*, alternando momenti di attività in aula a momenti di attività da svolgere in laboratorio o addirittura fuori del Cfp, in quell'aula decentrata che è il territorio), ricorrendo ad una molteplicità di metodologie, anche nel corso di un'unica ora di lezione, risulta essenziale per i formatori intervistati. Da una parte tutto questo serve a mantenere viva l'attenzione, dall'altra consente di adeguarsi all'eterogeneità del gruppo dei soggetti in apprendimento e alle loro differenti caratteristiche cognitive (Gardner, 1983). Analizzeremo specificamente, più avanti, le strategie di lavoro che i docenti utilizzano con i gruppi e la strategia della differenziazione in risposta all'eterogeneità della classe. Qui ci soffermiamo sull'esigenza di variare continuamente l'azione didattica, alternando ritmicamente momenti di spiegazione frontale a momenti di attività, in modo tale che la lezione non sia "solo" lezione e si trasformi in un'esperienza varia e variegata. Vediamo come questa esigenza viene espressa da alcuni dei docenti intervistati:

per quanto uno ci metta, come dire, le sue capacità istrioniche [...], è facile che i ragazzi si stanchino in tempi piuttosto brevi: l'attenzione tende a calare velocemente (IntVr7/20), [...] quindi, per non

bruciarti le possibilità, [...] devi giocarti carte diverse; effettivamente [...] fare lezione frontale è una cosa che – l’ho constatato negli anni - mostra la corda in maniera evidente; bisogna cercare di attivarli (IntVr7/22);

la modalità frontale non può durare più di venti minuti, perché dopo si cominciano a vedere le prime espressioni di disappunto o qualcuno che pensa ad altre cose, e si vede subito [...]. Non è il caso di continuare! Generalmente mi fermo dopo venti minuti [...], oppure faccio quattro domande su cose già fatte; parlo un po’ e poi mi fermo per un piccolo *feedback*, cioè chiedo ai ragazzi che cosa è rimasto loro di quello che abbiamo detto o fatto (IntVr4/2).

I docenti del Cfp toccano con mano che l’adozione di metodi sempre uguali a se stessi non funziona e si sentono quasi obbligati ad escogitare modalità sempre nuove, lasciandosele anche suggerire dalle situazioni, che sono uniche e specifiche. Non basta variare le modalità comunicative durante l’ora di lezione, magari attingendo al repertorio che un insegnante, come un bravo attore, dopo un po’ di esperienza, riesce a maturare. La lezione frontale, sostiene M. (IntVr7), per quanto inevitabile, rischia di agire in senso passivizzante, se si trasforma in modalità unica di intervento. C. (IntVr4), guardando le facce dei suoi allievi, si accorge subito quand’è il caso di cambiare registro. Il problema non è tanto “cosa dire”, ma cosa “far fare” e magari, come sottolinea una docente di Padova, cosa far fare “senza che essi si accorgano di fare”. Vediamo nello specifico alcune delle strategie sviluppate dai nostri docenti a questo riguardo.

1.1. Far fare, organizzando bene i tempi

La centratura sul fare richiede un’accorta organizzazione dei tempi, per un effettivo utilizzo del tempo per l’apprendimento, analogo a quello che gli allievi sperimentano nelle ore di laboratorio. Utilizzare bene i tempi non vuol dire programmare tutto prima, con rigidità, ma predisporre diversi scenari di azione, che consentano di variare modalità di lavoro anche in corso d’opera, a seconda di ciò che succede in aula. Se, nella mente del docente, non è chiara la possibile articolazione della lezione in differenti fasi, con una centratura sulle fasi in cui gli allievi sono attivi, il rischio di non utilizzare al meglio il tempo a disposizione è davvero elevato. Ecco alcuni esempi:

ho un’utenza con un’autonomia di concentrazione che va dai cinque ai dieci minuti; [...] non posso parlare a lungo, perché, se parlo un minuto di più, già il settanta per cento lo perdo. Spesso mi fermo, li guardo, loro mi guardano, io penso che sto davvero dicendo chissà cosa, mentre mi rendo conto che parecchi mi stanno appunto solo guardando. Quello che funziona, invece, è l’applicazione reale; hanno bisogno di fare [...], di partecipare attivamente, di realizzare qualcosa (FGMat1/51);

il fare è legato anche alla suddivisione dei tempi, che deve essere comunque chiara nella testa del docente, perché (IntMe1/158) il fare è concreto; un docente che spiega per mezz’ora, trentacinque minuti, e non si accorge dei tempi, non è adatto per questi ragazzi (*sorride*), perché vuol dire che uno non si è accorto che lo seguono solo in tre su venti; quel docente non è legato al fare [...]. Se vai in laboratorio, loro vanno a tempo: "Ragazzi abbiamo venti minuti per fare questi buchi". Tutto questo sembra molto rigido - e di fatto, sotto certi aspetti, lo è - però, ripeto, serve: primo, per essere legati al fare e, secondo, per essere concreti e dare loro un’abitudine alla concretezza anche nelle materie culturali (IntMe1/160) [...]. Tutto sommato, poi, questo vivacizza (IntMe1/170). È vero che non puoi obbligarli ad ascoltare e potresti dire: "Va beh, chi mi vuole ascoltare, mi ascolti!", però [...] (IntMe1/170), in questo modo tu trasmetti che, anche se non seguono, tutto sommato non importa (IntMe1/172); invece [...] io dico sempre: "A me interessano tutti!" (IntMe1/174); cerco di trasmettere questo (IntMe1/176) e non che quello che va bene mi interessa, mentre quello che va male: "Va beh, poverino!" (IntMe1/178); comunque devono provarci, devono [...] fare del proprio meglio. Questo è ciò che voglio che passi! (IntMe1/182).

I formatori esprimono l’esigenza che la lezione non sia “solo” lezione: gli allievi infatti “hanno bisogno di fare, di partecipare attivamente” (FGMat1/51). Diventa perciò cruciale non solo accorgersi dei cali di attenzione, affinando lo sguardo, ma predisporre un’opportuna alternanza di

attività. Ad una breve unità di spiegazione frontale, è utile far seguire un momento di elaborazione, individuale o a coppie o a piccoli gruppi, o una discussione, per poi magari tornare ad un lavoro frontale che aiuti a tirare le fila del discorso. Nel racconto di D. (IntMe1), si coglie che proprio la suddivisione dei tempi assume anche una valenza più profonda, metacomunicativa. Non curarsi dei tempi di attenzione e rassegnarsi al fatto che un buon numero di allievi “stacchi la spina” e smetta di seguire sono azioni che comunicano scarsa attenzione da parte del docente. Suddividere bene i tempi e prevedere un’alternanza tra momenti di spiegazione e momenti di coinvolgimento attivo sono mosse che comunicano il desiderio del docente che tutti siano coinvolti e possano partecipare effettivamente al percorso di apprendimento.

1.2. Variare gli approcci e le attività, lasciandosi guidare anche dagli "Uffa, prof..."

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

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

il livello di rispondenza, in una classe, è maggiore, in un’altra, è minore; c’è il giorno in cui non ti riesce proprio un bel niente, perché magari tu pensi di impostare una discussione su un argomento e nessuno alza la mano; allora non ti rimane che prendere il brano in mano e leggerlo, perché ti è sfumato il momento; oppure c’è quello che fa casino e per un quarto d’ora ti porta fuori la classe, per cui devi mettergli la nota, perdi il filo del discorso. Ci sono cioè i soliti inghippi che capitano in un Cfp. [...] Poi, chiaramente il livello di rispondenza è molto variabile: dipende proprio dalle classi, dalle giornate, dipende da tanti fattori: la stessa classe ce l’ho la prima e la sesta ora e già queste sono situazioni diverse. Per esempio, alle prime due ore, puoi fare dei lavori anche molto impegnativi e la classe lavora veramente bene [...]; se io tentassi di fare quel lavoro alla settima ora, dovrei “sparare” loro addosso! Ecco, [...] man mano che ci avviciniamo alla sesta, settima ora, il picco dell’attenzione si riduce, per cui [...] li fai lavorare, perché chiaramente loro sono stanchi e [...] devono fare delle cose molto operative [...]. Queste variabili per i nostri ragazzi sono [...] determinanti: tu puoi fare un’ora benissimo e, nella stessa classe, il giorno dopo, hai la quinta ora ed è uno schifo [...]. L’ho messo in conto; non è che mi spaventi (IntMi1/148).

Le diversità individuali, come vedremo in uno dei prossimi paragrafi, ma anche le diversità di anno di corso, la varietà delle condizioni e dei contesti in cui si svolge una lezione, le diverse situazioni, gli imprevisti, l’atmosfera che si crea in classe, gli stati emotivi e i fattori atmosferici ecc. sono tutti elementi che orientano ad adottare approcci diversificati e flessibili nel processo di insegnamento-apprendimento. I docenti trovano utile variare le attività, per dare maggiore vivacità alle loro proposte. Un docente che opera in diversi ambiti disciplinari può utilizzare la leva del “cambio di materia”. Talvolta, il passaggio ad altro è sufficiente per riattivare le energie. In ogni caso, si tratta di variare gli approcci e le modalità di lavoro, curando un mix adeguato di modalità “frontali” (la classica spiegazione) e modalità più attive (l’esercitazione, la visione e l’analisi di uno spezzone di film ecc.). Spesso sono proprio gli “Uffa, prof...” o i segnali di stanchezza e di vera e propria insofferenza che gli allievi lanciano a suggerire l’opportunità di un cambio di attività. Diventa allora cruciale la capacità che il docente sviluppa di ascoltare e di decifrare tali messaggi:

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

Lo sforzo dei nostri docenti è di guidare lasciandosi anche guidare, come farebbe un'esperta guida alpina accompagnando un gruppo di scalatori su un sentiero di montagna. Si tratta di non andare di corsa, per conto proprio, ma di prestare attenzione a ciò che succede, alle asperità del terreno come alla tenuta dei singoli e del gruppo, di assecondare il loro passo, perché nessuno si perda nel bosco, di scegliere percorsi magari più lunghi ma anche più agevoli e, nello stesso tempo, di far intuire il fascino della meta e dei panorami che via via si aprono alla vista.

1.3. Inserire degli intermezzi per far "ricaricare le batterie"

Talvolta, in una lezione di italiano, di storia, di matematica o di scienze, la difficoltà è costituita dalla gestione dei momenti fisiologici di stanchezza. I docenti intervistati sono consapevoli che il mantenimento dell'attenzione da parte degli allievi richiede qualche cambio di passo nella conduzione della lezione. Talvolta, come abbiamo visto, basta variare l'attività, altre volte, può essere utile pensare a specifiche strategie (anche solo una battuta umoristica o una breve pausa) orientate a far "riprendere fiato" o a far "ricaricare le batterie esaurite":

cerco di intercalare le lezioni con [...] una battuta o magari, se vedo che stanno facendo fatica a rimanere concentrati, dico: "Ragazzi, se siete stanchi, facciamo cinque minuti di pausa"; a volte basta una frase del genere, per distenderli e per riattivare l'attenzione, perché, soprattutto con questi ragazzi, non è pensabile mantenere la concentrazione ad alti livelli per tutta un'ora, in particolare in materie come la lingua italiana, che per alcuni aspetti sono anche molto teoriche [...] (IntPd3/154). [...] Rispetto a questo, ho un occhio che ormai è diventato clinico: se vedo che cominciano a dare segni di cedimento, che guardano l'ora o muovono la penna e frugano nello zaino, dico: "Siete stanchi?". "Sì!". "Nessun problema, facciamo cinque minuti di pausa". Allora, apro le finestre, uno va al bagno, passano quei due o tre minuti che, il più delle volte, veramente bastano (IntPd3/168);

per quando sono molto stanchi, all'ultima ora del pomeriggio, tengo nel cassetto qualche attività per "prendere fiato" (IntMe3/386), come alcuni semplici esperimenti; ci sono siti bellissimi, che mostrano esperimenti anche molto semplici, ma interessantissimi, di chimica, di fisica [...] (IntMe3/390); talvolta richiedono pongo, palloncini, piuttosto che cartine al tornasole o un metro [...]; loro sanno di che cosa si tratta e riusciamo a tenere la strumentazione in classe (IntMe3/392).

Non si tratta di perdite di tempo, ma di momenti indispensabili per "riattivare l'attenzione", che vanno però gestiti con buon senso, lasciandosi guidare dall'"occhio clinico", che permette di cogliere i "segni di cedimento" incombenti. Spesso le azioni per "far prendere fiato" diventano esse stesse attività istruttive, che però cambiano il *setting* e magari richiedono l'uso delle mani o di particolari oggetti (il pongo, i palloncini, le cartine ecc., che riempiono il cassetto del docente, quasi fosse la borsa di Mary Poppins) e comportano un diverso livello di concentrazione. Altre volte, si tratta di attività che non c'entrano, in senso stretto, con la lezione - la corsa in cortile, la pausa in cui si aprono le finestre dell'aula e si fa girare un po' l'aria ecc. -, ma possono aiutare a far recuperare energie e a rigenerare le condizioni per lavorare bene assieme.

1.4. Utilizzare la leva del gioco

Diversi formatori sottolineano l'importanza che lo stare a scuola si trasformi in un'esperienza piacevole per gli alunni; non perché ritengano che si debbano fare solo le cose che procurano piacere, ma perché pensano che il fatto di divertirsi non debba necessariamente essere messo in contrapposizione con la serietà e la qualità del lavoro. Una lezione può essere insomma al tempo stesso divertente ed impegnativa. Non si tratta di fare i "piacioni", piegando tutto il percorso a ciò che piace loro e limitandosi a questo, ma di far partecipare gli alunni al proprio piacere, di condividere i propri entusiasmi, assumendo un atteggiamento flessibile nei confronti del programma da svolgere. Alcuni docenti, sia di italiano che di matematica, ci raccontano di fare spesso ricorso, per lo stesso motivo, a vere e proprie tecniche ludiche, magari inventate a partire da giochi tradizionali o prendendo spunto dai giochi televisivi. Qualche volta il gioco assume valore di

intermezzo e diventa una delle attività per riprendere fiato di cui abbiamo parlato sopra. Ma i giochi, in tutti gli ambiti disciplinari, vanno al di là della funzione di intermezzo; suscitando coinvolgimento, sfida, interesse e curiosità, propongono spesso situazioni in cui è necessario un ragionamento e possono servire a condire e colorire alcuni aspetti dell'apprendimento che altrimenti rischierebbero di restare freddi e noiosi:

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

la prima eletto era una classe un po' difficile [...]; si veniva irrimediabilmente sfiancati da una lezione in quella classe. Ho provato a proporre alcuni esercizi di applicazione, che venivano presi in considerazione solo nel momento in cui sapevano che la cosa veniva fatta con il docente di laboratorio [...]. Se si faceva qualsiasi altra cosa, collocata per loro solo all'interno dell'ora di matematica, era tutta una confusione, un ridere, uno scherzare. Allora ho detto: "Se la vostra intenzione è quella di giocare, allora giochiamo, però facciamolo utilizzando il nostro linguaggio, il 'matematicheese'!". Ho organizzato una sorta di garetta a squadre: li ho raggruppati secondo come erano disposti in aula, prendendo dei giochi matematici che potessero essere svolti a squadre; le soluzioni delle parole crociate erano dei numeri, che magari si ottenevano come soluzione di un'equazione o di problemi, che portavano ad un risultato numerico. [...] In ogni gruppetto si confrontavano per cercare di trovare la soluzione; [...] sono quegli stacchi [...] che possono dare un po' di respiro (FGMat4/7).

V. (FGIta3/30), che insegna italiano in Sicilia, trova utile il ricorso a dispositivi ludici, anche ricavati da programmi televisivi, per esemplificare le parti del discorso o per stimolare la scoperta di parole e giocare a costruire frasi di senso compiuto. Sono strategie che aiutano a rendere l'imparare piacevole. A queste fanno ampiamente ricorso anche i docenti di matematica (ad es., FGMat4/7), per i quali, il gioco rappresenta per lo più un'occasione di pausa, uno stacco "di respiro". In realtà, la matematica stessa può essere vissuta e fatta vivere come gioco, sganciata da un fine pratico, da un'immediata utilizzabilità (cfr. Lockhart, 2010); inoltre, proprio giocando, è possibile cogliere che, in matematica, come nella maggior parte dei giochi, ci sono regole precise a cui è necessario attenersi. Varie sono le tipologie di gioco di cui narrano i docenti di matematica (dall'enigmistica al *sudoku*). Quelle a cui si ricorre con maggiore frequenza sono le gare e i concorsi, in cui il gioco assume generalmente la valenza di "condimento" di percorsi di istruzione basati sull'abilità strumentale di eseguire velocemente alcuni esercizi o di memorizzare le regole e i concetti in essi implicati. Non manca il ricorso a giochi logici e matematici più specifici, che comunichino il gusto di pensare in modo creativo, flessibile ed aperto. Le gare e i concorsi di matematica fanno leva sulla sfida e sulla competizione, ma anche qui sono da notare le sfumature e le attenzioni che i formatori mettono in atto per governare il processo ed evitare che qualcuno possa sentirsi irrimediabilmente "fuori gioco". Riporto qui di seguito solo alcuni dei moltissimi esempi raccolti:

in prima, le basi sono i problemi, perché capiscano che la matematica è interessante e reale [...]. In seconda, riesco a giocare [...], nel senso che li conosco già da un anno e quindi so se possono rispondere bene, oppure se fanno fatica. L'ultima volta ho giocato con i polinomi, mettendola proprio come una sfida: do un esercizio per ogni coppia di compagni di banco e vediamo chi vince tra i due, chi fa più velocemente. [...] Se uno non capisce, può chiedere, allora c'è il "bonus", lui alza la mano e... "Fermi tutti, io non ho capito, può rispiegarmi?" (IntVr8/36); quando hanno finito, devono alzare [...] tutte e due le mani [...] e restare con le mani alzate, in modo che io veda chi finisce prima (IntVr8/40);

attivando una gara o una certa competizione tra i ragazzi, cerco di far entrare in testa concetti che devono essere obbligatoriamente memorizzati, come i "prodotti notevoli", ma anche di fare un ripasso continuo, veloce e giornaliero, su questi argomenti. [...] Una prima modalità di gestire la gara coinvolge la classe: è una competizione in cui il "destino" (un dado) sceglie un ragazzo a cui faccio una domanda secca, a bruciapelo. Se risponde, va avanti, altrimenti viene "eliminato" dal gioco. Ovviamente questa modalità permette di tarare le domande o di farle più o meno difficili in base al ragazzo che si ha davanti. Si riesce magari a mettere quello più bravo un po' in difficoltà e ad aiutare quello che fa un pochino più fatica (FGMat4/44) [...]. L'altra tecnica è creare un tabellone, modello calcistico all'italiana, ad eliminazione, anche lì pilotandolo in maniera tale che quelli più bravi arrivino a "scontrarsi" direttamente. Dedico a questo circa dieci minuti alla fine di ogni lezione [...]; si fa un ripasso continuo sull'argomento [...] e poi si stimola una competizione che, se tarata, può essere fonte di motivazione. Lo svantaggio [...] è il tempo: mettere un ragazzo in gara con un altro, dicendo "Devi finire prima di quello a fianco" [...], mette ansia [...] e rende il lavoro più complicato per chi è più timido e in difficoltà e poi la fretta limita la riflessione (FGMat4/46);

da cinque anni, partecipiamo ad una specie di "olimpiadi della matematica", "Canguro", una gara di matematica che si fa a livello planetario; si fa prima a livello locale, poi a livello italiano, poi a livello europeo e infine in Australia, perché l'ha inventata un australiano. Non abbiamo mai avuto un successo particolare, però già il fatto di partecipare è tanto; su ventotto allievi, partecipano in sette, otto, al massimo. C'è un lavoro di quattro o cinque mesi per capire qual è la squadra [...] che concretamente potrà partecipare a questa gara. Noi partecipiamo a livello locale; [...] è l'università di Milano che organizza la gara, manda un attestato di partecipazione e, per il migliore del Centro, un attestato di eccellenza [...]; poi i ragazzi vengono premiati con tanto di foto di rito e il direttore offre le caramelle; è una cosa che stimola veramente (FGMat2/193).

Le sfide o le cosiddette "gare dei più" prevedono che il docente assegni un esercizio e che vinca l'allievo che lo esegue nel minor tempo possibile. I docenti sperimentano che la competitività può immettere un certo dinamismo in alcuni momenti della lezione e magari accendere gli occhi di un buon numero di allievi. Sono però anche consapevoli che essa spinge ad eseguire in velocità gli esercizi proposti, con i rischi che questo comporta. Per ovviare a questo problema, M. (IntVr8), ad esempio, inserisce in una sfida a coppie la possibilità di usufruire di un "bonus", una sorta di interruzione del gioco, che può essere richiesta da un allievo per avere qualche spiegazione supplementare da parte dei compagni o del docente. M. (FGMat4/46), che insegna a Mestre, dedica gli ultimi minuti della lezione ad una sorta di gioco a domande, più o meno complesso, che può essere organizzato anche come una specie di "campionato" a squadre. Anche in questo caso, il formatore, consapevole dei rischi della fretta e dell'eccesso di competizione, è attento a tarare il livello delle domande in base agli allievi e a fare un uso "educativo" del gioco, che comunque rimane un appuntamento atteso e desiderato. Davvero sfidante, per i ragazzi del Cfp, risulta infine la partecipazione ad iniziative come le "olimpiadi della matematica" di cui ci parla W. (FGMat2/193), formatore in Piemonte. La meta è alta ma, proprio per questo, particolarmente stimolante. La partecipazione a complesse competizioni matematiche – sembra dirci il nostro formatore – non va preclusa ai ragazzi del Cfp. È interessante notare la cura con cui avvengono la selezione e la preparazione del gruppo di allievi che viene inviato a rappresentare il Cfp in queste gare e la ritualità che accompagna la partecipazione a tali eventi.

2. Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe

La differenza è “normale”, i gruppi di apprendimento non sono mai omogenei. Di questo sono convinti i formatori intervistati che, come in parte abbiamo già visto sopra, in relazione all’esigenza di variare le attività, cercano di differenziare il lavoro all’interno della classe (cfr. Tomlinson, 2003) per rispettare i ritmi di ciascun allievo. Vari sono i volti della differenziazione: l’analisi della situazione e la curvatura delle proposte sulle esigenze di singoli e di gruppi; la differenziazione delle consegne di lavoro all’interno di uno stesso gruppo di apprendimento; l’accompagnamento individuale e l’azione di supporto al singolo allievo, in una prospettiva di recupero dell’autostima e delle competenze di base, oppure in una prospettiva di sviluppo e approfondimento di interessi personali; l’organizzazione di momenti di apprendimento autonomo.

2.1. Cogliere le differenze per adattarsi alle specificità del gruppo e dei singoli

L’idea che si possa standardizzare l’insegnamento è quanto di più distante dalle convinzioni e dalle pratiche dei nostri formatori. Insegnare richiede una costante, acuta attenzione al contesto e ai singoli soggetti in apprendimento:

non ho mai visto una classe uguale all’altra, mai! [...]. Quindi, cosa faccio? Mi dovrò calare nella difficoltà o nella facilità della situazione, in base al gruppo che ho davanti, e avrò classi che sono più pronte, più immediate, o semplicemente classi al cui interno c’è una figura di spicco più intuitiva, che guida, e classi che lo saranno meno; [...] lavoro molto sul fatto che sia la classe a lavorare (FGMat1/8);

proprio a seconda dei ragazzi che hai in classe, ti rendi conto che puoi lavorare in un modo o in un altro. Anche lo stesso argomento, se lo ripenso in classi diverse, mi rendo conto che lo sviluppo in modo diverso [...] (IntMi3/43). [...] Non riuscirei ad affrontare una materia come la matematica sempre nello stesso modo. Mi piace cercare di capire che tipo di classe ho di fronte. [...] Anche con la stessa classe, [...] lo stesso argomento lo devi affrontare in maniera completamente diversa da un anno all’altro, proprio perché ti accorgi che cambiano. Se l’anno scorso, con una classe, mi sono messa quasi a giocare, quest’anno ho lavorato di più sulle ricerche, su esercizi fatti in un certo modo, sull’uso del computer in classe (IntMi3/119);

si tratta di sperimentare, anche sbagliando; in alcuni casi, torna utile avere due classi in cui procedi in parallelo: due seconde di tecnologia, due classi di laboratorio...; allora sperimenti su una e ti va bene; poi, pensi: “Provo anche di là...”. Provi di là e ti va male. Allora devi capire perché; è anche un inventare: alcuni anni lavori bene con *YouTube*, altri anni i ragazzi non ne vogliono sapere e quindi devi inventarti cose diverse (IntMe6/274).

Si tratta di cogliere le specificità dei gruppi e dei singoli con cui si lavora, di adattare le proposte a tale specificità (anche potendo attingere ad un ampio repertorio di possibilità) e di mettere in moto il protagonismo dei soggetti in apprendimento, procedendo in modo esplorativo, per tentativi ed errori. L’esigenza di fondo è quella di comprendere le caratteristiche del gruppo con cui si sta lavorando, di considerare “le storie che i ragazzi portano con sé”, i loro interessi, le loro domande, ma anche come un gruppo evolve e, cambiando, richiede che si faccia ricorso a modalità di lavoro diverse. Questo rappresenta anche una risorsa per il docente che, provando ed interrogandosi su cosa funziona e cosa no, ha la possibilità di inventare e di arricchire il suo repertorio di tecniche e strategie.

2.2. Differenziare le consegne di lavoro

Alcuni formatori sono soliti differenziare le consegne di lavoro, a seconda del gruppo classe, ma anche all’interno dello stesso gruppo, diversificando i compiti e le richieste nei confronti anche di singoli allievi:

a seconda delle classi, i tipi di approccio alla lezione sono diversi; quindi la capacità [...] di sapere con chi si ha che fare e che tipo di approccio sia più opportuno seguire [...] fa veramente la differenza [...]; una volta che si riesce a capire quali sono gli stili cognitivi prevalenti, si tratta di fare in modo che tutti apprendano, magari diversificando il tipo di compito piuttosto che l'approccio alla lezione o alternando, perché in questo modo ci sono persone che si possono salvare [...]. Chiaro che, se uno ha uno stile cognitivo diverso da quello a cui tu ti stai connettendo, sarà sempre un muro contro muro; non si arriva a nulla e si perde tempo, non si fa un vero servizio (IntMi6/58);

quando do degli esercizi da fare durante l'ora, invito alla cattedra [...] (IntPd1/44) quelli che hanno più difficoltà nella stesura, [...] oppure nell'ordine; li chiamo e fanno esercizi insieme a me, non alla lavagna... (IntPd1/46), intorno a me, quattro persone al massimo; ecco il mio gruppo di studio (IntPd1/50). Li seguo passo, passo, ma non dico loro cosa devono fare; intervengo solo quando non riescono; anzi spesso noto che si correggono da soli (IntPd1/54).

R. (IntMi6) sottolinea l'importanza di fare in modo che tutti apprendano, anche se per vie differenti, perché differenti sono le intelligenze e gli stili di apprendimento dei soggetti (cfr. Gardner, 1983). M. (IntPd1) utilizza la possibilità di differenziare le modalità di lavoro in classe, ad esempio, seguendo un gruppetto in modo più ravvicinato, mentre gli altri allievi lavorano autonomamente, su specifiche consegne assegnate dal docente. Altri docenti organizzano degli incontri pomeridiani con piccoli gruppi, all'interno dei quali sia possibile differenziare i compiti.

2.3. Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale

Come abbiamo avuto già modo di osservare, molti ragazzi della formazione professionale portano con sé un vissuto scolastico negativo, che spesso ha completamente demolito la loro autostima. In queste situazioni, la costruzione di una relazione significativa, l'accompagnamento individuale, il "Tu provaci!", che è possibile pronunciare sedendosi accanto ad un ragazzo e guardando con interesse ciò che sta facendo, fanno recuperare un po' di energia e liberano potenziali che altrimenti rimarrebbero soffocati ed inespressi. Vediamo qui di seguito uno degli esempi più significativi, tratto dal racconto dei docenti di matematica:

mi viene in mente un ragazzo che veniva da un insuccesso all'ITI; [...] mi sono accorto che, almeno per me, invece, aveva delle potenzialità e, pur partendo da una situazione di deficit, formalizzato anche da voti molto negativi, avrebbe potuto farcela. Ho parlato col ragazzo, gli ho detto che su di lui avevo delle aspettative, perché in matematica valeva più di quanto stesse dimostrando in quel momento, che io avrei fatto il possibile per fargli capire che non era vero che lui non era portato per la disciplina, che, per me, poteva avere degli ottimi risultati e che quindi avrei messo in atto con lui delle strategie per portarlo ad un livello superiore di quello attuale. In questo caso, ho avuto una cura o un occhio particolari, nel senso che l'ho coinvolto tutte le volte in cui si poteva fare una domanda alla classe; chiedevo anche agli altri, ma, diciamo che, su cinque domande rivolte alla classe, due toccavano a lui, incoraggiandolo ogni volta a non aver paura [...], a darmi una risposta, che poteva anche essere: "Mah, sto sbagliando, sto dicendo una cretinata!". "Non preoccuparti di quello che dici! Dimmelo!". Poco per volta, l'ho coinvolto. I risultati sono rimasti negativi; del resto, gli avevo detto: "Ricordati bene che non ti regalerò i voti, però voglio che, alla fine dell'anno, tu sia ad un livello più che sufficiente. Questo è il mio obiettivo. Posso anche fallire, ma io con te voglio fare questo tipo di percorso!". Il ragazzo inizialmente era molto restio, diceva: "Non lo so [...], non sono capace, non ci riesco!". Poco per volta, gli ho detto: "No, tu dammi una risposta; poi la discutiamo". Ho iniziato con voti bassissimi, proprio perché c'era una sorta di rifiuto, da parte sua, c'erano il compito in bianco e una sequela di "non lo so" di fronte alle domande. È stato sempre più coinvolto, ha imparato una metodologia diversa di approccio alla materia, ha cominciato a vedere i suoi voti che miglioravano, fino a che sono diventati sufficienti. C'è stato da parte sua un ritorno, nel senso di dire: "Ma prof, mi sto accorgendo che la materia sta diventando un po' più semplice! Non è così incomprensibile!". In questo modo ha guadagnato un po' di autostima [...]; alla fine dell'anno, non era arrivato al sette, ma all'otto. Contemporaneamente c'è stato un riflesso positivo sul resto della classe. Inizialmente c'è sempre il problema: "Ma chiede sempre a lui, fa sempre rispondere lui; io alzo la mano e non mi guarda!". Al ragazzo avevo detto [...] pubblicamente, di fronte alla classe:

“Tu hai un quattro; io voglio portarti ad un livello più alto!”. Poco alla volta, la classe ha capito e mi ha aiutato. Può anche succedere che non sia così; lì la classe ha capito che stavo cercando di tirarlo su; alla fine hanno visto in lui l’esempio di chi, con la volontà, riesce a migliorarsi; quindi c’è stato un riflesso positivo anche sugli altri: “Se ce l’ha fatta lui, perché non posso farcela anch’io?”. Questa è stata una situazione in cui l’attenzione individuale ha avuto un esito positivo [...]. Ho avuto anche degli insuccessi; non posso dire che mi è sempre riuscita; in questo caso il lavoro individuale ha portato frutti (IntRoma1/2).

In questo e in altri esempi, i docenti illustrano nel dettaglio che cosa significhi accompagnare individualmente (anche questa una modalità di differenziare): considerare attentamente il vissuto dei soggetti in apprendimento e dunque incoraggiare (“Tu provaci!”), mettendosi fisicamente a fianco del singolo alunno; accettare i tempi di maturazione del soggetto e la parzialità dei risultati; accorgersi delle potenzialità sopite, evitando di identificare il soggetto con i suoi risultati scolastici; far intravedere mete raggiungibili; coinvolgere l’allievo nelle discussioni in classe, sollecitandolo a rispondere a qualche domanda e a vincere la paura di sbagliare; riconoscere i progressi con voti positivi, ma senza regalare niente e senza risparmiare anche fallimenti ed eventuali emozioni negative; coinvolgere il resto della classe come alleato nell’impresa; non pensare di essere onnipotenti e mantenere la consapevolezza che non tutto dipende dalla propria azione. È quanto ricaviamo dal racconto di M. (IntRoma1) che, fra l’altro, ci consente di intravedere che il modo in cui un formatore agisce con un ragazzo in difficoltà ha un potente effetto metacomunicativo sul resto della classe. L’accompagnamento che i nostri formatori mettono in atto assomiglia all’azione dell’“accorciare le distanze” di cui parla Giuseppe Bagni, insegnante di chimica di un Istituto professionale, in relazione all’esperienza di laboratorio, in uno splendido libro dedicato a riflettere sulla pratica di insegnamento, attraverso un denso scambio epistolare con una collega; per lui, come per i nostri formatori, accompagnare i singoli allievi significa: «...aiutarli a capire, in un rapporto “spalla a spalla” importantissimo, perché dà ai ragazzi la certezza che in quel momento il prof non li osserva, valuta, giudica; non incrocia cioè il loro sguardo ma vi sovrappone il proprio, a illuminare meglio lo stesso oggetto» (Bagni, Conserva, 2005, p. 34). Ciò che emerge, nella testimonianza di questo insegnante e nei racconti dei nostri formatori, al di là delle singole azioni, è anche la postura di fondo di chi si sa alle prese con un’importante opera umana da compiere (cfr. Affinati, 2009) e dimostra un elevato grado di ostinazione a non perdere nessuno per strada.

2.4. Adattare gli stimoli agli allievi con bisogni educativi speciali

La strategia della differenziazione alla quale, come abbiamo visto sopra, i nostri docenti ricorrono diffusamente, diventa quasi obbligata in presenza di soggetti con bisogni educativi speciali o con specifiche difficoltà di apprendimento. Anche a questo riguardo sono numerosi gli esempi. Vediamone tre tratti, ancora una volta, dal racconto dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica:

spesso i ragazzi certificati hanno difficoltà a svolgere le prove, perché si trovano di fronte ad un testo che non hanno mai visto e magari hanno problemi di lettura, per via di una lieve dislessia o di un problema di concentrazione, e non riescono a focalizzare quale sia effettivamente la consegna, nel tempo che diamo per lo svolgimento di un compito [...]. Ho ovviato [...] cercando di anticipare loro alcune domande che sarebbero poi state oggetto del compito: “Questa o una molto simile sarà la domanda del compito...”, [...] facendo loro pervenire, tramite lettera indirizzata ai genitori o via e-mail, con i genitori più tecnologici, proprio le domande del compito, con lo stesso tipo di carattere, di impaginazione, in modo che, il giorno prima del compito, potessero, facendosi aiutare dai genitori o dai tutor, leggere le richieste e capire quale fosse il modo migliore per organizzarsi. Quest’anno, avevo un ragazzo che aveva [...] problemi relazionali con gli altri; alle medie [...], i compagni gli facevano fare quello che volevano, anche delle stupidaggini, e lui le faceva, perché cercava di farsi accettare; inoltre aveva difficoltà di concentrazione [...]. Ero in contatto con la ragazza che lo seguiva nel pomeriggio e a lei facevo pervenire i quesiti, il giorno prima della prova, in modo che potessero guardarli insieme (FGMat4/118). [...] Per questo ragazzo è stato importante. Non è stato

sempre possibile far pervenire il compito prima [...]; magari il compito non andava bene, la valutazione era insufficiente, allora gli consegnavo il compito svolto da rifare per casa, insieme alla ragazza con cui lavorava nel pomeriggio; in un giorno prestabilito, mi avrebbe riportato il compito, scritto bene, in ordine, su foglio protocollo, indicando le soluzioni di tutti gli esercizi. [...] Si impegnava molto e, se io gli dicevo: “Fai quaranta esercizi!”, lui ne faceva quarantacinque [...] (FGMat4/120). Il ragazzo era certificato, aveva dei deficit attentivi e relazionali, e [...] ha avuto bisogno fin dall’inizio che noi stendessimo un regolamento speciale per lui, da ripetergli ogni volta che entrava in aula o in sala giochi; gli dovevamo ricordare che non si urla e non ci si alza quando si vuole, in aula, che bisogna alzare la mano ecc.; queste cose bisognava ricordargliele, perché per lui era normale stare in aula un po’ come gli veniva, in modo molto disturbante (FGMat4/124). Era iperattivo e aveva qualche difficoltà di apprendimento; [...] faceva fatica a stare tranquillo, però [...] era anche uno metodico; se in classe tutti avessero tenuto il quaderno come lo teneva lui, credo che non ci sarebbero stati problemi per nessuno; era molto ordinato, scriveva tutto, in tutte le materie! Lui, insomma, cercava di fare il suo lavoro al meglio [...]. Non è che gli si potesse dare la sufficienza sulla fiducia, però si cercava il modo di farlo lavorare (FGMat4/126);

il contenuto (la somma dei numeri positivi e negativi) non era particolarmente complesso ma si trattava di svilupparlo con un ragazzino che aveva enormi problemi di apprendimento. Aveva praticamente la capacità cognitiva di un bimbo di prima elementare, nonostante avesse compiuto da poco i diciotto anni. Il problema era fargli capire che non esistono solo numeri positivi ma anche negativi e aiutarlo a comprendere come trattare queste nuove “entità” [...]. Ho provato a sfoderare la solita tecnica del termometro, che però non ha dato risultati positivi; ho provato con l’ascensore, partendo dal piano zero per salire ai piani superiori o scendere ai posteggi interrati, ma anche questo non ha dato buoni frutti. Ho provato con l’esempio delle scale mobili di un supermercato: salire al piano superiore o scendere al piano sottostante, e anche questo non ha portato a buoni risultati. Colto quasi dalla disperazione, ho tracciato una riga sul quaderno del ragazzo con una penna, poi [...] ho tracciato lo zero con la penna verde, il segno “più”, a destra dello zero con la penna rossa, e il segno “meno”, a sinistra dello zero con la penna blu. In questo modo, gli ho fatto vedere con colori diversi che lo zero è un punto di separazione tra il più e il meno; poi ho associato il più – i numeri positivi – alle temperature calde, il meno – i numeri negativi – alle temperature fredde. Gli ho fatto anche il paragone con l’acqua: l’acqua calda di solito ha il rubinetto rosso, l’acqua fredda il rubinetto blu. A questo punto, come faccio a passare dal meno al più? Ho scritto una piccola espressione di numeri interi positivi e negativi, provando a risolverla con lui, immedesimandomi in un canguro, saltando avanti e indietro di tanti quadretti, a seconda di quanto indicava il numero che seguiva il segno; ad esempio, se incontravo un “+2”, saltavo di 2 quadretti nella direzione del +, se poi trovavo un “- 3”, saltavo indietro di 3 quadretti; arrivato in fondo, contavo i quadretti che mi separavano dallo 0 e guardavo da che parte ero rispetto allo 0, per avere il risultato finale della mia espressione. Il “metodo del canguro”, chiamiamolo così, ha dato finalmente buoni risultati, al punto che questo ragazzino [...] mi ha chiesto di fargli fare altri esercizi; colto dall’entusiasmo, mi sono subito lanciato anche nel tentativo di complicargli un po’ la vita e ho messo qualche parentesi in mezzo. [...] Visto che i risultati che mi forniva erano giusti, ho fatto un passettino in avanti: ho fotocopiato una pagina di libro in cui c’era scritto l’ordine in cui si fanno le operazioni nelle espressioni e gli ho detto: “Paolo, guarda questo schemino e prova a fare le operazioni a fianco”; gli ho messo anche qualche moltiplicazione tra le somme senza le parentesi; le prime volte, ho evidenziato le moltiplicazioni con delle parentesi, in modo che riuscisse ad individuare subito le operazioni che doveva fare per prime. Qualche piccolo errore di distrazione qua e là, qualche svista, nel senso che ha iniziato prima da una operazione piuttosto che da un’altra, però, dopo qualche esercizio di aggiustamento, è riuscito ad andare fino in fondo. A quel punto, ho fatto ancora un passetto in avanti e sono riuscito a fargli togliere le parentesi e a renderlo consapevole che divisioni e moltiplicazioni vanno fatte prima di somme e sottrazioni. [...] Per le moltiplicazioni aveva le tabelline o la calcolatrice; le somme e le differenze ha insistito a farle con il metodo del “canguro”. Morale della favola: quest’anno, quando abbiamo fatto l’esame di qualifica, Paolo è stato presentato per ottenere una certificazione di competenze, perché non era neanche in grado di usare un paio di forbici, come manualità, e rischiava veramente di tagliarsi un dito ogni volta che doveva spellare un filo. Paolo ha seguito un percorso per operatore elettrico [...]; d’accordo con la famiglia e il collegio dei docenti, abbiamo pensato di fargli prendere una certificazione di competenze, anche perché la famiglia ha

insistito per tenerlo ancora un po' in un mondo più protetto di quello del lavoro [...]. Come ragazzino è veramente debole dal punto di vista degli apprendimenti, ma estremamente forte per quel che riguarda la volontà ed è una persona fantastica, veramente, è uno dai quali ho imparato di più e che [...] mi ha dato enormi soddisfazioni dal punto di vista professionale, perché poi, quando ha fatto il suo esame, [...] mi è venuto a cercare, ha voluto che presenziassi al suo orale, nel quale ha raccontato la sua esperienza di *stage* in biblioteca [...]. Nel momento in cui mi sono accorto che riusciva a fare le operazioni, a parte la pelle d'oca che mi è montata, mi sono accorto di avere gli occhi lucidi e sono dovuto uscire dall'aula per non farmi vedere gocciolare perché mi sono partiti i lacrimoni per l'emozione, per la gioia di vedere questo scricciolo che è riuscito a scalare una montagna per lui veramente ardua (FGMat4/136);

mi viene in mente un ragazzo di seconda, certificato, con lievi problemi di apprendimento in generale e con qualche problema in più in matematica. [...] Ha alle spalle una famiglia molto presente, che lo segue - io dico che "lo stressa" anche, perché in tutte le occasioni lo manda dal parente che sta studiando ingegneria, per fare lezioni aggiuntive - e questo gli ha permesso, all'inizio dell'anno, in una verifica [...] sul ripasso delle cose dell'anno prima, [...] di prendersi una discreta sufficienza, se non ricordo male, sessantotto centesimi. Quando gli ho consegnato la verifica, gli ho fatto i complimenti: "Vuol dire che l'estate ti è servita e hai davvero rafforzato le cose importanti!". Beh, penso che questo per tutto il corso dell'anno lo abbia davvero attivato e reso attentissimo in classe; veniva a chiedermi che cosa avrebbe dovuto fare per arrivare allo stadio successivo. [...] Non è che io abbia agito con delle strategie particolari, però probabilmente gli ho dato l'idea di dargli costantemente delle consegne individuali, solo per lui. Credo che lui abbia vissuto la cosa in questa maniera, come se io gli dessi una consegna speciale, che poi in realtà era la stessa che davo alla classe, in alcuni casi solo leggermente semplificata; quindi tutte le volte, lui arrivava con il diario e io gli segnavo le cose. Questa è stata una molla fino a che, alla fine dell'anno, ha avuto la sufficienza piena e non il debito [...]. Questa cosa lo ha gratificato moltissimo, perché ha avuto la sufficienza con le sue forze, l'ha guadagnata nel corso dell'anno [...]. Io non ho fatto nulla di particolare con lui, se non dedicargli tre minuti alla fine di ogni lezione, prima dell'intervallo; gli appuntavo sempre sul diario i compiti, perché lui aveva l'ansia [...] di non aver capito bene che cosa avrebbe dovuto fare per la volta dopo. Gli segnavo sul diario gli esercizi che doveva fare o le regolette che doveva studiare o la consegna di rivedere alcune cose; lui probabilmente a casa, con i genitori e con questo - credo - cugino che stava facendo il politecnico e gli si affiancava, lavorava e, alla fine dell'anno, ha guadagnato con le sue forze la promozione [...]. In prima era molto più debole, quest'anno invece ha attinto a tutte le risorse di cui disponeva e si è approcciato con grinta alla materia (FGMat4/178). Il mio sforzo, se così si può dire, era di accettare che, tutte le volte che non sapeva, venisse da me; io lo aspettavo comunque, aspettavo che lui venisse ed ero disponibile ad incontrarlo; tutte cose che i suoi genitori hanno apprezzato [...]; hanno notato che ho preso a cuore questa situazione [...]; loro stessi hanno dato il loro contributo e assieme abbiamo ottenuto dei risultati [...]. È un ragazzino minuto, che finalmente ha acquisito la consapevolezza di valere anche lui, percezione che quando è arrivato era soffocata da uno strato di ansia (FGMat4/180).

Dai racconti dei nostri docenti, ricaviamo che, in particolare con soggetti che manifestano bisogni educativi speciali, è essenziale costruire una didattica su misura, di taglio sartoriale. Per P. (FGMat4/118-126), che insegna in un Cfp veneto, questo significa, ad esempio, collaborare intensamente con la famiglia; garantire un supporto individuale, anche al di là dell'attività didattica normale, raccordandosi con altre figure di supporto; fornire, prima della prova ufficiale, formati di prova simili o identici a quelli che il soggetto si troverà davanti al momento della prova; far rifare un compito che è andato male, riflettendo sul perché e offrendo indicazioni su come migliorare la prestazione; fornire una sorta di "regolamento" per contenere alcuni comportamenti disfunzionali; gratificare a fronte di risultati effettivamente raggiunti. Nell'esempio riportato da V. (FGMat4/136), che opera in Liguria, una didattica a misura di allievo comporta l'atteggiamento del provare e riprovare, fino a che non si trova una strategia che funzioni (qui, l'uso dei colori o il "metodo del canguro"); illustrare un concetto in modi differenti; disegnare passi gradualmente, valorizzando le mete raggiunte; sviluppare la consapevolezza che in questi percorsi ad imparare non è solo il soggetto in apprendimento, ma anche il docente; partecipare anche emotivamente al percorso e godere

sinceramente dei progressi e dei traguardi raggiunti. Infine, V. (FGMat4/178-180), docente di matematica in Piemonte, nel suo racconto, illustra l'importanza di riconoscere i risultati positivi e l'impegno dell'allievo; ancora una volta, di costruire un'alleanza collaborativa con la famiglia; di comunicare al soggetto l'idea di un'attenzione particolare, magari anche solo dedicandogli, come in questo caso, qualche minuto alla fine di una lezione per riformulare le consegne di lavoro; di potenziare l'autostima del soggetto attraverso il rispecchiamento dei traguardi e delle mete raggiunte.

2.5. Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina

Fa parte del lavoro di differenziazione, in questo caso nel senso della personalizzazione dei percorsi, anche la strategia di cui ci parla un formatore di Mestre, che insegna fisica e chimica. Si tratta di offrire la possibilità di operare approfondimenti individuali, da scegliere tra varie possibilità, in base agli interessi e alle curiosità dell'allievo. Gli approfondimenti su uno dei temi del percorso di fisica o di chimica si aprono a collegamenti interdisciplinari, valorizzando anche l'apporto di altri insegnamenti, vengono esposti in forma di report o tesina, prevedono una presentazione ai compagni e una valutazione specifica. Attraverso questo processo, gli allievi possono sviluppare una certa autonomia nella costruzione e nell'organizzazione del proprio apprendimento.

2.6. Differenziare, almeno in parte, anche il curriculum

Spesso, in diversi Cfp, si opera anche nella prospettiva di consentire agli allievi un rientro nel percorso scolastico, guidando i passaggi dal Cfp all'Istituto tecnico o professionale. Questo comporta l'esigenza di differenziare, almeno in parte, anche i curricoli, personalizzandoli. I docenti si sentono impegnati a garantire una base adeguata a tutti gli allievi, senza precludere, a chi intendesse farlo, la possibilità di proseguire il percorso formativo nel sistema dell'istruzione superiore. Questo significa che la differenziazione non riguarda solo le modalità di lavoro rispetto ad obiettivi comuni, ma anche gli obiettivi stessi, che, una volta garantita la base, possono essere diversificati anche in relazione ai desideri, ai progetti e alle attitudini personali degli allievi.