



# La voce dei protagonisti. Esperienze di confine. Formatori che si raccontano

GUSTAVO MEJIA GOMEZ<sup>1</sup>

*Continua la rassegna di contributi che cercano di dar voce all'esperienza dei soggetti che sono protagonisti della Formazione Professionale iniziale. Il presente articolo riporta le testimonianze di alcuni formatori e formatrici che, nell'ambito di un percorso formativo, hanno avuto modo di condividere episodi della loro esperienza educativa.*

PROGETTI e ESPERIENZE



L'approccio alla formazione dei formatori dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), alla base del presente contributo, nasce strettamente intrecciato con un approccio qualitativo alla ricerca in ambito formativo<sup>2</sup>. Negli ultimi anni ho avuto modo di partecipare a diverse ricerche empiriche nel contesto dell'IeFP, secondo un approccio qualitativo, in particolare nei CFP delle Federazioni CNOS-FAP (cfr. Tacconi, 2011a; Tacconi, Mejia Gomez, 2013) e Ciofs-fp (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010) e nelle Scuole professionali della Provincia di Bolzano (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012). In questi progetti di ricerca è stato possibile constatare l'alto valore formativo che la ricerca stessa andava assumendo per i partecipanti (cfr. Tacconi, 2011b). Del resto, una ricerca qualitativa, con il set di dispositivi a cui di volta in volta ricorre (interviste, focus group, raccolta di scritture professionali, osservazioni etnografiche, dialoghi, analisi partecipata dei materiali, incontri di validazione intersoggettiva, momenti di restituzione e di confronto su ciò che emerge ecc.), mette in moto processi tali da generare una consistente riflessione sull'esperienza e la riflessione, se ben condotta e supportata, arriva ad assumere valenza trasformativa per i soggetti che la praticano e per i contesti in cui essi operano.

<sup>1</sup> Formatore.

<sup>2</sup> Le note che seguono riportano la sintesi di un testo, elaborato con il prof. Giuseppe Tacconi, dal titolo "Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale". Cfr. Mejia Gomez, 2013.





Il presente contributo riporta materiali generati all'interno di un percorso formativo in cui però, costruendo spazi di condivisione di esperienze, è stato possibile anche condividere nuova conoscenza. I presupposti di questo lavoro corrispondono, infatti, a quelli che potrebbero essere assunti nel fare ricerca – immersione nei contesti della pratica attraverso delle osservazioni in aula (*naturalistic inquiry*), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*), particolare cura del *setting*, ascolto attento e non giudicante (approccio fenomenologico), attenzione a generare un sapere utile ai pratici, predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*) – e che ben si adattano alla guida di processi formativi ricchi di senso e stimolanti. Il presente lavoro può essere collocato quindi in quel tipo di ricerca che prende il nome di “analisi delle pratiche formative” (Damiano, 2006) e che può essere vista come un “mettere in parola” il sapere che i pratici sviluppano nella loro esperienza (Mortari, 2010). Anche in questo caso, infatti, la formazione con i formatori è andata sempre più configurandosi come una facilitazione e un accompagnamento a una tale messa in parola.

I testi che riporto di seguito hanno preso forma dopo alcuni passaggi che hanno condotto ad una produzione e ad una successiva condivisione di storie dense di pratica professionale:

- creazione del clima ed esplicitazione dell'approccio (centratura sulle seguenti parole assunte come parole chiave: pratica/esperienza, riflessione, narrazione, soggettività, comunità, valorizzazione, rapporto ricerca-formazione ecc.);
- negoziazione del focus da assumere (la riuscita di una lezione);
- analisi di esempi di buone narrazioni (di insegnanti scrittori o altri insegnanti);
- consegna narrativa (“quella volta, ho visto accendersi gli occhi dei miei allievi...”);
- condivisione delle narrazioni;
- invio del testo scritto;
- restituzione, da parte del formatore, del “testo di testi” (la raccolta delle narrazioni prodotte organizzate in categorie emergenti dall'analisi) per una validazione da parte dei partecipanti;
- riflessione finale condivisa.

Le esperienze fatte secondo questo approccio attestano che la condivisione che si crea mettendo in comune le storie consente di orientare poi il gruppo verso altri traguardi, come la costruzione e la condivisione di materiali didattici (progettazioni, schede attività, consegne scritte per gli allievi, stru-



menti di valutazione ecc.) e la costruzione del senso di essere una comunità di pratica.

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

Le storie che seguono sono state raccolte durante un percorso che sta attualmente coinvolgendo un gruppo di circa venti docenti che operano nelle Scuole professionali di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e che stanno seguendo il corso che li abiliterà alla professione. Nell’ambito del corso abilitante, in una serie di incontri, è stata formulata per i partecipanti la seguente consegna di scrittura: “quella volta, ho visto illuminarsi i loro occhi...”. La consegna era uno stimolo a narrare, possibilmente con ricchezza di particolari, un episodio che descrivesse una pratica didattica riuscita. I testi sono stati scritti con calma, disponendo di tempi distesi, e condivisi oralmente in aula. In un momento successivo, i testi, oltre che inseriti nel portfolio del docente, sono stati inviati in posta elettronica al formatore-facilitatore.

Qui di seguito, vengono presentati soltanto alcuni dei racconti<sup>3</sup>, nel tentativo di fornire occasioni di rispecchiamento, chiavi di lettura, strategie e perché no, significati nuovi per affrontare in maniera meno solitaria, la quotidianità dell’insegnamento e ed esplorare i confini dell’aula, sentendosi parte di una comunità di pratica. Un’ultima precisazione è doverosa: le storie parlano da sé e possiedono un notevole potenziale formativo, perché invitano i lettori ad avvicinarsi alle esperienze narrate come ad una sorta di specchio, che permette di riconoscere in esse anche elementi della propria esperienza e di farli oggetto di una riflessione che aiuta a sviluppare nuove consapevolezze su ciò che è stato maturato e su ciò che è possibile e opportuno maturare.

<sup>3</sup> La raccolta completa sarà a breve disponibile nella sezione “Il CFP si rinnova” sul sito del CNOS-FAP: <http://www.cnos-fap.it/node/13169>. I racconti vengono presentati così come sono stati scritti dai docenti. Mi sono limitato a qualche piccolo intervento redazionale. I nomi degli allievi sono ovviamente fittizi. Del o della docente si riporta al termine del racconto solamente l’iniziale del nome.



## Usare gli emoticons per ripassare matematica

È un martedì pomeriggio di aprile. Le giornate si allungano, la temperatura è più mite e sono le ultime due ore della giornata, per una prima classe le più sofferte. Suona la campanella, sono le 14.30 e regolarmente, con molta calma, i ragazzi entrano in classe; c'è chi sbuffa, chi lancia lo zaino, chi finisce il pezzo di pane e beve l'ultimo sorso d'acqua; alcuni sbadigliano, probabilmente hanno "l'abbocco" del dopo pranzo. Comunico ai ragazzi l'assenza dell'insegnante curriculare di matematica, perché impegnato nel corso per le prove Invalsi; le due ore saranno quindi di supplenza. La classe esulta, sono convinti di non fare lezione. Riprendo l'attenzione e comunico loro che verrà comunque svolta l'attività didattica come ripasso sull'argomento per la prossima verifica. Ecco! L'esultanza iniziale cede il passo al malcontento generale. "Ma prof, non è giusto, non può farci vedere un film?", suggerisce una voce dal fondo della classe. "Possiamo ascoltare musica?", segue un altro commento dal centro. Li ascolto con attenzione e mi confronto con loro sull'importanza di un ripasso prima della verifica, di come sia utile per colmare dubbi o incertezze sull'argomento. Alcuni si convincono facilmente, mentre altri si rifiutano di seguire. Decido, tra i mugugni generali, di proseguire e inizio comunque la lezione; l'argomento sono i numeri relativi. Abbiamo da svolgere alcuni semplici esercizi, ma mi accorgo da subito che i ragazzi incontrano delle difficoltà sulla regola dei segni; mi fermo e chiedo a tutti se riscontrano gli stessi problemi. Adesso sono tutti coinvolti e interessati; per loro lo scoglio più difficile è memorizzare e imparare la tabella. Capisco, così, il motivo per cui alcuni non volevano fare gli esercizi, cercando di trasformare la lezione in svago. "Bene, riprendiamo la spiegazione dei numeri relativi dall'inizio, soffermandoci sulla regola dei segni", dico ad alta voce ma con tono amichevole. I loro volti comunicano perplessità, confusione, smarrimento. Questi segni non vogliono proprio entrare nelle loro menti (+ \* -, + \* + ...). Li osservo e penso a come posso rendere più semplice la tabella. Ecco, mi viene in mente di utilizzare gli *emoticons*, loro fonte quotidiana di linguaggio abbreviativo nelle varie forme di comunicazione digitale:

$+ \cdot + = \dots + ..$ 😊 😊 ->...😊. $- \cdot - = \dots + ..$ 😞 😞 ->...😊.	Concordi = +
$+ \cdot - = \dots - ..$ 😊 😞 ->...😞. $- \cdot + = \dots - ..$ 😞 😊 ->...😞.	Discordi = -

Non ci posso credere: i loro volti cambiano, sembrano illuminarsi. "Profe, non ci credo, ho capito!", mi dice Sami; quasi all'unisono le fa eco Arianna: "...sì! Anch'io!", e a seguire sento il brusio agglomerante e positivo della classe. "Ok, ho fatto centro...", penso, mostrando un moto di soddisfazione e cercando nei loro sguardi quella giusta complicità per iniziare con gli esercizi di approfondimento. Mi sorprende positivamente l'accorgermi che, riuscendo ad entrare nel loro mondo, si riescono a raggiungere quasi sempre gli obiettivi prefissati e a rientrare nella loro visione come una complice anziché come un'avversaria. Che gioia vederli contenti e soddisfatti, con l'entusiasmo di iniziare gli esercizi. L'autostima





diventa la loro miglior alleata, il rivaleggiare diventa una spinta per l'apprendimento. L'impegno e la voglia di dimostrare di aver capito li porta a lavorare in autonomia fino al suono della campanella. Sono le 16:30 [racconto di F., docente di percorsi individualizzati].

## Seguire a tu per tu per far guadagnare autostima

Febbraio 2013, classe prima, aula 206. È un venerdì, ultimo giorno della settimana. Non si vede l'ora di cominciare il weekend: "Profe!!! Siamo stanchi!!!". Fuori è freddino, dentro fa molto caldo; siamo in aula computer; sono stati accesi fino a cinque minuti fa... insieme al riscaldamento! L'aula computer è una scelta obbligata da esigenze organizzative; non ci sono altre aule libere. Avrei preferito un'aula normale, dove disporre i banchi secondo le mie esigenze; l'aula è grande – rischio di perdere le ultime file – ed è scomoda per girare tra i banchi... Mi tocca percorrere chilometri. "Profe!? Prof!? Ho bisogno. Può venire?!". Alexia è un'alunna definita "caso difficile" e fa parte di una prima, "una classe difficile". È iscritta in terza media, in convenzione con noi. Questa è la descrizione che ci è arrivata dalle scuole medie: "l'alunna Alexia, pur dimostrandosi vivace e dotata di buone potenzialità intellettive, non manifesta il minimo interesse per le attività didattiche, non studia, si sottrae agli impegni, si assenta frequentemente, ostenta pose provocatorie da 'maschiaccio', si atteggiava a 'bulla' nei confronti dei coetanei e degli adulti dichiarando di non aver paura di nessuno. È spesso sguaiata, scurrile e irrispettosa delle regole della civile convivenza". Fin dal primo giorno di scuola, Alexia ha mostrato gli atteggiamenti descritti dai colleghi delle medie, ma ha anche dimostrato di poter essere una brava alunna e di lavorare con impegno ottenendo buoni risultati. Ma non con tutti. Alexia ha bisogno semplicemente di regole, di qualcuno che le faccia rispettare, ha bisogno di essere compresa e ascoltata. È un lavoro complicato, ma, se si riescono a toccare le giuste corde, si riesce ad instaurare un rapporto positivo. Rientriamo in aula dopo la pausa. Appello, prepariamo il materiale, cominciamo a lavorare. Richiamo la solita "ultima fila" ad occupare i posti liberi avanti. Non oppongono molta resistenza, sanno che con me funziona così, sanno che lo faccio per il loro bene. Alexia si sposta in seconda fila. Introduco l'argomento: le operazioni con le frazioni. Cominciamo con le addizioni e le sottrazioni. Una voce su tutte, è quella di Alexia: "Prof, io non le faccio! Non le ho mai capite". So che sono un argomento ostico, ma mi rimballo le maniche: mi rivolgo ad Alexia, ma parlo a tutti: "Stiamo attenti, cercherò di essere il più chiaro possibile e di semplificare la spiegazione ma ci dobbiamo provare! Vi insegno anche qualche truccetto per agevolare il compito". "Alexia, sei intelligente e mi hai dimostrato finora di poter essere brava in matematica; quando ti sei impegnata, hai raggiunto buoni risultati. Quindi sono sicuro che ci riuscirai anche oggi". Mi guarda con diffidenza, ma prende carta e penna. Gli altri attendono, guardo Victoria, le sorelle Maroof, Kevin e gli altri. Non dicono nulla ma so che hanno difficoltà. Uno sguardo di intesa per confermare di avere la loro attenzione. Parto con la spiegazione alla lavagna, faccio esempi, coinvolgo i ragazzi. "Chiaro?". "Sì", tutti in coro. Ok, come al solito, aspetto l'esercitazione per aver conferma. Tutti cominciano a lavorare. Mi chiamano: "Prof, ho bisogno di aiuto", "Prof non ho capito", "Prof, ho fatto bene?". E Alexia? Penna in mano ma testa altrove? Mi avvicino, le chiedo come va. "Prof, non riesco". Ok, mi siedo, vediamo insieme. Parto con l'esempio della spiegazione, lo facciamo insieme: "Calcola il mcd (lo fa bene), ora dividi e moltiplica (lo fa bene), adesso somma e avrai il risultato". Mi guarda: "Prof, tutto qui?". "Sì, tutto qui! Ora provaci da sola". Continuo a girare tra i banchi, dopo qualche minuto mi richiama Alexia: "Prof, ho fatto bene?". Guardo gli esercizi: "Brava, Alexia, li hai fatti bene!". Lei si





alza, mi guarda e dice: “Prof, ma sono così facili! Non li avevo mai capiti prima!!”. Esplosione di gioia nei suoi occhi!! Senso di soddisfazione in me! Potrei anche terminare qui la mia lezione di oggi! Ma a questo punto chiedo ad Alexia: “Mancano pochi minuti alla fine della lezione, vuoi venire tu alla lavagna a correggere gli esercizi?”. “Certo, prof!” [racconto di G., docente di matematica].

## Funziona!

Ore 10:25. La pausa del mattino è finita. Le prossime due ore sarò impegnato, come tutti i martedì mattina, a cercare di scalfire, almeno in parte, la “cotenna” cerebrale che pare avvolgere i ragazzi, quando si cerca di far capire loro cose che, pur riguardanti l’uso del personal computer, sono al di fuori della loro realtà, che pare essere limitata all’uso di *Facebook*. La classe, una terza, è relativamente tranquilla, quindi le attività di rito scivolano via, lasciando il posto dopo pochi minuti a quello che, in gergo informatico, si definisce “smanettamento”. Tutti sanno già che *file* aprire e si aspettano già che saranno due ore di astinenza da *Facebook*, dal momento che, come accade ogni volta che entro in classe, disattivo immediatamente il collegamento a qualsiasi *social network*. Qualcuno dice: “Aspetti, aspetti Prof., devo concludere una conversazione” (naturalmente la conversazione si svolge sulla piattaforma di *chat* di *Facebook*). Come sempre, fornisco un *timeout*, generalmente di pochi secondi, che loro ben conoscono; dopo di che si spegne la abbagliante luce sul mondo virtuale. È novembre, fuori pioviggina, una bruma densa avvolge le montagne, impedendo ogni possibile panorama che potrebbe indurre alla distrazione. Questo tempo mi ricorda quando ero io uno studente al liceo e la voce dell’insegnante era accompagnata dal fruscio degli pneumatici sull’asfalto bagnato in viale Lamarmora, che si insinuava dagli infissi, a quell’epoca poco ermetici. Bene, si comincia. Io parlo e contemporaneamente lavoro al mio PC, il cui desktop viene proiettato sullo schermo alle mie spalle. Gli studenti lavorano sul loro PC, si sente il rumore dei tasti che vengono azionati velocemente, qualche commento “pittresco” quando qualche comando non funziona subito, ma per il resto un silenzio quasi irrealistico. Strano – mi dico –, se non fosse per il rumore dei tasti, potrei pensare che siano tutti in uno stato di catalessi. Noto che in classe si avverte ancora, anche se molto attenuato, quel profumo di cera che ci investe i primi giorni di scuola, dopo che la scuola, durante la pausa estiva, viene ripulita da cima a fondo. Mi alzo, giro tra i banchi, tutti stanno lavorando e stanno ricavando i risultati delle operazioni appena eseguite. Appena escono le prime schermate, iniziano i commenti del tipo “grande”, e c’è qualcuno che si batte le mani, tipo “batti un cinque”. Forse per la prima volta nella loro esperienza con il PC hanno ottenuto qualcosa che hanno in qualche modo costruito loro, non il solito botta e risposta delle chat su Facebook. Sembrano quasi increduli che dal PC fosse uscito qualcosa di diverso dal solito “mi piace”. Un allievo esordisce dicendo: “Ah, ma allora funziona davvero!”. Immagino che lui, così come molti altri, abbiano la convinzione che quello che facciamo a scuola sia solo virtuale e che quindi normalmente non funzioni. Quando questa convinzione viene smentita dai fatti, è un avvenimento da festeggiare [racconto di M., docente di informatica].

## Esserci

Ultime 2 ore. Martedì mattina. Giornata lunga per i ragazzi del quarto anno. Momento sempre difficile per il coinvolgimento e per lo stimolo all’attivazione. Motivazione perso-



nale, tanta. Sonia particolarmente “tesa” e pronta alla risposta, alla provocazione. Come sempre, d’altra parte! Florjan, impegnato ad uccidere l’avversario nel gioco al PC. Carlos dormiente. Samira attenta, pronta a imparare. Ennio, ironico, giocoso, allegro. Amedeo, silenzioso, imperscrutabile. Viorel, furbo. Semplicemente furbo. Sanaa, impegnata a rispondere su facebook. Viviana, tranquilla e con il suo solito sorriso accogliente. Entro, cerco i loro sguardi, indago gli umori... Chiedo come sia andata la giornata..., cerco di legarli a me, di sentirli davvero. Proietto un’immagine a loro familiare: la fattura commerciale. Chiedo cosa mi sanno raccontare degli elementi che la costituiscono. Ognuno ha qualcosa da dire: nomi tecnici, calcoli necessari. Ci sono! Persino Florjan lascia il PC e interviene. Chiedo loro di provare a comporre un puzzle con le tessere della “fattura” e la denominazione inglese degli elementi, delle sezioni. Il gioco piace. Li attira. La gara è a chi finisce prima. Poi la lettura e la decodifica di quanto scritto in lingua nel puzzle, la ricerca della corrispondenza con l’italiano e con quello che hanno già affrontato in economia aziendale. Le parole nuove vengono riportate da Ennio alla lavagna. Lui, *showman* per eccellenza! Florjan usa il PC per prendere appunti sulle pronunce e riportare la traduzione delle espressioni nuove. Sonia si è “sciolta”, ora vuole emergere non per provocare, ma per dire la sua sull’argomento. È forte in economia! Consegno a ciascuno di loro un caso diverso di “vendita”, su un cartoncino. Si tratta di un breve testo in lingua con alcune delle parole chiave appena incontrate e altre espressioni nuove, di cui chiarisco il significato (riportandolo ancora una volta sulla lavagna). 1° consegna: riportare i dati del caso “vendita” a loro assegnato in un file Excel di fattura. Ennio: “Sono una bomba con Excel”. Sonia ride. Amedeo è già al lavoro. Viorel chiede a Florjan di passargli il file sulla cartella comune, così che possa copiare. Samira: “Dai, smettila che ti aiuto io...”. Terminano tutti. Passo a vedere se tutto è ok. Correggo, domando, incoraggio. 2° consegna: scrivere una lettera formale a cui la fattura sarà allegata. Questo lo sanno già fare. È stato l’argomento delle settimane precedenti. Viviana e Carlos si confrontano. Entrambi non si sentono fortissimi nella lingua, ma ci provano... Carlos condivide con la compagna gli appunti delle lezioni passate. Lascio che sbircino dal quaderno, che si scambino consigli su come procedere. Do loro un tempo di compilazione per la lettera. Chiedo di caricare gli elaborati su moodle. Mancano gli ultimi 10 minuti di lezione. Gioco di gruppo con le flashcards sui termini nuovi acquisiti. Le regole, quelle di sempre. Cinque minuti di gioco. L’elezione del “gruppo vincitore”. Chiusura: “Come vi sembra che sia andata?”. Florjan: “Forte. Mi piacciono i puzzle!”. Sonia: “Io nel gruppo con Ennio non ci sto più. Ride sempre, ma non memorizza mai le parole e perdiamo sempre!”. Samira: “È più facile se facciamo in lingua qualcosa che conosciamo bene in altre materie!”. Tutti. Oggi c’erano tutti a lezione. C’erano. Evvai! Quindici parole in più nuove, fossero anche dieci... ma c’erano... erano lì con me. Bene! [racconto di P., docente di inglese].

## Trovare un punto di accesso

La volta in cui mi sono sentito davvero efficace è quando ho acceso gli occhi di un mio giovane allievo che, seppur definito “particolare”, mi ha insegnato a osservare il mondo attraverso i suoi occhi. Si chiamava Gabriel, un ragazzo di 12 anni appena, definito dal gruppo insegnanti “particolare” perché autistico. Nel suo profilo scolastico erano indicati: una grave compromissione del linguaggio orale, scritto e di comprensione, una coordinazione motoria fine e globale non consolidata e deficitaria per l’età, una scarsa partecipazione alle attività di gruppo proprio per le difficoltà di comprensione anche delle più piccole azioni semplici, come camminare o correre. Non è stata una passeggiata, c’è voluto



davvero tanto tempo per entrare in contatto con Gabriel, ma, una volta diventati amici, la soddisfazione è stata davvero grande; non ero più un estraneo ai suoi occhi, ne un'indecifrabile voce parlante ma un suono comprensibile. Iniziai la mia avventura in una fredda mattinata di ottobre, un'ora dedicata solo a Gabriel. La palestra era ben illuminata ma tanto silenziosa, un ambiente inusuale per me, abituato al frastuono di palloni rimbalzanti, attrezzi in movimento e vociare di giochi squadra. Gabriel era ragazzo alto circa un metro e quaranta; in classe si notava anche quando era seduto al banco. Aveva una testa grande e due occhi castani fissi nel vuoto, assorti costantemente nei suoi pensieri; difficilmente entrava in contatto visivo con le persone, aveva bisogno di essere costantemente accompagnato, si esprimeva poco, a volte con qualche versetto. La mia sensazione durante la prima lezione, fu di completo smarrimento: non mi sentivo preparato ad affrontare una situazione simile, ma mi sentivo in dovere verso Gabriel. Iniziai i primi approcci cercando di instaurare un contatto col ragazzo. Iniziai la lezione cercando un'attività gratificante e divertente per Gabriel; cercai di capire quali attrezzi si dimostravano più interessanti per lui: trampolino elastico, pallone da calcio, funicella, palla da basket, parallele, materassini, palla Bobat. Passarono i giorni e, lezione dopo lezione, mi accorsi di quanto la grande palla Bobat di colore blu avesse catturato l'attenzione di Gabriel; era diventata il suo attrezzo preferito. Iniziai a costruire esercitazioni con l'ausilio di essa: piccoli rimbalzi da seduti, sdraiati proni, supini, rotolamenti, scivolamenti assistiti, piccoli esercizi di equilibrio. Gabriel si dimostrava curioso, a suo modo, ma comunque attento alle proposte. Eseguiva gli esercizi rilassato. Arrivò il giorno in cui riuscimmo a impostare un gioco di passaggi tra me e Gabriel. Fu davvero un successo per me, capii per la prima volta di essere entrato davvero in sintonia con lui, cambiarono i suoi sguardi, i suoi modi di esprimersi: gridolini più frequenti, forse di felicità, per ogni passaggio riuscito. I passaggi divennero più frequenti, più veloci, più alti, più precisi, incominciammo a utilizzare anche la rete di pallavolo; provai a cambiare attrezzo, dalla palla grande passai a palle di dimensioni più piccole, arancioni, gialle, rosse, morbide, dure, ruvide, lisce. Il nuovo attrezzo prediletto di Gabriel divenne il pallone da basket; era bello vederlo girare tra le sue mani, rimbalzare a terra e passare a me. Durante il nostro gioco di passaggi mi accorsi che Gabriel aveva iniziato a rispondere a comandi verbali, PASSA, DAMMI, PRENDI; il suo sguardo seguiva l'azione. Fu davvero un successo perché ero riuscito col tempo a instaurare attraverso il gioco una relazione con Gabriel. Mi fu anche detto che Gabriel in classe si dimostrava più sereno e tranquillo; chissà, forse tutti quei passaggi avevano contribuito a farlo sentire bene. A volte mi torna in mente Gabriel in quella grande palestra illuminata e non più silenziosa alla periferia di Milano e mi chiedo che cosa stia facendo; ormai dovrebbe avere quasi trent'anni, chissà se si ricorda ancora dei nostri passaggi, con il suo amico di gioco [racconto di C., docente di educazione fisica].

È una mattina di primavera; arrivo a scuola in bicicletta, in un giorno che sembra non avere niente di diverso da quelli appena trascorsi. La docente di scienze con cui solitamente lavoro oggi è ammalata; in aula insegnanti mi comunicano che dovrò tenere la classe durante l'ultima ora. È una di quelle classi dove i ragazzi sono vivaci e talvolta polemici; molti hanno accumulato note disciplinari a causa di comportamenti poco rispettosi nei confronti degli insegnanti, poi ci sono due allievi con il sostegno, alcuni DSA, diversi extracomunitari e tre ragazzi di origine sinti. Insomma, una prima classe di quelle che troviamo ogni giorno nel nostro lavoro e che forse vorremmo evitare di avere. Subito il mio cervello tenta di trovare un modo efficace per entrare in aula con le idee chiare su quello che andrò a fare: non posso arrivare impreparata, rischerei di "soccombere" di fronte al gruppo che se non viene coinvolto in qualche attività di sicuro deborda con esiti



dirompenti. Da insegnante di individualizzato, devo “trasformarmi” in docente di classe. Immediatamente ripenso al programma di scienze e alla lezione precedente della collega; mi viene in mente che è stata fissata la data del compito in classe, che è praticamente tra una settimana. Perfetto! Ho trovato una soluzione: preparazione e ripasso per la verifica. Alla pausa di metà mattina, mi riguardo la dispensa fornita dalla collega, ripassando velocemente gli ultimi argomenti affrontati. Entrando in classe, i ragazzi sulla soglia, mi dicono che c'è supplenza (loro sanno già tutto prima!) e dopo la mia risposta esultano per la notizia... (come se, per forza, la supplenza significasse che non si deve fare nulla). Compilo il registro, rilevo le assenze (ti pareva, ci sono tutti!), i ragazzi chiacchierano fra di loro in un clima di leggerezza. Mi alzo dalla cattedra e vado al centro dell'aula, per comunicare la mia proposta. sento un calore dentro che spero non mi faccia diventare pazzazza. Reazioni: qualcuno brontola, altri vogliono vedere un film, tentano di negoziare soluzioni diverse (che ovviamente hanno poco a che fare con la didattica); io rimango irremovibile, con il sorriso però. Cercando di non infondere una preoccupazione maggiore, ricordo ai ragazzi la data imminente della verifica e, visto che gli argomenti sono consistenti, chiedo loro di provare a riflettere su quello che non hanno compreso bene o che risulta più difficile ricordare. Decido insieme a loro di lavorare in questo modo: pensare ad alcune domande inerenti il programma e utilizzare la lavagna per fissarle con delle parole chiave, da cui poi estendere il discorso costruendo risposte mirate. Proposta accolta! Fin da subito la classe appare coinvolta e concentrata sulle mie spiegazioni; i ragazzi mi chiedono di aiutarli a trovare le domande e poi a costruire le risposte, riprendendo alcuni argomenti poco chiari attraverso esempi. Li stimolo mediante domande mirate, li sprono a un confronto tra alcuni temi e a operare collegamenti con le loro false credenze, smentite dal rigore scientifico che questa materia richiede. Sara mi dice che, quando spiego io, capisce tutto; il suo intervento mi dà un rinforzo positivo e una grinta maggiore. Il calore che sentivo dentro è passato. Qualcuno mi domanda se posso sempre fare così, cioè fare io un ripasso prima della verifica. La mia soddisfazione è grande, vedo tutti coinvolti, ognuno scrive i suoi appunti sul proprio foglio, perfino il ragazzo più problematico, che è anche riuscito a stare seduto sulla sedia per tutta l'ora. Martina e Federica si confrontano per chiedermi di riprendere un altro argomento, le vedo interessate, controllano di aver preso bene gli appunti scritti alla lavagna; l'impegno è evidente e la partecipazione dei ragazzi è attiva; al tempo stesso respiro un clima sereno e disteso. Li percepisco insolitamente responsabili. Vedo i loro occhi vivaci che si posano sulle parole scritte con i pennarelli colorati, che scandisco per farmi comprendere anche da chi normalmente appare distratto. L'ora passa velocissima, sia per me che per gli allievi, i quali al suono della campanella si lamentano per non essere riusciti ad affrontare anche il discorso sulle biomasse... Impensabile! Esco dall'aula soddisfatta, sento di essere stata utile ai ragazzi e di aver costruito una relazione più significativa con loro. Il rispetto è stato sempre presente in aula, ma oggi penso di aver raggiunto un altro piccolo traguardo e di aver gestito bene questa situazione imprevista. Un buon inizio, una bella mattina di primavera [racconto di A., docente di percorsi individualizzati].

In conclusione, vale la pena sottolineare come spesso i racconti siano accomunati da situazioni di criticità che si trasformano in esperienze riuscite; queste esperienze di criticità potrebbero esser definite “esperienze di confine”. Coloro che hanno familiarità con la filosofia avranno senz'altro sentito parlare di queste esperienze di confine, episodi – potremmo dire – da “pronto soc-

corso”, che improvvisamente fanno sentire catapultati al di fuori della quotidianità. Con arrogante velocità inchiodano l’attenzione sull’essere e sull’esserci e, in alcuni casi, possono perfino rappresentare occasioni di ripensamento e di messa in discussione del senso di ciò che si fa. Gli insegnanti, attraverso la loro esperienza quotidiana, riconoscono bene tali situazioni. Ricordo un’insegnante che era venuta a parlarmi perché aveva bisogno di capire in quale misura l’abbandono scolastico di un suo allievo potesse essere dipeso da un episodio di conflitto molto forte che l’aveva vista coinvolta con lui; aveva vissuto un’esperienza di confine e aveva bisogno di fare chiarezza, sentendo il parere di un esterno, di qualcuno che l’aiutasse a dare un significato all’esperienza. Le persone cercano continuamente di dare significato alla propria vita, alla propria professione e anche alle singole esperienze che vivono. A volte lo fanno in maniera sbrigativa e superficiale, ma spesso lo fanno in maniera seria e profonda. In ogni caso, quello che si vive giorno dopo giorno ha bisogno di avere un significato, che poi si tradurrà in azione. Alcuni insegnanti cedono alla tentazione di attribuire un significato solo negativo a ciò che sperimentano o – il che è ancora peggio – di prescindere dalla considerazione del loro coinvolgimento nelle situazioni che vivono. In altre parole, vivono le criticità in aula come se fossero il risultato arbitrario di qualcosa che è al di fuori della loro partecipazione e perfino della loro presenza in aula (gli ormoni, i genitori, il disagio sociale, i disturbi dell’apprendimento, l’adolescenza, i geni, gli altri ecc.). Non è il caso dei docenti di cui ho riportato qui i racconti. Questi formatori, anche nelle situazioni in cui molto delle disavventure loro accadute potrebbe essere dovuto a qualcosa di esterno, hanno deciso di guardare a quel poco che dipendeva dalla loro responsabilità e di ripartire proprio da lì per trasformare le esperienze di confine in esperienze dense di significato educativo, in esperienze riuscite. Narrare le esperienze riuscite, oltre ad incoraggiare i narranti e i lettori, può contribuire al ripensamento del proprio ruolo e delle azioni che l’accompagnano, all’apprendimento in età adulta, al rinnovamento rispetto al proprio modo di insegnare e di rapportarsi con gli allievi, soprattutto alla possibilità di trovare senso in ciò che si fa. Le innumerevoli esperienze di confine che si vivono in aula, se narrate e condivise, possono diventare una vera e propria miniera di risorse per il miglioramento continuo della qualità dell’insegnamento.



## Riferimenti bibliografici

- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- MEJIA GOMEZ G., a cura di, *Storie di pratica didattica nei CFP - 1*, CNOS-FAP [scaricabile in [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/STORIE%20DI%20PRACTICA%20DIDATTICA%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRACTICA%20DIDATTICA%201.pdf)], 2013.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, con testi di Dusi P., Girelli C., Sità C., Tacconi G., Bruno Mondadori, Milano-Torino 2010.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- TACCONI G., *Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento*, «Formazione & Insegnamento», Anno IX, supplemento tematico al Numero 3, *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, a cura di R. Minello, PensaMultimedia, Lecce 2011, pp. 123-129.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Storie di vita riuscita. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma 2013.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano*, «Form@re», 12/79 (maggio-settembre), 2012, pp. 22-33.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto 2010.



