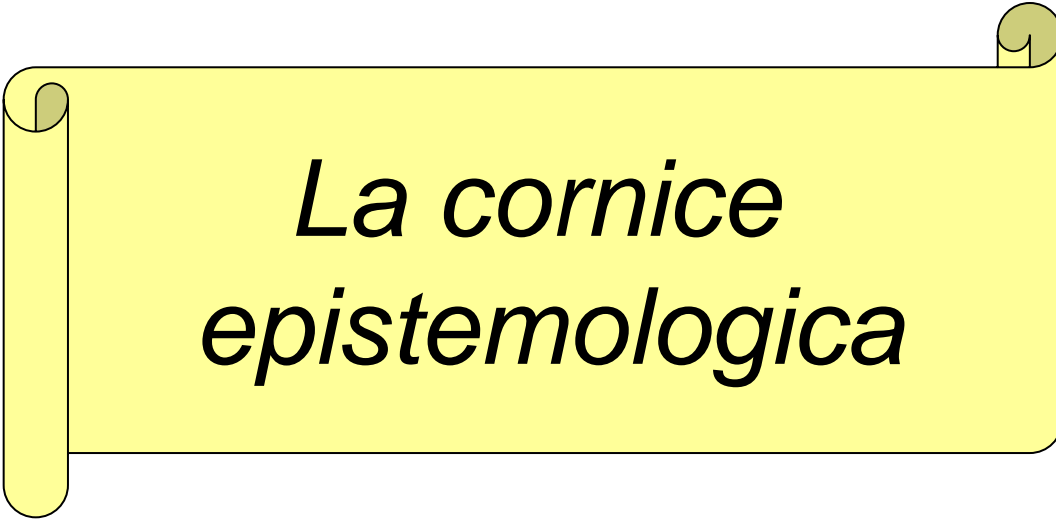



Università degli Studi di Verona –
Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia
Cred, Cnos-fap
Verona, 23-11-2011

La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Ifp

di Giuseppe Tacconi



*La cornice
epistemologica*

Principi ispiratori della ricerca (L. Mortari)

1. Il principio di utilità
2. Il principio di realtà
3. Il principio dell'ascolto
4. Il principio del rispetto



Il problema di ricerca - I

- Le pratiche dei docenti dell'Ifp sono legate a risultati rilevanti (riduzione dei tassi di dispersione, apertura di sbocchi occupazionali, ri-motivazione all'apprendimento).
- Gli apprendimenti degli allievi che frequentano i Cfp sono poco visibili.
- Altrettanto poco appariscenti risultano le pratiche dei docenti che operano in tale contesto.



Il problema di ricerca - II

- La pratica porta a sviluppare un sapere specifico (“analisi delle pratiche educative”)
- I docenti stessi faticano a mettere in parola questo sapere acquisito attraverso l’esperienza e incorporato in quello che fanno
- Eppure si tratta di un sapere vivo e prezioso, spesso molto più ricco di quello astrattamente teorico
- Molti gli studi anche empirici in ambito scolastico, pochissimi quelli nell’ambito dell’Ifp

Obiettivi

- approfondire la conoscenza della pratica formativa esperta;
- capire quali sono le pratiche didattiche che i formatori e le formatrici dell'asse dei linguaggi, storico-sociale, matematico e scientifico-tecnologico dei Cfp del Cnos-fap hanno constatato efficaci nella loro esperienza;
- darne una rappresentazione adeguata e utile per i pratici;
- ridurre il solco esistente tra prassi e teoria didattica

Presupposti

- Proprio attraverso la pratica formativa cresce la conoscenza sulla formazione
- è alle pratiche didattiche che la ricerca deve rivolgersi per rinnovare la conoscenza didattica

«ciò che importa è forse
meno un rinnovamento dell'insegnamento, della didattica,
da parte della ricerca,
che quello della ricerca
da parte della didattica»
(Walter Benjamin)

Il cantiere dell'analisi delle pratiche

- **Area francese:** Marguerite Altet (2003), fondatrice del Réseau Open (*Observation des pratiques enseignantes*).
- **Area anglosassone:** Isatt (*International Study Association on Teachers and Teaching*); Day (2004); Bain (2004); Jackson (2009).
- **Area italiana, sulla scuola:** Elio Damiano (2006); Cosimo Laneve (2005; 2010; 2011); Luigina Mortari, (2010).
- **Area italiana, sulla formazione professionale:** Tacconi (2007a; 2007b; 2009); Tacconi, Mejia Gomez (2010).



Il taglio specifico della ricerca

Ricerca

- pedagogico-didattica sulle pratiche dei docenti delle varie discipline,
- descrittiva e non prescrittiva,
- che cerca di far emergere indicazioni e logiche di azione capaci di ispirare l'agire e delineare non solo un repertorio di dispositivi e attività, ma anche una - per quanto umile - "teoria dell'azione didattica" nell'Ifp

«Sappiamo ben poco di ciò che rende grandi certi insegnanti, certi capi politici, certi giardinieri, certi psicoterapeuti, certi addestratori di animali e certi custodi di acquari. Diciamo vagamente che queste abilità dipendono dall'*arte* più che dalla scienza. Forse dietro questa metafora c'è una verità scientifica»

(Gregory Bateson)

Epistemologia di riferimento - I

La legittimazione epistemologica di una ricerca empirica di tipo qualitativo sulle pratiche

- non consiste nella pretesa di afferrare “oggettivamente” la pratica “effettiva” e di valutarla alla luce di una teoria predefinita,
- ma nell’apertura con cui il ricercatore si accosta alla testimonianza dei pratici, nel contesto naturale in cui essi operano (*Naturalistic Inquiry*); sono loro – e non il ricercatore – i garanti dell’attendibilità e della validità di ciò di cui hanno fatto esperienza.

Epistemologia di riferimento - II

- Si mira ad una comprensione approfondita e “originaria” della pratica formativa, in cui nessun elemento estraneo o teoria venga a fraporsi tra i pratici e la loro esperienza.
- Esiste però la possibilità di una comprensione della pratica che non si riduca alla trasmissione testimoniale della pratica vissuta, uno spazio, insieme fenomenologico ed ermeneutico, di comprensibilità della pratica, che è il fondamento di una sua comunicabilità più generale.
- Ne nasce una forma di razionalità, che rifugge dalla razionalità teorica completamente dispiegata, senza temere di rendere comprensibile a livello testimoniale l’esperienza pratica.

Epistemologia di riferimento - III

- Anche una ricerca come questa mira ad una certa generalizzabilità dei risultati, aspira ad una validità che vada oltre il più o meno ristretto gruppo dei testimoni-partecipanti.
- Questa generalizzabilità non si basa, come nella ricerca empirica di tipo quantitativo, sulla rappresentatività del campione (sulla possibilità di estendere all'universo della popolazione interessata le conclusioni a cui si giunge indagando sul campione), ma sulla significatività dei testimoni che, sulla base della domanda di ricerca, vengono via via interpellati e sulla qualità e il rigore dell'analisi che viene condotta sui dati.

Epistemologia di riferimento - IV

Come passare dal racconto delle specifiche pratiche ad una considerazione approfondita della pratica formativa più in generale e dunque alla costruzione di una teoria?

- Nei casi singoli è contenuto sia il particolare che il generale.
- Nel processo della ricerca, la pratica stessa si svela e viene tematizzata nelle modalità del suo svelarsi (fenomenologia ed ermeneutica si integrano a vicenda e producono un sapere che può aspirare almeno ad una certa esemplarità, che è anch'essa una forma di generalizzabilità e di comunicabilità più ampia del solo racconto).

Epistemologia di riferimento - V

- **rete di storie**, che può assumere validità anche per altri pratici che, leggendo tali storie e sentendole risuonare con la propria esperienza, ne riconoscono il carattere esemplare.
- criterio di validità di una ricerca empirica qualitativa di taglio fenomenologico: che i risultati consentano ai pratici-lettori di entrare maggiormente in contatto con le loro proprie esperienze e di generare così ulteriore conoscenza riguardo ad esse.



Approccio metodologico

- non un procedimento predefinito, da seguire passo passo,
- non una formula da imporre sul materiale,
- ma linee indicative, che si sviluppano a partire dal materiale stesso e vanno di volta in volta a configurare percorsi differenti



Approccio metodologico – Raccolta

(che procede parallelamente con l'analisi)

- intervista narrativa focalizzata (Mortari, 2007)
- intervista di gruppo, come adattamento della tecnica del Focus Group:
 - preliminare riflessione individuale
 - successiva raccolta dei racconti condivisi in gruppo
- raccolta di altri materiali integrativi:
 - note di campo sulle osservazioni etnografiche di alcune lezioni in aula,
 - materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento,
 - testi e materiali messi a disposizione dalla sede nazionale del Cnos-fap.



Approccio metodologico – Analisi I

- ***grounded theory*** (metodo sviluppato da Barney Glaser e Anselm L. Strauss 1967) per consentire nelle scienze sociali la costruzione di teorie radicate nei dati (Mortari, 2007);
- ***fenomenologia*** (metodo che si rifà al pensiero di Edmund Husserl e si è rivelato fecondo non solo per la riflessione teoretica ma anche per la ricerca empirica in ambito sociale (cfr. Schütz, Luckmann, 1973) ed educativo (cfr. Bertolini, 2001; Mortari, 2007; 2010b);
- ***narrative inquiry***: insegna ad attribuire un rilevante valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici e ne sollecita la produzione in forma narrativa; guida inoltre nell'individuazione di temi e categorie che emergono proprio dalle storie (cfr. Clandinin, 2007; Clandinin, Murphy, 2007).

Approccio metodologico – Analisi II

Riflessività

- per la *grounded theory* è essenziale accompagnare il processo con annotazioni sulle quali dar forma a pensieri, intuizioni, riflessioni, per fare in modo che siano i dati a parlare e non le teorie precostituite;
- per la *narrative inquiry* la riflessione è essenziale perché siano le storie a far sentire la loro voce.
- l'approccio fenomenologico consiste proprio nel procedere in modo tale che il proprio sguardo, sempre carico di teorie, rappresentazioni e pensieri interpretanti, si lasci continuamente provocare dal materiale di ricerca e dal dialogo con i soggetti che partecipano al processo di ricerca (si tratta spesso di ingaggiare una vera e propria lotta con i propri pensieri, per non perdere di vista le cose stesse, il fenomeno indagato, e limitarsi a ripetere quello che già si sa o che i saperi accreditati affermano).

Approccio metodologico – Analisi III

Costruire teoria

- *Grounded theory*, approccio fenomenologico e *narrative inquiry* sono compatibili.
- Descrizione/narrazione e concettualizzazione non vanno contrapposte, ma viste come momenti di uno stesso processo di progressiva messa in parola della pratica, che corrisponde alla costruzione di una teoria dell'azione che non è data una volta per tutte, ma si costruisce dinamicamente, nel processo fenomenologico ed ermeneutico di lettura ed interpretazione delle narrazioni ed è messa alla prova dalla significatività e dalla rilevanza che assume per i pratici stessi.



I partecipanti

Partecipanti: circa 100 formatori/trici, provenienti da 32 Cfp di 8 Regioni italiane: Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Umbria, Veneto

Partecipanti	Tot.
Formatori/trici dei Cfp di Milano (6), Mestre (7) e Verona (8) intervistati individualmente tra maggio 2008 e gennaio 2009	21
Formatori/trici del Cfp di Padova (5), di Fossano (1) e di Catania (1), intervistati individualmente a Roma, tra giugno e novembre 2008	7
Formatori/trici di area scientifico-matematica (19) e di area linguistica (16) nei 5 FG di Roma (giugno-luglio 2008)	35
Formatori/trici di area scientifico-matematica (19) e di area linguistica (16) nei 2 FG di Verona (giugno-luglio 2009)	35
Formatori/trici di area scientifico-matematica (18) e di area linguistica (16), nei 2 FG di Roma (ottobre 2009)	34



Le fasi della ricerca

1. Osservazione etnografica

- condotta tra aprile e maggio 2008, con i docenti che sarebbero poi stati intervistati indiv., nei 4 Cfp di avvio della ricerca
- colloquio previo con i singoli docenti
- presentazione alla classe
- note di campo
- esigenza di costruire uno sfondo per leggere le pratiche

2a. Interviste individuali (26): raccolta I

- Che cosa fai quando insegni? Potresti fare degli esempi?
- "Fammi capire come fai questo...".
- Quali sono i nuclei di sapere che ritieni essenziali nella tua disciplina?
- Che cosa ti riesce meglio insegnare? Potresti raccontare un esempio?
- Che cosa ti riesce meglio insegnando? Potresti raccontare un esempio?
- Quali unità trovi più difficili? Potresti descriverne una?
- Quali strategie trovi ti siano più utili? Potresti descriverle?

2b. Interviste individuali (26): raccolta II

- cura del *setting* (clima di ascolto interessato e non giudicante, relazione fiduciosa e cordiale)
- accorgimenti: sollecitare i docenti ad esemplificare, a raccontare, con ricchezza di particolari, aneddoti ed episodi realmente accaduti, in modo da consentire di “vedere” il colore della pratica, di sentirne l’odore e il sapore

2c. Interviste individuali (26): raccolta III

- resoconti di pratiche ricorrenti o *routine* (del tipo: “generalmente, faccio così...”);
- veri e propri racconti (del tipo: “quella volta, è capitato che...”), con frammenti di interazione verbale;
- racconti che avvicinano in modo intensivo alla pratica stessa, ne fanno cogliere aspetti che vanno ben al di là della superficie e, oltre all’azione, danno spesso voce agli stati d’animo, ai pensieri incorporati nell’azione (“è successo questo...; ho pensato... e allora ho deciso di fare così...”) e agli atteggiamenti di fondo che animano e muovono l’agire.

2d. Interviste individuali (26): analisi I audioregistrazione, trascrizione e inserimento in matrice

Nr. progr.	Parlanti	Unità di testo	Etichette descrittive	Etichette categoriali
9.	A.	Com'è l'avvio della lezione?		
10.	D.	Di solito, se non è la prima lezione dell'unità formativa, del percorso, c'è qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, o comunque che hanno portato di proprio, oltre al materiale		
11.	A.	Fatto a casa?		
12.	D.	Fatto in proprio, sì,		
13.	A.	Mi potresti fare un esempio?		
14.	D.	Sì		
15.	A.	Dai delle consegne?		
16.	D.	Sì, ci sono delle consegne tipo che si ripetono; è un metodo strutturato, abbastanza ripetitivo, quindi, variando un argomento....		

2e. Interviste individuali (26): analisi II

letture e riletture dei testi, intervista per intervista, evidenziazione delle unità di testo significative, etichette descrittive, categorie (analisi *grounded oriented*), confronto

Nr. progr.	Par-lanti	Unità di testo	Etichette descrittive	Etichette categoriali
15.	A.	Dai delle consegne?		
16.	D.	Si, ci sono delle consegne tipo che si ripetono; è un metodo strutturato, abbastanza ripetitivo, quindi, variando un argomento.... (IntMe1/16)	assegno delle consegne tipo, ripetitive	
17.	A.	c'è una specie di schema...		
18.	D.	...si, di solito quanto viene loro richiesto è una schematizzazione base, vuol dire una mappa concettuale, detta in parole molto difficili, ma comunque, uno schema di qualcosa che è stato elaborato in classe e delle domande che servono per focalizzare gli argomenti principali; quindi lo schema dovrebbe più servire per immaginarsi in testa, cioè per organizzare in testa delle informazioni; le domande invece, per affrontare un po', tra virgolette, "criticamente" l'argomento; dovrebbero esserci questi due obiettivi differenti in due esercizi di lavoro personale (IntMe1/18)	Assegno l'elaborazione di uno schema per organizzare le informazioni Assegno delle domande riflessive a cui rispondere	Assegnare compiti per casa: far fare schemi Assegnare compiti per casa: domande per riflettere
19.	A.	Ah		
20.	D.	e da questo si parte la lezione, però, in un primo momento, che è anche quello di riscaldamento, in cui io, come hai visto lunedì scorso, passo per i banchi e mi avvicino a loro anche fisicamente (IntMe1/20)	Passo per i banchi e li affianco	Avvicinarsi ai singoli per controllare gli elaborati

2f. Interviste individuali (26): analisi III

Dai testi delle interviste ai «raccontini» di pratica: ESEMPIO

[...] se non è la prima lezione di un'unità formativa, c'è quasi sempre qualcosa che loro hanno dovuto portare a lezione, oltre al materiale (IntMe1/10). Di solito, ciò che viene loro richiesto è una schematizzazione di base, una mappa concettuale [...] o comunque lo schema di qualcosa che è stato elaborato in classe, e le risposte a delle domande, che servono per focalizzare l'attenzione sugli argomenti principali; lo schema dovrebbe servire [...] per organizzare in testa le informazioni; le domande invece orientano ad affrontare un po' [...] "criticamente" l'argomento [...] (IntMe1/18). In un primo momento, che è anche quello del riscaldamento, [...] passo per i banchi e mi avvicino a loro, anche fisicamente (IntMe1/20), [...] controllo, guardo il loro elaborato, cerco anche di leggere effettivamente ciò che hanno fatto, perché mi accorgo che per loro è molto importante avere (IntMe1/22) un'attenzione, da parte del docente, legata a quello che effettivamente hanno fatto, un riscontro alla loro fatica (IntMe1/24). (Cerco di farlo) in modo diverso, a seconda, sia della situazione della classe, sia dei tempi in cui è strutturata la lezione, sia della situazione dei singoli allievi; ci sono infatti allievi che sicuramente hanno più bisogno di attenzione; cerco anche di distribuire questa attenzione, perché bisogna calcolare che, mentre io faccio [...] il giro dei banchi, il resto della classe è in attesa, per cui devo anche calibrare bene... (IntMe1/28)...

3. Raccolta di ulteriori materiali

- materiali di lavoro o prodotti tipo degli allievi,
- progetti regionali
- Unità di apprendimento (Uda)
- libri di testo
- materiali della sede nazionale della Federazione: unità di apprendimento (Crea); ricerche, progetti, raccolte di buone pratiche ecc.
- cfr. <http://www.cnos-fap.it/>

4. Le interviste di gruppo dell'estate 2008 (FGIta1 e 2; FGMat1, 2 e 3)

- Pensate ad un contenuto difficile e rilevante del vostro ambito disciplinare e descrivete come siete riusciti a provocare un buon apprendimento in relazione a questo.
- Come, attraverso l'organizzazione del momento professionale, siete riusciti a facilitare l'apprendimento di contenuti disciplinari?
- Ritenete di aver inventato qualche strategia particolarmente efficace per risolvere uno specifico problema di apprendimento? Provate a raccontarla.

5. Sistemazione dei materiali e raccolta di dati integrativi

- Testi «unici»:
 - interviste realizzate nel Cfp di Verona (IntVr),
 - interviste realizzate nel Cfp di Milano (IntMi),
 - interviste realizzate nel Cfp di Mestre (IntMe)
 - interviste realizzate nel Cfp Padova (IntPd);
 - primo e secondo FG, realizzati a Roma con docenti di area linguistica e storico sociale (FGIta1; FGIta2);
 - primo, secondo e terzo FG, realizzati a Roma con docenti di area matematica e scientifico-tecnologica (FGMat1; FGMat2; FGMat3)
- Integrazioni scritte inviate per e-mail
- Integrazioni interviste
- Testo «unico» di altre 2 interviste individuali (IntRoma)

6. Continuazione dell'analisi e stesura dei primi report provvisori

- Integrazione dell'analisi svolta sui testi delle interviste individuali con quella svolta sui testi dei FG.
- Graduale emersione di un sistema di categorie (*coding system*), articolato in livelli (macro-categoria, categoria, micro-categoria).
- Sistemazione formale dei testi dei racconti (opera di “carpenteria fine” e di leggera correzione del testo)
- Stesura di due report provvisori (uno sulle pratiche dei docenti dell'asse dei linguaggi, uno su quelle dei docenti dell'asse matematico):
 - ✓ resoconto dell'avanzamento del progetto di ricerca,
 - ✓ prima analisi dei materiali fino a quel punto raccolti in forma di raccolta di racconti (*excerpt*) inseriti all'interno di un sistema di categorie, senza alcun commento.

7a. Le interviste di gruppo dell'estate del 2009: validaz. intersogg. dell'analisi e ulter. raccolta

- Settimane residenziali
- Lettura dei report provvisori (racconti)
- Member-check

Leggendo, cosa pensi? Ci interessano le tue impressioni.
Non ci interessa valutare le pratiche raccontate dai formatori.
Ti ritrovi in come sono stati raggruppati i racconti?
Che cosa si muove nella tua mente leggendo questi racconti?

Quelle che avete visto erano "buone invenzioni" nate dalla pratica e raccontate dai pratici. Prova ora a pensarne un'altra ed eventualmente a descriverla individualmente per iscritto...

7. Le interviste di gruppo dell'estate del 2009: validazione intersoggettiva dell'analisi e ulter. raccolta

- consegna individuale a pensare a concreti episodi, analoghi a quelli già raccolti e analizzati e ad abbozzarne – se lo si riteneva utile – la scrittura.
- invito a leggere e/o raccontare agli altri l'episodio abbozzato
- possibilità offerta altri partecipanti di intervenire con domande di chiarimento al proponente
- audio-registrazione dei racconti e delle interviste di gruppo

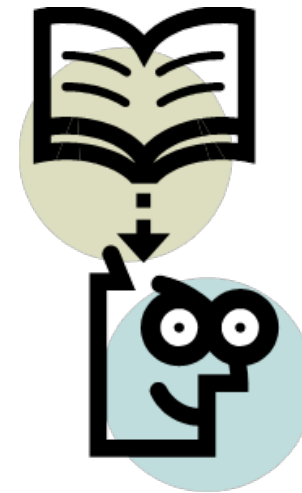
8. Le interviste di gruppo dell'estate del 2009

- ulteriore validazione intersoggettiva delle analisi compiute
- ultima raccolta di dati (saturazione), a partire dallo stimolo costituito dalla lettura di alcuni brani scelti dal ricercatore nei materiali delle fasi precedenti
- “A te sono capitate situazioni analoghe? Prova a raccontarle con ricchezza di particolari...”

9. Analisi dell'intero corpus di dati

- circa docenti coinvolti,
- più di cento ore di materiale registrato
- quasi mille cartelle di trascrizioni

- Ritorno sull'analisi dei testi.
- Riorganizzazione delle categorie.
- Disponibilità alla pazienza e alla lunghezza.
- Attenzione a dar conto sia degli elementi estesamente presenti, sia di quelli nominati solo da pochi o specifici per ambito disciplinare, ma ugualmente rilevanti per restituire aspetti utili ad illustrare l'essenza del fenomeno indagato.



10a. Scrittura dei report finali

- *...human science research is a form of writing* (M. Van Manen)
- scrivere è mietere i frutti della “disciplina dell’ascolto”
- gioco di echi:
 - i brani – che tengono dentro l’eco delle pratiche – sono avvicinati tra loro per affinità, cioè perché fanno eco tra loro;
 - i commenti che il ricercatore aggiunge ai brani, nello sforzo di trovare parole per dire ciò che dicono i testi, sono spesso delle riformulazioni, ancora una volta quasi un’eco ai brani stessi;
 - anche i riferimenti e le citazioni riportate servono a trovare parole per dire la pratica dei docenti;
 - il sapere dei pratici viene davvero a galla quando, cercando di riprodurne le molteplici risonanze, si nota che la voce che ne risulta è una voce insieme ripetuta e nuova

10b. Scrittura dei report finali

- Validazione intersoggettiva (incontri dell'estate del 2010)
- Redazione definitiva dei due Report

In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale, Cnos-fap, Roma 2011.

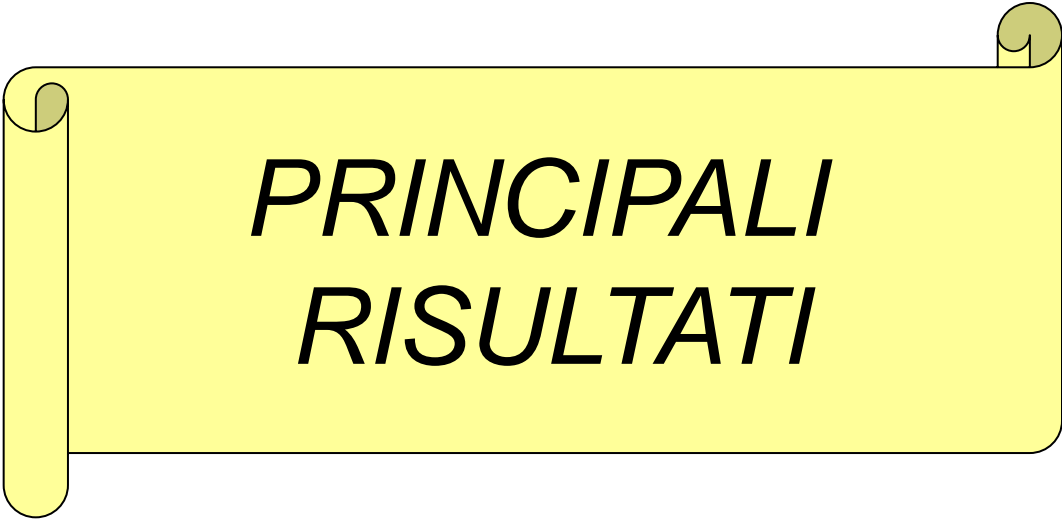

In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale, Cnos-fap, Roma 2011.

- Lettura complessiva

La didattica al lavoro, FrancoAngeli, Milano 2011

11. Diario riflessivo

- ❑ Diario riflessivo o diario della vita della mente (Mortari, 2007)
 - ✓ per tenere traccia dell'evoluzione del progetto, dei suoi snodi principali,
 - ✓ e per esplicitare le idee e i problemi che scaturivano nel processo di ricerca e le ragioni delle scelte che venivano di volta in volta compiute.
- ❑ La ricerca qualitativa richiede una costante riflessione sui propri pensieri, che aiuti ad esplicitare i presupposti delle scelte che si rendono via via necessarie.
- ❑ Il rigore, in questo tipo di indagine, si identifica proprio con la capacità riflessiva di conservare la memoria della strada percorsa e dei pensieri che l'hanno accompagnata



***PRINCIPALI
RISULTATI***

CREARE LE CONDIZIONI RELAZIONALI PER LAVORARE BENE I



1. Aver cura della relazione, in particolare con chi si trova in difficoltà

- 1.1. Rispettare
- 1.2. Agganciare gli sguardi
- 1.3. Rapportarsi con autenticità per mobilitare energie
- 1.4. Curare il clima della classe per «mettersi a fare»
- 1.5. Valorizzare i momenti informali
- 1.6. Costruire situazioni di incontro: la talking-card
- 1.7. Gestire le provocazioni basate sul linguaggio

CREARE LE CONDIZIONI RELAZIONALI PER LAVORARE BENE II

2. Prevedere regole e confini

- 2.1. Far sentire che si è parte di una comunità
- 2.2. Far toccare con mano le regole
- 2.3. Attivare processi di negoziazione
- 2.4. Agire con elasticità
- 2.5. Definire il proprio ruolo
- 2.6. Ricorrere ad un sistema di incentivi
- 2.7. Comunicare attenzione rispettando la libertà



CREARE LE CONDIZIONI RELAZIONALI PER LAVORARE BENE III

3. Organizzare lo spazio

- 3.1. Curare la disposizione dei banchi
- 3.2. Muoversi in aula
- 3.3. Valorizzare gli spazi esterni all'aula



STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - I

1. Curare l'avvio

- 1.1. Stabilire fin dall'inizio un contatto emozionale
- 1.2. Riprendere il filo rosso del percorso, facendo fare il «riassunto della puntata precedente»
- 1.3. Trasformare il controllo dei compiti in attività di riscaldamento
- 1.4. Fornire un inquadramento sul percorso che si andrà a svolgere
- 1.5. Inserire qualche volta un elemento insolito e spiazzante
- 1.6. Educare al metodo



STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - II

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

- 2.1. I goal delle aspettative
- 2.2. Esplorare il vissuto dei ragazzi nei confronti della matematica
- 2.3. “Adesso, dite la vostra!”
- 2.4. Agganciare conoscenze pregresse
- 2.5. Utilizzare la tecnica del brainstorming
- 2.6. Decostruire

STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - III

3. Offrire e far scoprire ragioni per impegnarsi

- 3.1. Rispondere alla domanda: "A cosa serve?"
- 3.2. Trasformare la "matematica" in "calcolo professionale"
- 3.3. Far recuperare le conoscenze di base
- 3.4. Far incontrare testimoni
- 3.5. Proporre esercizi in modo sensato
- 3.6. Quando ciò che muove è l'affetto che lega all'insegnante

STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - IV

4. Rendere vitali i contenuti

- 4.1. Selezionare
- 4.2. Insegnare Dante ai meccanici
- 4.3. Far scoprire che la matematica può allargare il pensiero
- 4.4. Evidenziare i collegamenti
- 4.5. Ricorrere ad un registro narrativo
- 4.6. Coltivare e comunicare passione



STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - V

5. Esporre (e far esporre) con chiarezza

- 5.1. Valorizzare il contatto visivo e variare tono di voce e postura durante la spiegazione
- 5.2. Utilizzare un linguaggio concreto e diversi supporti
- 5.3. Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali
- 5.4. Far diventare il quaderno occasione di comunicazione educativa
- 5.5. Richiamare spesso il punto di arrivo
- 5.6. Far apprendere insegnando (*learning by teaching*)

STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - VI

6. Giocarsi diverse carte, variando attività

- 6.1. Far fare, organizzando bene i tempi
- 6.2. Variare gli approcci e le attività, lasciandosi guidare anche dagli "Uffa, prof..."
- 6.3. Inserire degli intermezzi per far "ricaricare le batterie"
- 6.4. Utilizzare la leva del gioco

STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - VII

7. Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe

- 7.1.Cogliere le differenze per adattarsi alle specificità del gruppo e dei singoli
- 7.2. Differenziare le consegne di lavoro
- 7.3. Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale
- 7.4. Adattare gli stimoli agli allievi con bisogni educativi speciali
- 7.5. Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina
- 7.6. Differenziare, almeno in parte, anche il curriculum

STRUTTURARE LA LEZIONE IN MODO EFFICACE (DIECI PASSI) - VIII

8. Far apprendere in/il gruppo

- 8.1. L'uso "addomesticato" del *cooperative learning*
- 8.2. Proporre forme di tutoraggio tra pari, a coppie

9. Guidare discussioni lavorando sulle domande

- 9.1. Far generare domande
- 9.2. Offrire una griglia di domande per cercare
- 9.3. L'esperto delle domande "inutili"

10. Concludere tirando le somme e raccogliendo eventuali lavori

VALORIZZARE L'ESPERIENZA I

1. Far toccare con mano gli oggetti di apprendim.

- 1.1. Coinvolgere il corpo per rendere "visibili e manipolabili" i concetti
- 1.2. Agganciare l'esperienza reale o possibile degli allievi
- 1.3. Collegarsi agli interessi degli allievi
- 1.4. Proporre situazioni simulate e/o ricorrere ad esempi
- 1.5. Partire da fenomeni chimici o fisici e farne cogliere la struttura sottostante

2. Fare riferimento alle conoscenze incarnate nella vita quotidiana

- 2.1. Far riflettere sulla "matematica di tutti i giorni"
 - a) La matematica economica e finanziaria
 - b) La matematica statistica
 - c) La matematica in cucina
- 2.2. Far riflettere sulla lingua d'uso

VALORIZZARE L'ESPERIENZA II

3. Lavorare per problemi in matematica

- 3.1. Focalizzare l'attenzione sulla soluzione di problemi concreti
- 3.2. Tradurre gli esercizi classici in problemi concreti
- 3.3. Accompagnare nella ricerca della soluzione

4. Far vivere il leggere e lo scrivere come esperienze piacevoli

- 4.1. Quando leggere e scrivere non sono un piacere
- 4.2. Leggere e far leggere ad alta voce, per gli altri
- 4.3. Far riflettere su di sé a partire da ciò che si legge
- 4.4. Personalizzare il rapporto con il libro e con gli autori
- 4.5. Far analizzare un testo
- 4.6. “Tocca a voi!”. Far scrivere creativamente

VALORIZZARE L'ESPERIENZA III

5. Dare spazio ad esperienze basate su immagini, musica e teatro

- 5.1. Valorizzare alcuni elementi della cultura multimediale dei ragazzi
- 5.2. Far analizzare immagini e film
- 5.3. Utilizzare un video come stimolo per la scrittura personale e la discussione
- 5.4. Partire dall'ascolto di brani musicali
- 5.5. Analizzare messaggi pubblicitari per riflettere sul "senso poetico della vita"
- 5.6. Far vivere esperienze teatrali

VALORIZZARE L'ESPERIENZA IV

6. Orientare a mettere in parola l'esperienza di ogni giorno

- 6.1. Superare un'operatività priva di pensiero
- 6.2. Il metodo delle approssimazioni successive in matematica
- 6.3. Tradurre l'esperienza pratica in "linguaggio matematico"
- 6.4. Far vivere esperienze memorabili e narrabili
- 6.5. Proporre di scrivere per comunicare ad altri la propria esperienza
- 6.6. Stimolare racconti orali su esperienze vissute

REGALARE INTELLIGENZA AL LAVORO - I

1. Frequentare il laboratorio per interagire con gli allievi mentre sono all'opera

- 1.1. Costruire sinergia tra area culturale e area tecnico-professionale
- 1.2. Essere presenti in laboratorio
- 1.3. Far fare esperienze laboratoriali per esplorare i concetti
- 1.4. Non cose diverse ma in modo diverso



REGALARE INTELLIGENZA AL LAVORO - II

2. Creare situazioni in cui scrivere e parlare siano percepiti come compiti vicini alla pratica lavorativa.

- 2.1. La presentazione dell'azienda simulata o del proprio indirizzo
- 2.2. La relazione tecnica
- 2.3. La stesura del curriculum vitae
- 2.4. L'offerta tecnica in risposta ad una commessa
- 2.5. L'analisi di esperienze lavorative

3. Agganciare i concetti matematici o scientifici a problemi lavorativi

- 3.1. Esplicitare le connessioni tra la matematica e le diverse attività lavorative
- 3.2. Far calcolare "costi e ricavi" e preventivi dei capolavori che realizzano in laboratorio
- 3.3. Legare anche i percorsi di fisica e chimica ad aspetti professionali

REGALARE INTELLIGENZA AL LAVORO - III

4. Assegnare compiti autentici legati a contesti lavor.

4.1. Compiti da giornalista

a) L'articolo di giornale; b) La prima pagina di un giornale del passato; c) Piccole recensioni per la pagina culturale; d) La rassegna stampa o la rassegna tematica

4.2. Compiti editoriali

a) Il libro sui diritti umani con i grafici; b) La guida turistica della propria città; c) Il libretto delle istruzioni sull'uso di un prodotto di laboratorio; d) Il book di presentazione

4.3. Compiti di simulazione

a) Simulazioni di vendita, televendita o colloquio telefonico; b) La simulazione di un controllo dei NAS; c) Conversazioni simulate tra compagni di viaggio; d) Giochi di ruolo

4.4. Compiti di persuasione

a) La discussione sui pro e i contro; b) Il messaggio pubblicitario

4.5. Compiti da ricercatore

a) L'indagine conoscitiva su alcuni elementi della cultura nei paesi di origine; b) La ricerca sulle energie solari; c) Il report su un'indagine di opinione

4.6. Capolavori artigianali

a) Monopattini, poggi regolabili e cancelli metallici; b) La cassapanca; c) Riparazioni e manutenzioni; d) Il progetto della ristrutturazione di un ambiente; e) La produzione della birra



VALUTARE PER FAR IMPARARE - I

1. Monitorare continuamente l'andamento del percorso

- 1.1. Proporre test di ingresso per capire la situazione di partenza
- 1.2. Controllare regolarmente i compiti assegnati

2. Incoraggiare

- 2.1. Aiutare a superare l'“io non ci riesco!” interiorizzato
- 2.2. Calibrare le prove per far fare esperienze di successo
- 2.3. Offrire occasioni di recupero: le "insufficienze reversibili"

VALUTARE PER FAR IMPARARE - II

3. Comunicare previamentee i criteri di valutazione

- 3.1. Esplicitare i criteri
- 3.2. Articolare le dimensioni da valutare, fornendo diversi ambiti in cui mostrare il meglio di sé

4. Gestire efficacemente le prove strutturate e semistrutturate

- 4.1. Preparare bene il/al compito
- 4.2. Far preparare agli allievi i quesiti di una prova di matematica (lasciando spazio alla creatività)
- 4.3. Curare il formato della prova
- 4.4. Mostrare interesse durante la prova
- 4.5. Proporre la verifica in laboratorio
- 4.6. Gestire accuratamente la comunicazione degli esiti

VALUTARE PER FAR IMPARARE - III

5. Utilizzare i compiti autentici nelle prove

- 5.1. Utilizzare rubriche di valutazione
- 5.2. Ideare prove simili a quelle che gli allievi incontreranno negli esami di qualifica
- 5.3. Introdurre elementi di autenticità in prove tradizionali

6. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari

- 6.1. Far individuare i punti nodali del percorso proposto
- 6.2. Proporre dispositivi di auto-correzione
- 6.3. Stimolare processi di valutazione tra pari
- 6.4. Far costruire il portfolio dell'allievo
- 6.5. Attivare forme di triangolazione nella valutazione dello stage

VALUTARE PER FAR IMPARARE - IV

7. Far "uscire" alla lavagna in matematica

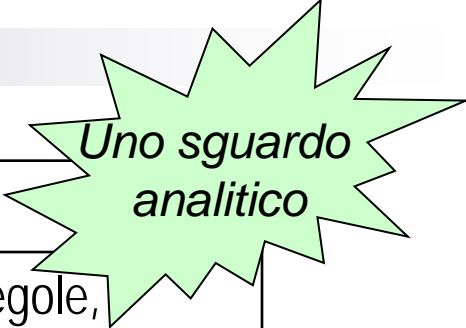
- 7.1. Far fare esercizi alla lavagna
- 7.2. Far innanzitutto osservare e solo dopo scrivere "cosa vedono"
- 7.3. "Ripescare": quando l'esercizio alla lavagna serve per potenziare

8. Curare la restituzione dei temi in italiano

- 8.1. Costruire un repertorio di temi da mostrare e su cui riflettere
- 8.2. Introdurre messaggi di ascolto nel giudizio di valutazione dei temi



Specificità rilevate



Uno sguardo
analitico

Regione	Principali specificità
Veneto	strutturazione dell'attività, gestione relazionale delle regole, collaborazione tra area culturale e area tecnico-professionale, rubriche e portfolio (Ciofs-fp), teatro
Liguria	uso diffuso del <i>cooperative learning</i> , ricorso ad incentivi
Piemonte	rapporti col territorio, formalizzazione dell'esperienza
Lombardia	passerelle
Sicilia	attenzione relazionale fine
Lazio	sensibilità interculturale



Nodi e prospettive

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - I

Emergono:

- la complessità della pratica (“la didattica” al lavoro), che tiene insieme varie dimensioni;
- specifici dispositivi e strategie che i formatori hanno trovato utile mettere in atto;
- le varie dimensioni
 - cura della relazione,
 - strutturazione efficace di una lezione, in tutte le sue fasi,
 - strategie che consentono di agganciare i saperi all’esperienza dei soggetti e, in particolare, a problemi reali e lavorativi (anche in questo senso, parliamo di didattica “al lavoro”),
 - modi di impostare le pratiche valutative per stimolare apprendimento.

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - II

- dispositivi articolati e complessi (ad esempio, le “unità di apprendimento in situazione”),
- espedienti e tecniche molto semplici (ad esempio, il far uscire alla lavagna, il controllo dei compiti, il suggerimento di piccoli stratagemmi per superare ostacoli di comprensione...) che, nel racconto dei docenti, si configurano come modalità spesso raffinate di intervento (la ricchezza delle pratiche “povere”),
- una “teoria della pratica formativa”, come teoria “estratta” dalle storie, lascia i soggetti in carne ed ossa al centro della scena

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - III

- il sapere scientifico, in ambito didattico, è riduttivo, perché, per essere tale e rilevare delle regolarità, deve semplificare il fenomeno che indaga e isolarne singole variabili;
- il sapere pratico, che è vivo, interpersonale, eticamente implicato (Damiano, 2007a), rimane per lo più inafferrabile a quel tipo di sguardo e di procedimento.

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - IV

- negli approcci sperimentali, il ruolo della teoria è preponderante per generare congetture e ipotesi attraverso le quali esplorare l'esperienza;
- in questa ricerca, non c'è una teoria didattica predefinita, ma il tentativo di svelare il sapere incorporato nelle pratiche;
- ne ricaviamo sorta di teoria che emerge dal basso (*grounded*), dalle pratiche stesse narrate dai partecipanti

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - V

- Ciascun racconto rappresenta un'unità di senso compiuto, ma, nello stesso tempo, viene a costituire l'anello di un disegno complessivo e dà il suo contributo alla creazione di un intreccio d'insieme.
- I singoli episodi, inseriti nella struttura delle categorie che gradualmente sono emerse nell'analisi, assumono pertanto un duplice statuto:
 - sono degli esempi e
 - nello stesso tempo sono elementi di una teoria in costruzione (si tratta di una teoria debole, che non consente di individuare una rete forte di cause ed effetti, ma questo non significa che tra i vari elementi non si diano dei nessi).

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - VI

La didattica «al lavoro» (*under construction*):

- è spesso incompiuta,
- non possiede il *look* gradevole delle costruzioni “teoriche”, in cui i vari elementi (il contesto, gli oggetti culturali, le azioni del formatore, le azioni dei soggetti in apprendimento ecc.) si combinano in un disegno armonico ed unitario;
- viene resa da racconti situati e interrotti, spesso con frammenti di narrazione;
- lascia pieni di domande: come viene affrontato quell’elemento a cui si accenna? Come viene trattato quel tema? Come viene sviluppato quel concetto?...

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - VII

Da qui derivano:

- lo stimolo a tornare ricorsivamente ai testimoni per trovare modi sempre più adeguati per «dire la pratica» (cfr. Mortari, 2010b),
- l'accettazione dell'incompiutezza strutturale e generativa del sapere pratico (e dei resoconti narrativi), come sapere che tiene continuamente in movimento il pensare (es.: la storia di Maurizio Maurizio):
 - talvolta la narrazione è tale da restituirci dimensioni della pratica difficilmente dicibili in altro modo (dimensioni sottili di certi gesti, possibilità di orchestrare simultaneamente attenzioni differenti ecc.),
 - altre volte la narrazione è magari stentata, incompleta, ma, se centrata sulla cosa, sul fenomeno che intende descrivere, di tale fenomeno ci restituisce qualche elemento centrale, almeno tale da stimolarci a pensare ulteriormente e a tentare di narrarlo.

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - VIII

- Spesso, il racconto di partenza sollecitava altri racconti, in un continuo tentativo di specificare la pratica: “Sì, anche a me è capitato qualcosa di simile...”, “In una situazione analoga, a me è capitato invece di agire in quest’altro modo...”.
- È questo il processo che rende vivo e generativo il sapere contenuto nelle pratiche (e in fondo anche le pratiche stesse).

Che tipo di sapere è quello che emerge dalle pratiche? - IX

Allora, di che sapere si tratta?

- non manuale (letteralmente: “a portata di mano”), che definisca o detti istruzioni e tolga spazio all’inventiva richiesta dalla specificità e non prevedibilità delle situazioni,

ma

- mappa organizzata, ragionata e sempre integrabile di strategie percepite come utili,
- invito al "fai da te", a coltivare fiducia nella propria capacità di inventare strumenti;
- repertorio della comunità, inteso come «...set di risorse condivise dalla comunità», raccolta di strumenti e modi di operare che la comunità ha adottato nel corso della sua storia e che possono «essere reimpiegati in nuove situazioni» ed essere condivisi «...in modo dinamico e interattivo», composti, montati, smontati, rimontati, perfezionati, variati.

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - I

■ **Approccio didattico “sensibile”:**

- centrato sui “sensi”
- che orienta ad un fare “sensato” (intelligenza manuale e pensiero al lavoro)
- che rivela una spiccata “sensibilità” relazionale.

■ **Lavoro paziente sui presupposti dell’apprendimento:**

- far sì che le cose che si chiedono agli allievi non siano percepite distanti da ciò che sta loro a cuore;
- rinunciare all’apologia del sapere “inutile” e disinteressato (anche a partire da un libretto di istruzioni è possibile imparare ad interrogarsi sulle parole e a pensare);
- orientare ad un atteggiamento non ostile nei confronti delle discipline

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - II

■ Lavoro sui contenuti

- selezionare oggetti culturali che riescano a dialogare con gli orizzonti degli allievi e a parlare loro anche in maniera corporea, percepibile con i sensi.
- riconoscere dignità ai saperi che sono incorporati nelle pratiche lavorative (riguardano il cosa, il come fare, ma anche il perché e il senso che si dà al fare)
- rendere vitali i contenuti agganciandoli all'esperienza, agli interessi e agli orizzonti culturali degli allievi
- tenere aperta la feconda tensione tra area culturale e area tecnico-professionale allargando il concetto stesso di “competenza professionale”.

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - III

■ Lavoro sul metodo formativo

- modello operativo dell'apprendistato (l'esperto propone esperienze, mostra come si fa, affianca, offre consigli e suggerimenti, costruisce un rapporto particolarmente intenso con gli allievi) anche per gli insegnamenti di area culturale.
- riduzione dello spazio dedicato alla lezione solo verbale
- inscindibilità di “sapere” e “fare”
- valorizzazione del canale dell'esperienza e di un fare che coinvolga il corpo, oltre che la mente
- ricorso ad una molteplicità di linguaggi,
- proposta di esperienze di vario genere,
- creazione di situazioni stimolanti, che consentano agli allievi di assumere su di sé lo sforzo e l'impegno;
- realizzazione di compiti autentici, in particolare quelli di tipo professionale.
- centratura su problemi reali riflettuti

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - IV

Ancora sul metodo formativo

Imparando dai loro colleghi di area pratica come rendere le proprie aule più simili a dei laboratori, i nostri docenti contribuiscono a far sì che anche i laboratori diventino un po' più simili alle aule, cioè che sulle pratiche lavorative si attivino costantemente riflessioni e pensieri, superando così una visione puramente esecutiva del lavoro, a cui corrisponde una concezione puramente addestrativa della formazione professionale.

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - V

Ancora sul metodo formativo

- L'esperienza lavorativa è intesa come luogo ricco e sorgivo, contesto di azione all'interno del quale si scoprono e costruiscono conoscenze, si impara a gestire relazioni e a rispettare regole, si esercita responsabilità, si costruisce con soddisfazione – legata sempre anche ad una certa dose di impegno e sforzo – qualcosa di concreto, sia questo un oggetto o un servizio ben fatto, e, facendo tutto questo, si impara e si cresce come persone.
- La scommessa è attivare percorsi che,
 - da una parte, permettano di mettere in parole, di liberare, di formalizzare i saperi che sono impliciti nel fare, incorporati nella pratica lavorativa,
 - dall'altra, consentano di accedere anche a regioni più astratte del sapere, laddove, ad esempio, l'astrazione consente di applicare una regola a tante diverse circostanze o di apportare chiarezza rispetto a situazioni confuse o di andare al di là di quel che si vede e si tocca, verso ciò che è universale.

Quali le caratteristiche distintive della pratica dei formatori del Cnos-fap? - VI

■ Lavoro sulla relazione

- sensibilità relazionale
- modo di porsi nei confronti degli allievi, rispettoso, delicato ed incoraggiante nel modo di
 - entrare in classe,
 - gestire le regole,
 - affiancare e seguire gli allievi durante le attività,
 - accompagnarli a riconoscere e a dare valore a ciò che imparano.
- sensibilità particolare alle differenze individuali
 - capacità di farsi seguire dal gruppo,
 - ma anche di attendere chi ritarda o di andare a rintracciare chi si avventura su altri territori

Cosa accomuna i docenti partecipanti?

- una certa sensibilità, che probabilmente introiettano anche con l'aria che respirano nell'ambiente salesiano,
- l'atteggiamento nei confronti degli allievi:
 - la fiducia nelle potenzialità dei ragazzi, quasi si trattasse di gemme di cui intuiscono le possibilità di futura fioritura,
 - l'ostinazione a trovare vie di accesso a quel fortino che molto spesso i ragazzi della formazione professionale erigono difensivamente attorno a sé e che non è facile espugnare.

In che cosa consiste la professionalità dei docenti intervistati? - I


- A livello sociale i Cfp sono spesso considerati una specie di “discarica scolastica”, verso cui indirizzare coloro che in altri tipi di scuola non raggiungono determinati livelli di competenza
- Questo lascerebbe presupporre nei docenti una tendenza ad accontentarsi, a pretendere poco, a ridurre le attese, ad allinearsi verso il basso.
- Invece, quello che abbiamo constatato con la ricerca è un lavoro di qualità di docenti
 - che si ostinano ad indicare mete e traguardi elevati,
 - ma che si accorgono anche che queste mete vanno perseguite per vie differenti rispetto a quelle che, in molti casi, vengono seguite in altri percorsi di istruzione superiore.
- L’incontro con una tipologia di utenza particolarmente sfidante riesce a stimolare, nei docenti dei Cfp, lo sviluppo di competenze professionali particolarmente elevate.

In che cosa consiste la professionalità dei docenti intervistati? - II


- fedeltà epistemologica, al valore disciplinare di ciò che propongono
- fedeltà psicologica, alle esigenze degli allievi;
- fedeltà etica, ai volti concreti che interpellano la loro responsabilità di adulti e li spingono a cercare modalità concrete per offrire loro aiuto e accompagnamento
- consapevolezza della complessa trama di relazioni all'interno della quale si svolge il lavoro
 - frequente uso del noi nella descrizione degli episodi,
 - rapporto - considerato centrale - con i colleghi di area pratica,
 - sottolineatura frequente di essere parte di una comunità,
 - esigenza di cooperare tra colleghi in fase progettuale e realizzativa degli interventi.

In che modo la ricerca può agire sullo sviluppo personale e professionale dei docenti? - I

- Come si sviluppa tale sapere?
 - la pratica didattica rappresenta per i formatori uno dei principali luoghi generativi della conoscenza professionale, sia sugli oggetti culturali, che sui soggetti che apprendono, che in generale sull'insegnamento.
- La ricerca come processo di costruzione di professionalità, all'interno di una comunità di pratica:
 - condivisione delle esperienze in gruppo
 - scambio tra esperti e novizi



Scambiare reciprocamente le proprie esperienze
(condividerne narrazioni dense)
ha consentito ai docenti, più o meno esperti, di diventare
maggiormente consapevoli
che la pratica può essere una straordinaria sorgente di
apprendimento,
che questo sapere è prezioso e
che l'unico modo per non disperderlo, e anzi per farlo
crescere, è condividerlo con altri

- 
- In questo percorso, i formatori sono stati guidati a mettere in parola il loro sapere pratico.
 - Nel far questo hanno potuto cogliere l'analogia che esiste tra questo processo di messa in parola e ciò che essi stessi sono chiamati ad operare con i propri allievi: accompagnarli a dar voce a quei saperi e valori che sono implicati in ciò che fanno.
 - La riflessione sul processo della ricerca rappresenta non solo un'occasione di sviluppo personale e professionale, ma anche l'intuizione di una via didatticamente feconda e percorribile con i ragazzi che frequentano i Cfp.

Che cosa la ricerca può suggerire al decisore politico? - I

«Dove è all'opera un buon insegnante, il mondo diventa un po' migliore» (H. Aebli).

Nell'Ifp abbiamo incontrato buoni insegnanti, capaci di offrire un contributo migliorativo al contesto in cui operano, ma anche alla società tutta e al mondo del lavoro in particolare.



Che cosa la ricerca può suggerire al decisore politico? - II

- nel dibattito pubblico sembra che la formazione professionale iniziale, avendo a che fare con il lavoro, non sia da considerare alla stregua delle altre istituzioni scolastiche;
- c'è pregiudizio culturale nei confronti della formazione professionale e del lavoro;
- dovremmo recuperare stima ed ammirazione nei confronti del lavoro e della formazione professionale iniziale e riconoscere il valore politico che per un paese può avere il miglioramento di tale sistema, a partire da ciò che può garantire la qualità del lavoro dei formatori.

Che cosa la ricerca può suggerire al decisore politico? - II

- Ifp non significa necessariamente “meno scuola” ma un modo diverso di fare scuola, capace di adattarsi con duttilità alle esigenze di soggetti che esprimono una spiccata preferenza per i saperi incarnati (o una profonda disaffezione nei confronti di modalità solo trasmissive, statiche e disincarnate di far scuola).
- La ricerca sulle pratiche formative nei Cfp assume allora una valenza anche politica:
 - può aiutare i decisori a conoscere più in profondità - e dunque ad apprezzare meglio - le potenzialità di questa tipologia di offerta formativa e il patrimonio di esperienze che in essa si è sviluppato;
 - favorendo la crescita e lo sviluppo professionale dei docenti, anche attraverso la creazione di spazi e processi di analisi e riflessione, contribuisce a promuovere un miglioramento della società nel suo insieme.

Quali i possibili problemi? - I

Riguardo alla pratica dei nostri formatori

- Una didattica *naive*, ingenua e superficiali?
- La matematica dei sensi, la matematica professionale, utile ed amichevole, è *vera* matematica?
- L'approccio dei docenti di italiano alla grammatica, come riflessione sulla lingua d'uso o come strumento per leggere un libretto di istruzioni, è sufficientemente rigoroso?

Riguardo alla trasferibilità

- La didattica descritta è trasferibile ad altri contesti?

Quali i possibili problemi? - II

Riguardo al metodo

- È sufficiente la descrizione?
- Gli esempi sono tutti «buoni esempi»?
- Oltre agli esempi, emerge, pur umile, una teoria?
- Il metodo viene adeguatamente problematizzato?

Una possibile conclusione

- Il racconto di Dario Missaglia (2010): la storia di Marco
- Molti dei ragazzi che popolano i Cfp – come Marco – sono (stati) convinti di non essere fatti per la scuola
- Nei docenti che abbiamo intervistato, incontrano il volto di una scuola che cerca di adattarsi a loro, alle loro esigenze, alle loro storie, alle loro varie intelligenze e, in particolare, alla loro sensibilità orientata verso il concreto;
- al Cfp questi ragazzi incontrano i tratti di un contesto formativo in cui si sa che si può imparare molto anche dalla vita, che anche la messa in atto del pensiero può dare da pensare e che c'è una via di accesso al pensiero che passa prevalentemente attraverso l'esperienza e in particolare attraverso il lavoro.

«...per me è sempre appassionante raccontare quello che succede qui dentro, come noi ci scervelliamo per far apprendere [...].

Sono fiera di fare questo lavoro all'interno di questa realtà [...].

Mi piace molto pensare che, se don Bosco fosse qui oggi, insegnerebbe anche lui in un Cfp»

(una formatrice del Cnos-fap)



Grazie dell'attenzione!