

Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano

GIUSEPPE TACCONI¹

La pratica dei formatori è una vera e propria forma di conoscenza che ci può aiutare a costruire un sapere sulla progettazione per nulla inferiore a quello che si può ricavare dalla ricerca teorica.

Alla luce di questo assunto, grazie alla collaborazione di 40 formatori, viene ricostruita l'esperienza didattica realmente vissuta ed emerge un sapere pratico utile ad altri formatori per cogliere elementi trasferibili nel proprio lavoro e stimoli per continuare a pensare la propria azione didattica.

Una volta tanto, può essere utile esplorare la progettazione didattica non per “come dovrebbe essere”², ma per come viene effettivamente svolta dai formatori. Il percorso di ricerca che viene qui presentato assume infatti come presupposto l'epistemologia della pratica professionale di cui parla Schön (2006, 42-47), quando sostiene quanto segue: «Noi dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogandoci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'“abilità artistica”, cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (ibid., 43). Per noi, si tratta di attribuire alla pratica dei formatori – e a ciò che Schön chiama “esercizio dell'abilità artistica”³ – lo statuto di una vera e propria forma di co-

¹ Università di Verona.

² Su questo già si è scritto molto. Cfr., ad esempio, per restare in ambito italiano: Pellerey, 1994; Semeraro, 1999; Cambi, 2002; Mostarda, 2002.

³ «L'“abilità artistica” è un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo, sebbene diverso dal nostro modello *standard* di conoscenza professionale. Esso non è internamente misterioso; ma rigoroso nei suoi termini di riferimento; e noi possiamo apprendere molto da esso [...] attraverso lo studio delle prestazioni di professionisti insolitamente competenti» (Schön, 2006, 43).

noscenza, che ci può aiutare a costruire un sapere sulla progettazione per nulla inferiore a quello che si può ricavare dalla ricerca teorica. Del resto, è proprio Schön a tentare un'operazione di questo genere quando, a partire da alcuni esempi specifici di attività progettuale in ambito architettonico (assunto come prototipo dell'azione progettuale), tenta di descrivere un processo di progettazione come "conversazione con la situazione", che si possa adattare a diverse professioni (ibid., 101-127).

Questo tipo di ricerca presuppone la costruzione di una proficua alleanza tra pratici e ricercatori (Damiano, 2006), che porti a scambiarsi reciprocamente uno "sguardo cordiale" e che consenta al ricercatore di restituire ai formatori ciò che va da loro imparando. Il contesto della formazione – se riesce a superare il cosiddetto "modello del deficit" (Damiano, 2004) e a configurarsi come uno spazio in cui far emergere e rendere comunicabili agli altri le proprie conoscenze pratiche – può diventare un *setting* adeguato per attivare quel rapporto di reciproca fiducia che favorisce il racconto di sé, la co-costruzione della conoscenza e, in definitiva, la ricerca stessa.

I dati che sono alla base della ricerca che viene qui presentata sono stati generati da docenti-formatori di area pratica (meccanici, elettricisti, informatici, cuochi, ecc.) della formazione professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, che hanno partecipato al modulo "Progettare e valutare la formazione", tenuto da chi scrive, nell'ambito del corso abilitante dell'anno 2008-09, in un periodo che va da settembre 2008 a febbraio 2009; le narrazioni sono state scritte dai partecipanti, in risposta ad uno stimolo inserito in uno dei forum del portale costruito a supporto del progetto⁴. La consegna invitava infatti a ricostruire un'esperienza didattica realmente vissuta, con particolare attenzione al momento della progettazione⁵.

Dei circa 40 partecipanti, tutti con esperienza pluriennale di formazione, 33 hanno prodotto e inserito nel forum una o più narrazioni. Si tratta di testi densi, che contengono descrizioni di pratiche e di situazioni ma anche pensieri, riflessioni, vissuti emotivi. Tutte le narrazioni sono state raccolte in un unico file ("Storie di progettazione didattica - testi"), che è stato restituito, sempre attraverso il forum, a tutti i partecipanti, invitati, durante il periodo di svolgimento del modulo, a prendere parte attiva anche alla fase di analisi dei dati stessi⁶.

⁴ <http://e-learntools.provinz.bz.it/moodle/course/view.php?id=178>.

⁵ «Ciascuno/a di voi ha già vissuto e sta attualmente vivendo esperienze di insegnamento. Prendete in esame un frammento della vostra pratica, relativo ad una unità didattica (o unità di apprendimento) effettivamente svolta, magari quella che state svolgendo in questo periodo. Provate ad esporre *in forma narrativa e con ricchezza di particolari descrittivi*, tutto ciò che è avvenuto dalla progettazione fino alla realizzazione in classe dell'unità didattica in esame e alla relativa valutazione: le azioni che i soggetti interessati compiono per progettarla, predisporla, realizzarla, valutarla... È richiesta insomma una sorta di spaccato del vostro "diario di bordo" relativo ad una unità didattica».

⁶ In questo processo, in cui il gruppo dei partecipanti è stato articolato in due sottogruppi di circa 20 membri, con ciascuno dei quali si è lavorato per quattro intere giornate in presenza e per un periodo di circa cinque mesi a distanza, si è potuto sperimentare un proficuo intreccio tra for-

L'approccio metodologico scelto per l'analisi dei dati è quello che integra il metodo *grounded* e il metodo fenomenologico, che è stato ben illustrato da Luigina Mortari (2007) e già utilizzato dall'autore in altre ricerche (cfr. Tacconi, 2007a; Gentile, Tacconi 2007; Tacconi, 2007c). È a questi lavori che si rimanda per la descrizione delle azioni di analisi.

Nella raccolta delle narrazioni, che qui, per ovvi motivi, non è possibile riportare, si possono gustare i racconti nella loro integralità; per esigenze di analisi, nel testo che segue, i racconti sono stati spesso "frammentati" e inseriti nella trama di una sorta di teoria locale della progettazione, che tenta di rendere esplicito il sapere pratico in ordine alla progettazione sviluppato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca.

Il momento della progettazione didattica rappresenta una delle principali attività attraverso cui si esprime la razionalità riflessiva di quel professionista che è il formatore (Schön 1993, 101-127; 2006, 77). Nel concreto dell'azione di insegnamento, il docente-formatore mette in campo tutti i suoi saperi (sui soggetti in apprendimento, sul contesto sociale e lavorativo, sulle possibilità e i vincoli offerti dal contesto, sugli oggetti di apprendimento – i saperi professionali –, sul curriculum, su di sé...) e le sue abilità (sviluppate nelle esperienze precedenti), ma nello stesso tempo ne genera di nuovi, a contatto con la situazione concreta. La pratica progettuale dunque, al di là delle modalità operative che il docente-formatore decide di seguire, assume valore euristico, diventa una forma di conoscenza, che genera un sapere consistente e rilevante. Nei paragrafi che seguono si è cercato di evidenziare i vari momenti di questa azione riflessiva e del sapere che da essa si può ricavare. I macrotitoli non intendono disegnare una sequenza lineare di azioni ma una serie di azioni contestuali, che spesso si intersecano tra loro e declinano un pensiero complesso. È il pensiero infatti che fa da filo conduttore all'azione progettuale. Dedicheremo perciò particolare attenzione alle strategie di pensiero, sia a quelle che generano gli scenari delle azioni possibili, sia a quelle che accompagnano l'azione, come conversazione con la concreta situazione formativa, sia a quelle che avvengono dopo l'azione e a quelle meta, che orientano a pensare i pensieri progettuali stessi. Ci sono poi quelli che abbiamo chiamato i "percorsi operativi del pensiero progettuale". Si tratta di veri e propri modelli operativi di pensiero, che guidano a costruire ambienti di apprendimento secondo logiche differenti, perché differenti sono gli stili di insegnamento, ma non per questo migliori o peggiori. Abbiamo rilevato, in particolare, i seguenti modelli:

- la progettazione dettagliata dei percorsi, che potremmo definire ad alto tasso di razionalità,

mazione e ricerca: è stato infatti possibile introdurre i pratici alle azioni di ricerca, far produrre loro i testi narrativi che sono stati poi assunti come dati da analizzare, far partecipare i soggetti alle varie azioni di analisi, coinvolgerli nella validazione dei report e nel confronto intersoggettivo sui risultati, stimolandoli ad una continua riflessione sui processi. Sul versante della formazione, si è potuta così rilevare la valenza euristica che assumono le pratiche. Sul versante della ricerca, si è potuta rilevare la valenza formativa di un approccio partecipativo.

- la progettazione che procede per canovacci o scenari di azione aperti a ciò che succede,
- la progettazione che si concentra sulla predisposizione di esperienze significative, siano queste specifiche consegne di lavoro o complessi ambienti laboratoriali.

Su questi modelli torneremo nella conclusione.

1. Spazi e strategie di pensiero progettuale

L'analisi dei racconti di insegnanti-formatori ci rivela che la progettazione non si riferisce solo a quel momento in cui ci si mette a tavolino e si pensa a cosa fare durante la lezione del giorno dopo. Tanto meno si limita alla compilazione di una scheda progettuale. Anzi talvolta, la stesura del documento di progettazione, che viene magari richiesto in formato standardizzato dalle procedure di qualità dell'ente (e che spesso viene realizzato in una logica di puro adempimento), e la progettazione vera e propria dell'attività didattica seguono logiche che hanno poco in comune. Qui di seguito cerchiamo di dar voce alle varie strategie di pensiero – e ai relativi dispositivi – che accompagnano la concreta azione progettuale dei formatori che hanno partecipato al percorso.

1.1. *Il quaderno degli appunti come strumento per progettare*

Una pratica diffusa, a supporto della progettazione didattica, risulta essere la scrittura. AD, docente di informatica, ma anche di matematica, afferma ad esempio che annotarsi degli appunti sull'andamento del lavoro in aula lo aiuta a pensare progettualemente. Non si tratta di un vero e proprio diario riflessivo ma di uno spazio in cui, al termine di ogni lezione, è possibile riportare brevi osservazioni, idee e spunti progettuali:

... in aula tengo un quaderno (uno spazio per appunti più "informali" rispetto a quelli contenuti nel registro di classe) in cui mi segno alcune osservazioni sulla lezione e, a volte, anche dei propositi per la lezione successiva. Giovedì, al termine dell'ora di matematica in quinta⁷, in cui ho presentato la formula risolutiva della generica equazione di 2° grado, ho appuntato: "comprensione di base ok, domani molti esercizi, metodo accettato: i deboli con me, per la spiegazione della radice ecc.; gli altri, a coppie, in autonomia. Occhio a Simone⁸ che è un po' perso" (StProg/29)⁹.

È opportuno sottolineare anche la particolarità dello stile di scrittura adottato da AD: si tratta di note prese durante la lezione stessa, comunque di abbozzi, di scritture brevi, compatibili con i tempi ristretti del docente.

⁷ Il racconto del nostro formatore si riferisce ad un corso particolare, che dopo la qualifica triennale, prevede la prosecuzione del percorso per un altro biennio, fino all'esame di Stato. In questo corso, il nostro formatore insegna matematica.

⁸ Ovviamente, i nomi degli allievi sono stati modificati.

⁹ Il codice posto tra parentesi alla fine di ogni citazione si riferisce al racconto in cui l'estratto è contenuto. Il racconto di ciascun formatore è stato infatti inserito, con un numero progressivo, all'interno di una matrice che raccoglie tutte le "Storie di progettazione" (StProg).

Anche altri formatori raccontano che, prima di scegliere l'argomento di una lezione o di una unità di lavoro, trovano utile considerare vari elementi, tra cui appunto le annotazioni prese durante o al termine delle lezioni precedenti. Ecco due brani tratti il primo dal racconto di un insegnante di informatica e il secondo dal racconto di un insegnante di elettrotecnica:

...prima di scegliere l'argomento della prossima lezione, guardo il programma previsto per quest'anno e provo a delineare la distribuzione dei vari argomenti nel tempo. Prendo dalla mia borsa le annotazioni che ho scritto durante le ultime lezioni, cerco di focalizzare il profilo degli allievi, torno a guardare il programma didattico e penso alla durata della lezione [...] (StProg/5);

...la progettazione di una lezione avviene quasi sempre il giorno prima (solitamente la sera): apro il registro personale e leggo l'argomento affrontato nella lezione precedente; nello stesso tempo, apro l'agenda, dove scrivo, oltre ai miei impegni, anche i punti critici delle lezioni [...] e pianifico la lezione successiva [...] (StProg/31).

MG, raccontandoci gli ultimi minuti di una lezione di laboratorio con una classe del corso per elettromeccanici, ci dà conto di un'altra modalità di raccogliere, al termine di un'attività didattica, spunti e indicazioni utili per progettare l'evoluzione. Si tratta della riflessione che MG, dopo il laboratorio, conduce direttamente in aula, con gli allievi, negli ultimi dieci minuti di attività, e che si traduce nella scrittura di appunti e note:

...è finita la lezione, sono le 17.20, i ragazzi hanno già riordinato i loro posti di lavoro, riposto gli attrezzi e sistemate le matasse dei cavi, che immancabilmente sono ridotte a grovigli inestricabili. Tra una risata e una spinta scherzosa, vengono a sedersi nell'aula del laboratorio, dove li aspetto, seduto alla cattedra, col registro aperto e la penna in mano. Il copione, più o meno, è sempre lo stesso: a parte qualche sporadico episodio di "pazzia" da fine lezione, che ogni tanto si concedono i più esuberanti, con qualche schiamazzo di troppo che mi costringe ad alzarmi e a richiamarli alla normalità, c'è la solita domanda: "Profe, quanto manca?". Me lo chiederanno decine di volte. "Sedetevi - dico io -, ancora 10 minuti!". I ragazzi hanno una gran voglia di "sgommare" fuori dalla scuola - [...] alcuni sono già con la giacca addosso - ma altrettanto grande è il desiderio di farsi la consueta chiacchierata finale, dove "si tirano le somme". Una battuta e qualche risata, per aprire la riflessione sul lavoro fatto e i problemi che hanno incontrato nello svolgerlo, hanno sempre un effetto positivo sul gruppo e ben dispongono i ragazzi ad una discussione accesa e creativa, che mi fornisce gli spunti necessari alla progettazione della lezione successiva [...]. Qualcuno sbircia se ho messo voti, ma li tranquillizzo, dicendo che l'hanno scampata. In realtà, annoto quello che dicono. Alle 17.35, al suono della campana, mi salutano e scattano come molle verso la porta, per "evadere" dalla scuola che, dopo nove ore, è diventata opprimente come una prigione. Inevitabili [...] gli ingorghi giù per le scale ed inevitabili le risate che mi faccio salutandoli. Tornato a casa, rielaboro mentalmente la mia giornata lavorativa e analizzo gli appunti. Il giorno dopo, fissati gli obiettivi, preparo il materiale didattico - schemi elettrici e dispense - e mentalmente predispongo quelle variazioni che posso inserire a seconda della capacità dell'alunno e prendo qualche appunto (StProg/22).

Qui, la "chiacchierata finale" permette di far partecipare gli allievi stessi alla ricostruzione riflessiva di ciò che è avvenuto in laboratorio e diventa la base preziosa su cui innestare la progettazione delle attività successive. La rielaborazione riflessiva dell'insegnante avviene infatti proprio grazie alle indicazioni che forniscono gli allievi stessi e che l'insegnante annota accuratamente sul suo quaderno.

1.2. *Il tragitto verso casa come spazio generativo di pensiero progettuale*

Come dicevamo, non c'è – o non c'è solo – un momento specifico deputato alla progettazione. Spesso, in ordine alla progettazione, assumono rilevanza anche quei momenti in cui spontaneamente il pensiero torna sull'attività svolta in aula o su quella che si potrebbe svolgere. Talvolta è il tragitto verso casa lo spazio ideale per ripercorrere mentalmente quanto è successo in classe e per ipotizzare possibilità future. È qui che si generano pensieri utili a progettare o riprogettare il percorso. E, se non si guida, anche durante il viaggio è possibile e utile annotare alcuni di questi pensieri, magari in forma abbozzata e sintetica, come efficacemente, ancora una volta, AD ci racconta essere solito fare:

...tornando a casa, rimugino sulla lezione: ho sempre in testa Paolo, accasciato sul banco in atteggiamento di resa (ma è positivo: ci ha provato e ha faticato, poi si è arreso; quando invece non ci prova neanche, non si accascia, ma polemizza per tutta la lezione!). Prima considerazione: quali sono le difficoltà che lo hanno "steso"? Su cosa dovrò sostenerlo domani? Seconda considerazione: ho troppo in testa Paolo! Non avrò mica trascurato gli altri? Ripercorro mentalmente la lezione, ripasso le facce di tutti e ricostruisco le reazioni. Per fortuna ho "registrato" un bel po' di materiale. Cose notabili: Federico e Matteo hanno seguito la lezione e fatto un bel percorso di comprensione, partecipando attivamente, con interventi. Bravi! Domani: valorizzare! Francesca e Monica continuano a dimostrarmi che scalpitano: potrebbero andare più veloci e non ho ancora dato loro soddisfazione. Michele è sempre un po' marpione: lavora zitto zitto, ma poi viene a chiedermi le cose e dimostra di seguire bene e volentieri. Daniel... Ho trascurato Daniel! Voleva uscire alla lavagna, l'ho fatto uscire a darmi una mano, ma, dopo un paio di pasticci, l'ho escluso un po', dicendogli: "Resta qui; comunque è un buon punto di osservazione". Forse niente di grave ma... mi sta chiedendo qualcosa e io non mi sono fermato per capire bene cosa! Ascoltarlo di più i prossimi giorni. Vincenzo e Giacomo hanno seguito poco, piuttosto distratti; domani: lavoro differenziato anche per loro. Omar non si è rivelato molto, perlomeno non ho scorto particolari segnali. Domani sceglierà lui in quale gruppo stare (StProg/29).

L'aver annotato episodi e impressioni durante l'ora aiuta AD a ripercorrere mentalmente il percorso realizzato e a ripensare ai singoli allievi, a "ripassare" le loro facce e le loro reazioni. Ne nasce un piano di differenziazione didattica che esprime attenzione al gruppo e ai singoli.

Anche per LB il tragitto casa-scuola si rivela uno spazio fecondo per far lavorare il pensiero:

...il tragitto casa/scuola, e viceversa, è particolarmente adatto a questa attività di pensiero libero: ho lo stimolo della lezione appena svolta o da svolgere e posso così indirizzare il pensiero verso le attività didattiche future... (StProg/25).

Il pensiero di LB è un pensiero "libero", quasi un ascolto dell'eco della giornata che consente di prestare attenzione a quello che è successo in aula e di accoglierlo, di ospitarlo dentro di sé perché diventi fecondo.

1.3. *Domande che aiutano a pensare*

Molti docenti sottolineano l'importanza, ai fini della progettazione dell'azione didattica, di porsi espliciti interrogativi, che aiutino a considerarne al-

cuni elementi chiave, in particolare: l'argomento che si intende affrontare, le caratteristiche del gruppo classe con cui si lavora (numero, presenza di soggetti con particolari difficoltà, livelli di conoscenza...), le risorse e i tempi a disposizione:

...prima di progettare una lezione [...], prendo in considerazione alcuni elementi importanti: il tempo a disposizione [...], il livello di conoscenza generale della classe, il programma... (StProg/1); ...(considero) l'argomento che voglio affrontare, il gruppo classe (quanti ragazzi hanno difficoltà certificate), il tempo a disposizione... (StProg/2).

Nella riflessione dei formatori, l'attenzione a soggetti in apprendimento particolarmente "sfidanti", di cui la formazione professionale è spesso ricca, assume una netta centralità. Da qui la ricerca di metodi che possano suscitare interesse e coinvolgimento e una serie molto articolata di domande che sembrano poter funzionare come una sorta di check-list per progettare:

...le domande che mi pongo per progettare [...] sono: come stimolare l'interesse dei miei allievi? Come far comprendere loro che l'argomento è importante per la professione e motivarli all'apprendimento? Come collegarmi alle conoscenze già in loro possesso e creare un legame con le nuove nozioni? Quale metodo usare per rendere il tutto piacevole e facilitare quindi l'apprendimento? Come presentare la lezione per riuscire a coinvolgere tutti? (StProg/2);

...quando progetto, le prime considerazioni che faccio sono [...]: che tipo di alunni ho davanti? Che conoscenze pregresse hanno in materia? Quanto tempo ho a disposizione? Come farli interagire e quindi rendere dinamica la lezione? Come stimolare il gruppo classe? Che tipo di supporti posso utilizzare per una migliore comprensione dell'argomento? (StProg/10); ...il mio principale pensiero è come fare perché i ragazzi riescano a reggere fino alle sette di sera [...] (StProg/13).

...quando devo progettare [...] non penso solo a ciò che è previsto nel piano di lavoro, bensì al modo: con quali metodi/strumenti, con questi alunni, posso far apprendere quelle conoscenze e abilità che permetteranno loro di affrontare la realtà lavorativa? [...] (StProg/6);

...chi sono gli allievi che compongono la terza sala-bar di quest'anno? Come posso avere delle informazioni riguardo a loro? Che cosa hanno fatto l'anno scorso? Quali competenze hanno già acquisito? Cosa devono imparare per essere efficaci sul lavoro? Quali sono gli argomenti da trattare? Come posso fare per stimolare interesse in loro? Quali [...] piatti prepareranno in cucina? A cosa devo dare veramente importanza? Quanto tempo ho a disposizione? Quali attrezzature ho a disposizione? Quali risorse? Quali strumenti? Quali metodi posso utilizzare? A quali rischi vado incontro? Come posso evitarli o superarli? Come potrò sapere se sono stato efficace o no? (StProg/12);

...quali argomenti e/o compiti vanno individuati ed affrontati [...]? Come vanno sviluppati? Come far sì che la lezione risulti accattivante, dall'inizio alla fine? Quali strategie usare? Come e quando creare interesse? Come predisporre il *setting* d'aula? Come gestire la tempistica degli interventi e delle azioni? Come e quando inserire dei momenti di scarico, di riflessione libera e/o guidata? Come predisporre [...] azioni di recupero [...]? Come prendere nota delle riflessioni sullo svolgimento della lezione [...]? Come e dove intervenire per apportare eventuali miglioramenti [...]? (StProg/16).

Anche PP, nel progettare un'azione di orientamento, denominata "Centro aperto", rivolta ad alunni dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, ospiti del Centro di formazione, si pone una serie di domande classiche per impostare l'azione didattica: perché, a chi, che cosa, quando, come:

...il perché è lo scopo di questo progetto [...]: cercare di facilitare l'orientamento per il futuro scolastico e professionale di questi ragazzi [...]. Perché hanno scelto di fare lo *stage* in questa scuola? [...]. I miei interrogativi si riferiscono innanzitutto al senso, al perché lo faccio. Dopo un'accurata analisi ambientale, [...] entro nel dettaglio e mi chiedo [...]: a quali ragazzi è rivolta questa lezione? Quali informazioni posso avere a riguardo? Qual è il loro grado di interesse? Quali le motivazioni che li portano a frequentare questo *stage*? Quindi rifletto sull'utenza che mi troverò davanti. Poi mi chiedo: cosa voglio fare? Cosa farò per essere il più esauriente possibile? Valuto attentamente le cose da mettere in risalto, cosa fare nel momento in cui può calare l'attenzione o nel momento in cui la lezione rischia di disperdersi, con quale strumento posso valutare loro e, nello stesso tempo, il mio operato [...], quali saranno i tempi a disposizione [...]. Per finire, [...] rifletto su come posso fare a rendere questi moduli più appetibili, inserendo filmati, immagini, giochi di interazione e di gruppo; proseguo su come catalizzare l'attenzione, nel momento in cui scemasse. Come strutturare i vari moduli? Come mettere in risalto gli obiettivi? Come predisporre il *setting* d'aula? Come agire nel momento in cui emergesse qualche problema? Come fare a capire se la mia lezione è stata efficace e chiara? Quali strumenti utilizzare per attivare un *feedback*? [...]. Infine, come valutare il grado di apprendimento e con quali strumenti? (StProg/20).

PP si interroga sulle caratteristiche dei soggetti con cui si trova ad avere a che fare, sulle situazioni che essi vivono, sui contenuti da insegnare, sull'articolazione dei tempi e sui metodi secondo cui organizzare l'apprendimento. Ma, nella riflessione di PP, la prima domanda è quella relativa al senso. È come dire che, se un docente non riesce a dare una risposta al perché insegnare un determinato contenuto (o se un docente si limita ad insegnare qualcosa semplicemente "... perché è nel programma"), tutti gli altri sforzi rischiano di essere vani.

1.4. La centralità della riflessione sul senso

Tra tutte le domande, quella sul perché sembra dunque essere quella più rilevante per diversi formatori. E qualcuno suggerisce che esista un rapporto stretto tra il senso che un docente riesce a dare a ciò che insegna e la possibilità che gli allievi attribuiscono senso a ciò che imparano. Ad esempio, al termine del racconto di un'esperienza di co-progettazione con un collega, JDM afferma:

...non so e non sappiamo, al momento attuale, se gli argomenti individuati, le strategie e i metodi che attueremo ci consentiranno di ottenere lo scopo prefissato [...], ma credo che l'aver riflettuto insieme sul perché, sul senso, sul significato della codocenza ci abbia dato la possibilità di individuare e focalizzare la nostra comune attenzione su aspetti particolari della formazione. Sono convinto che questo porterà buoni frutti (StProg/16).

La domanda sul senso impegna i docenti ad interrogarsi in prima persona sul significato che danno al loro lavoro e a ciò che insegnano. Da questo dipende la possibilità di far diventare autenticamente "formativo" ciò che insegnano. Ma è importante anche chiedersi che senso un determinato oggetto di apprendimento possa assumere per gli allievi. LB, ad esempio, che insegna informatica nel corso per "Addetti all'informatica di ufficio", intende trasformare la valutazione stessa, che normalmente è una fase del processo formativo, in oggetto di apprendimento e si interroga sul senso che questa assume per lui, come formatore, e sul senso può avere per i suoi ragazzi:

...la mia principale preoccupazione [...] consisteva nel trovare un senso comprensibile agli studenti per quello che dovevo insegnare e possibilmente nel trovare anche delle attività che potessero rompere la loro naturale apatia e ritrosia a “fare” attività non puramente operative; [...] ho deciso che avrei cercato di dare il seguente senso alla lezione: la valutazione è un compito difficile e spesso gli studenti lamentano valutazioni non trasparenti da parte dei docenti. Insieme, cerchiamo un modo affinché la valutazione sia il più possibile condivisa da tutti, anche dallo studente che la “subisce”. Inoltre ho individuato alcune attività per impegnare attivamente e creativamente gli studenti: lavorare in gruppi; utilizzare la tecnica del brain-writing per aiutare a liberare le loro “energie creative”; condividere il loro lavoro in una discussione fatta assieme, lontano dai banchi (StProg/25).

Porsi la questione del senso orienta anche a comunicare ai propri allievi le ragioni delle proprie scelte e a guidare verso un apprendimento che sia per la vita e non semplicemente perché “si è a scuola...” e “...a scuola si deve imparare!”; è ciò che LP ci racconta di fare:

...inizialmente, rispiego loro il perché facciamo queste cose [...] e, come tutte le volte, introduco la lezione con un discorso sulla “non scuola”, ovvero sul fatto che, arrivati a questo punto, non stanno più studiando per me, ma devono cominciare a studiare per loro stessi, per la vita (StProg/11).

Anche LB si interroga su quali strategie consentano di rendere la lezione significativa per i ragazzi e intravede una possibile risposta nel tentativo di mettere gli allievi nelle condizioni di fare esperienza di successo affrontando problemi pratici:

...il prossimo lunedì, avrò lezione con due seconde del corso per “Addetti all’Informatica d’Ufficio”, con le quali sto affrontando lo studio delle tecniche avanzate di elaborazione testi con Microsoft Word. Conoscendo la miglior disposizione dei ragazzi verso il lavoro pratico, ho strutturato le lezioni svolte finora come esercitazione pratica; consegno loro un documento da replicare e faccio in modo che le nuove tecniche vengano scoperte direttamente dagli allievi, in modo empirico; al termine della lezione, chiedo ad uno di loro [...] di esporre il procedimento davanti a tutti e io intervengo eventualmente per completare o precisare il suo discorso. Trovo questa strategia estremamente efficace, perché consente ai ragazzi di costruire l’attitudine all’autonomia professionale e mi permette di intervenire in funzione di sostegno, nei momenti in cui si sentono disorientati o quando non riescono a trovare da soli la tecnica giusta. Riuscire a risolvere da soli le questioni tecniche è appagante ed irrobustisce l’autostima. Questo approccio richiede però una certa accuratezza in sede di progettazione, perché il lavoro pratico deve presentare una difficoltà risolvibile, non deve essere scoraggiante; il mio lavoro, in questa fase, è quindi delicato, deve tenere in considerazione il profilo di tutti gli allievi e la loro attuale capacità (StProg/5).

Riuscire ad attribuire senso a ciò che si fa, sia questo l’insegnare che l’imparare, rappresenta una esigenza fondamentale per la qualità della progettazione didattica.

1.5. *Lasciare che il pensiero lavori*

Il pensiero progettuale risulta dunque sfaccettato e complesso. Sembra che, per i docenti che partecipano a questa ricerca, sia molto importante soffermarsi su domande rilevanti e lasciare che il pensiero lavori, senza la preoccupazione

pazione di trovare immediatamente lo spunto operativo praticabile. LB, che come abbiamo visto intende proporre ai suoi allievi un'attività sulla valutazione, descrive bene questo "lasciare che il pensiero lavori":

...durante i giorni precedenti, avevo elaborato l'intenzione di svolgere delle lezioni sulla valutazione, così ho indirizzato i miei pensieri verso questo argomento. Ho cercato di prefigurare la reazione degli studenti a questa attività, le loro naturali obiezioni e ho cercato di pensare a come contrastare la loro riluttanza ad impegnarsi su un lavoro mediamente complesso. Giunto a casa, ho buttato velocemente su carta alcuni appunti (semplici parole chiave) e ho smesso di pensare alla progettazione (StProg/25).

Ancora una volta, la scrittura risulta utile per guadagnare quella distanza che aiuti a pensare l'attività. Ma è importante anche darsi delle pause, smettere di agire direttamente sul lavoro progettuale e lasciar sedimentare i pensieri.

Anche GB afferma che, lasciando che il pensiero lavori per giorni, c'è la probabilità che si profili all'orizzonte un'idea praticabile:

...domani è lunedì. Oddio, devo fare una lezione sull'elettronica applicata all'autoveicolo a quell'orda di barbari della terza. È da quattro giorni che ragiono su come procedere per far loro digerire questo argomento davvero ostico (StProg/3).

E, dopo questa osservazione, comincia ad elencare le varie possibilità, all'interno delle quali ha potuto scegliere l'attività da proporre.

2. I percorsi operativi del pensiero progettuale

Ad un certo punto, il pensiero che "frulla" in testa si traduce in scelte didattiche operative. Ci sono vari livelli del progettare: c'è un livello macro (quello relativo all'intero percorso), un livello medio (quello relativo ad una singola Unità di apprendimento) e un livello micro (la progettazione della singola unità oraria o della singola lezione); esiste una progettazione che precede l'attività e una progettazione continua, un pensiero che accompagna l'attività stessa. A tutti i livelli, quello che viene articolato risulta essere un pensiero circolare, che comporta l'esigenza di esercitare contemporaneamente un'attenzione specifica su vari elementi, anche se con diverse accentuazioni. Talvolta, infatti, si parte in forma lineare dagli obiettivi e si costruisce un percorso didattico conseguente; altre volte, si parte dall'ideazione del compito e si ricostruiscono gli obiettivi in un momento successivo; altre volte ancora, si parte dalla situazione degli allievi e si definisce la strategia più opportuna da seguire. Tra i livelli stessi del progettare si dà circolarità: la progettazione macro orienta la progettazione delle singole Unità o delle singole lezioni, ma si può anche dire che i livelli micro restroagiscono sul livello macro e lo cambiano.

Anche dal punto di vista della formalizzazione della progettazione, le strategie sono differenti: ci si muove tra il ricorso ad una forma di razionalità che potremmo definire "forte" (che porta ad un'alta definizione dell'architettura progettuale) e il ricorso ad una forma di razionalità "debole" (che preferisce

invece un basso livello di definizione). Sono all'opera stili diversi di pensiero, ma, in ogni caso, l'azione didattica, in quanto azione situata (Lave, Wenger, 2006), si sottrae ad una logica progettuale rigida o a logiche di standardizzazione.

Vediamo allora qui di seguito alcune delle strategie progettuali operative che emergono dai racconti dei formatori, sottolineando che la varietà di strategie e di strumenti progettuali (formulari, schemi, tabelle...) che vengono utilizzati manifestano anche la relatività degli stessi. Ciò che conta non è lo strumento che si utilizza – forse non è neanche il fatto che le cose vengano scritte, formalizzate – ma il pensiero che anima il progetto.

2.1. *Progettare disegnando dettagliatamente i percorsi*

Alcuni docenti preferiscono disegnare in modo preciso e definito il percorso che intendono seguire. In questi casi, gli obiettivi vengono generalmente articolati per livelli (obiettivo primario, secondario o generale, specifico...), vengono definiti i prerequisiti necessari per lo svolgimento dell'attività e l'attività stessa viene descritta dettagliatamente, in tutte le sue fasi. Vediamo, ad esempio, il racconto di PM, che riporta la sua progettazione per una lezione di "assistenza riabilitativa", della durata di 6 ore¹⁰:

Obiettivo primario: *Competenza handling*: sostenere le persone con problemi motori agli arti inferiori nella mobilitazione da una sedia all'altra. Obiettivi secondari: *Competenza concetto*: [...] acquisizione del concetto di "sforzo" e delle sue qualità. Quando il movimento richiede grande sforzo, le persone deboli o malate, perdono la motivazione motoria; è dunque importante che gli allievi imparino a servirsi efficacemente delle qualità dello sforzo: tirare e spingere. *Competenza proprio movimento*: osservazione, analisi del proprio sforzo e uso delle qualità dello sforzo ("tirare e spingere") in varie attività della vita quotidiana. Materiale didattico [...]: aula grande, 12 sedie, 12 tappetini, 2 letti, lavagna con carta, foglio di riflessione preparato dall'insegnante. Strutturazione della lezione: attività 1 (A1): gli allievi dovranno [...] sostenere un loro compagno, che imita una persona colpita da paralisi agli arti inferiori, e mobilitarlo da una sedia ad un'altra. Lo devono fare tutti e nella maniera in cui riescono o come abitualmente lo fanno sul posto di lavoro o hanno imparato in corsi precedenti (quasi tutti gli allievi hanno infatti esperienza lavorativa). Al termine di questa attività, gli allievi documenteranno per iscritto come l'avranno svolta. Breve introduzione al concetto di sforzo: tono muscolare, iper-tono, ipo-tono, spingere-tirare. Esperienza individuale (EI): ogni allievo dovrà eseguire per conto suo dei movimenti guidati dall'insegnante, al fine di percepire l'efficacia del proprio sforzo in varie attività; in particolare, dovrà percepire le due qualità dello sforzo, quali lo spingere e il tirare, e analizzarle, per capire come devono essere utilizzate produttivamente nelle attività della vita quotidiana. Esperienza in coppia (EC): gli allievi, in coppia, si eserciteranno con i propri compagni in varie attività (scendere da una sedia, girarsi su un fianco, ecc.), usando in maniera efficace e finalizzata lo sforzo, in particolare le qualità dello spingere e del tirare. Esperienza integrativa (EIN): gli allievi, su indicazione dell'insegnante, faranno delle esperienze con il proprio corpo in attività che non hanno a che fare con l'assistenza ma possono aiutare a rafforzare in loro la comprensione del concetto di sforzo e della rete di tensione che esso produce. Prendere nota: gli allievi, divisi in gruppi di 3, discutono su quali siano state le cose importanti della lezione fin qui svolta e prendono nota. Esperienza pratica (EP) e Attività 2 (A2): adesso gli allievi dovranno

¹⁰ Gli esempi che si potrebbero riportare sono diversi.

svolgere nuovamente l'attività proposta all'inizio della lezione (A1) [...]. L'intenzione è di non dare soluzioni agli allievi ma che essi stessi, in base all'esperienza didattica fin qui svolta, trovino delle soluzioni o meglio più soluzioni [...]. Verifica del processo di apprendimento: agli allievi verrà lasciato il tempo per descrivere come hanno svolto questa attività. In seguito, verrà loro richiesto di verificare cosa è cambiato tra A1 e A2 e di descriverlo. Messa in comune: ogni allievo ha l'occasione di mettere in comune quale è stato il suo apprendimento, "cosa ha imparato", cosa si è modificato nel suo modo di pensare e agire [...]. Se lo ritiene opportuno, l'insegnante può anche, alla fine, tirare le somme, ma questo dipende da quale sarà il processo di apprendimento della classe. Consegne per la prossima lezione: dipendono molto dall'andamento della lezione... (StProg/9).

La progettazione di PM è molto dettagliata, definisce gli obiettivi in termini di competenza, struttura diverse tipologie di attività, prevede una successione logica delle attività, ma tiene conto di una certa variabilità e prefigura anche possibili integrazioni ed elementi che dovranno essere decisi nel corso dell'azione. Dal punto di vista grafico, questo e gli altri racconti che riguardano la progettazione dettagliata del percorso potrebbero facilmente essere resi mediante l'ausilio di schemi e tabelle. LB adotta una strategia progettuale che si muove a metà strada tra un modello ad alta densità di definizione e uno più flessibile:

...mi sono messo al computer per definire in maniera precisa l'unità didattica. Partendo dagli appunti e dai ricordi, ho cominciato a scrivere in forma tabellare la scansione didattica dell'unità (tre lezioni). Questo mi aiuta a prefigurare la lezione in maniera precisa. La tabella mi permette di associare ad ogni punto della lezione una breve descrizione che mi servirà da promemoria prima e durante la lezione stessa. Inoltre, durante ogni lezione, su questa tabella, prendo appunti che mi permetteranno di tarare meglio la lezione successiva. Dopo aver definito cosa fare, ho eseguito alcune ricerche sulle *rubric* per trovare del materiale da proporre agli studenti e mi sono ripetuto mentalmente le parti teoriche della lezione. Infine, ho cominciato a definire le attività che avrei fatto svolgere agli studenti durante la lezione. Anche in questo caso mi sono servito di una struttura tabellare, nella quale ho indicato i seguenti elementi: titolo dell'attività; breve descrizione; modalità di svolgimento (singolarmente, in gruppi, tutti assieme); durata (la definizione dei tempi è l'attività di prefigurazione più difficile...) (StProg/25).

LB trova infatti utile ricorrere allo strumento "tabella" per disegnare le varie fasi in cui intende articolare l'attività, inserisce nella tabella una descrizione dettagliata delle attività che prevede di realizzare, ma costruisce una tabella che possa servire anche da strumento di raccolta di osservazioni in aula che consentano di rendere flessibile la progettazione e di tarare il percorso in corso d'opera.

2.2. Progettare prefigurando canovacci e scalette di azioni

2.2.1. Elaborare un canovaccio

Per molti formatori, una volta analizzati i vari elementi che intervengono nell'azione didattica e aver predisposto i materiali, risulta importante abbozzare l'andamento della lezione costruendosi una sorta di "canovaccio"¹¹, una

¹¹ La metafora del canovaccio si lega bene a quello che potremmo definire un approccio "drammaturgico" all'azione didattica.

scaletta di azioni, una trama di mosse, pur nella consapevolezza che una scaletta di questo genere attende di essere interpretata, messa alla prova dell'aula, e che, nel concreto dell'azione didattica, le cose potranno cambiare sensibilmente:

...mi creo una scaletta temporale per scandire le attività in classe, tipo: 1) saluto alla classe; 2) introduzione alla lezione, 3) breve lezione frontale, con esempio alla lavagna, 4) distribuzione dell'esercizio da eseguire in tempi limitati, 5) stampa e correzione dell'esercizio al videoproiettore (correzione collettiva) (StProg/1).

La scaletta può avere, come qui, una forma molto sintetica ed essere anche abbozzata solo quel tanto che serve per ricostruire mentalmente lo scenario di azione. Anche AD, che ci ha già raccontato gli spazi e le modalità di sviluppo del suo pensiero, ci racconta della fase in cui si dedica alla costruzione di una scaletta di azioni:

...sera, messo a letto la bimba. I principi della lezione sono già abbozzati nella mia mente. Come abitudine, prendo il quaderno e butto giù la mia scaletta [...], in cui mi segno sempre: obiettivi, contenuti (normalmente stesi secondo la scansione temporale delle attività), metodologie (lavoro a gruppi, lezione frontale, ecc.), note particolari. Il materiale? Ho già consegnato oggi il foglio con le esercitazioni, per consentire a chi volesse di cimentarsi con esse già subito, dopo la lezione teorica [...]. Scaletta alla mano, la chiave della lezione sarà riuscire a far lavorare le coppie in autonomia, mentre svolgo il lavoro di recupero con i più bisognosi. Mi immagino già le difficoltà di questi ultimi (ho ricevuto segnali a riguardo nelle lezioni precedenti) e mi immagino come fronteggiarle (StProg/29).

Anche qui la scaletta o canovaccio serve per prefigurare l'azione e la successione dei passaggi che si realizzeranno in aula e risponde ad una logica progettuale essenziale, che non pretende di definire ogni passaggio e lascia spazio a ciò che potrà avvenire in aula.

ML, insegnante di "tecnologia grafica", all'inizio di un nuovo anno formativo, racconta la seconda lezione che ha intenzione di svolgere e, dopo aver esplorato la situazione in cui si troverà ad operare (ciò che è avvenuto in precedenza, il numero e la tipologia di ragazzi) e aver definito gli obiettivi che intende raggiungere¹², esplicita lo scenario che vorrebbe riprodurre, per aiutare i suoi allievi ad imparare a conoscere e a classificare i vari prodotti di stampa ("entipologia"), e descrive la sequenza di azioni che prevede: contatto diretto con diversi materiali, conversazione sulle conoscenze pregresse, introduzione all'argomento, breve spiegazione con supporti visivi, esercizio di classificazione, sommario della lezione, consegna di lavoro e anticipazione della lezione successiva:

¹² ...la classe è composta da 19 ragazzi, di cui uno certificato. D'accordo con l'assistente, abbiamo concordato l'importanza di utilizzare la scrittura alla lavagna e la proiezione di slide, per facilitare il ragazzo che ha difficoltà uditive. Mi chiedo quali obiettivi voglio raggiungere in questa lezione, con la consapevolezza che il mio scopo principale è creare delle attività che siano correlate sia con la vita quotidiana sia con prodotti attinenti alla professione che stanno imparando. Al termine della lezione, la classe deve comprendere che tutti i prodotti stampati fanno parte di un grande gruppo e che, per caratteristiche tecniche, estrinseche ed intrinseche, sono suddivisi in tre principali categorie (StProg/2).

...mi procuro diversi tipi di materiale – volumi, riviste, astucci, confezioni, volantini, manifesti, locandine, opuscoli, depliant, etichette, bigliettini da visita, buste, calendari, cartoline, scatole, sacchetti, penne, ecc. –, mi preparo uno schema mentale di quello che farò durante il tempo che avrò a disposizione e preparo dei materiali didattici e multimediali contenenti le informazioni che devo passare [...]. Distribuirò i materiali a tutti gli alunni, creando in loro una sorta di curiosità. Gli stampati dovranno passare da un allievo all'altro; ciascuno toccherà con mano i singoli prodotti e, ad un certo punto, dirò loro che ognuno dovrà trattenerne uno. Intervisterò i ragazzi, chiedendo loro se hanno mai visto gli stampati in esame e se ne conoscono lo specifico nome [...]. Introduurrò l'argomento della classificazione degli stampati e quello che andremo a fare durante l'ora di lezione. Scriverò sulla lavagna i nomi dei tre grandi gruppi della classificazione degli stampati (editoriali, paraeditoriali, extraeditoriali) e spiegherò brevemente le caratteristiche di ciascuno, invitando i ragazzi a prendere appunti. Alla fine della spiegazione, chiederò loro di portare sulla cattedra lo stampato che hanno trattenuto e di collocarlo in uno dei tre gruppi. Si creeranno tre mucchietti, uno per gli stampati editoriali, uno per quelli paraeditoriali e uno per gli extraeditoriali. Sarà un feedback per verificare se hanno compreso l'argomento affrontato durante l'ora di lezione. Alla fine dell'ora, dopo aver riassunto l'argomento, chiederò agli alunni, una volta ritornati a casa, di individuare nell'ambito domestico alcuni stampati che rientrino nei gruppi presi in esame. Per fare questa attività, suddividerò la classe in tre gruppi (sono tre file di banchi, la prima fila: stampati editoriali, la seconda fila: paraeditoriali, la terza: extraeditoriali) e alla lezione successiva verrà esaminato quello che ciascun ragazzo avrà trovato e insieme verrà realizzato un pannello riassuntivo che verrà esposto su una parete dell'aula (StProg/3).

FM, che insegna materie professionali in un corso per operatori grafici ad indirizzo stampa offset, descrive la scansione secondo la quale intende articolare un'unità didattica sull'utilizzo del densitometro, uno strumento che serve per determinare la quantità d'inchiostro depositata su un supporto cartaceo:

...nell'introdurre l'argomento, cercherò prima di tutto di stimolare l'interesse degli alunni; in questo caso, utilizzerò diversi stampati o color patch (campioni colore) della stessa tinta ma con opacità diverse, che gli alunni dovranno mettere in ordine, dal più chiaro al più scuro, realizzando una scala colore. I "giochini" non sono semplici, ma sono efficaci per attirare l'attenzione e la curiosità degli alunni e, soprattutto, per far loro capire l'importanza (il senso) di uno strumento ottico come il densitometro, il quale, attraverso il parametro della densità, permette di definire numericamente la quantità di inchiostro che è depositato sul supporto cartaceo e, ciò che è più importante, di mantenere tale densità lungo la tiratura (copie stampate) [...]. Il prossimo passo sarà quello di stabilire insieme agli alunni i passaggi per arrivare a comprendere la costituzione, il funzionamento e il corretto utilizzo dello strumento. Definiti i punti d'interesse (contenuti), inizio ad affrontare l'argomento facendo lavorare gli alunni in gruppi: divido la classe in gruppi, tenendo conto dei livelli e della compatibilità, commissiono gli ambiti di ricerca, fornendo domande guida; inoltre, fornisco gli strumenti di ricerca (libri, internet, immagini ecc.). Durante la ricerca, offro supporto e consulenza, guidando gli alunni verso gli obiettivi prefissati. Tale attività, oltre a rendere protagonisti gli alunni, ha l'indubbio vantaggio di favorire la partecipazione tra pari [...]. Concluse le ricerche, seguirà il momento di condivisione, riflessione e valutazione dei risultati. Ritirerò e analizzerò le ricerche, individuerò una serie di domande (massimo due per gruppo) che riporterò sulla lavagna, inviterò il gruppo di alunni che ha generato la domanda ad intervenire e a fornire ai compagni la risposta che ritengono corretta; [...] io guiderò gli interventi, solleciterò la partecipazione e correggerò eventuali discrepanze. Quest'ultima attività [...] dà modo di chiarire e approfondire gli aspetti più semplici dell'argomento, di conoscere la terminologia, di valutare l'efficacia dell'attività e la comprensione dei primi contenuti (StProg/6).

Nel mentre descrive le azioni che intende mettere in atto, FM ci restituisce anche il perché scegli tali azioni. Il suo racconto restituisce, più che un procedimento, un habitus a disegnare il corso delle azioni previste e a pensare al potenziale formativo di ogni passaggio. Si progetta infatti prefigurando scenari, cercando di raffigurarsi “cosa succederebbe se...”, esplorando le possibili conseguenze delle azioni, immaginando le implicazioni delle mosse iniziali su quelle successive. È un po’ come girare mentalmente il film di ciò che potrebbe succedere. Alcuni formatori ci raccontano di ricorrere proprio ad una strategia di questo genere:

...ripasso la storiella mentalmente, cercando di filmare tutti gli episodi, faccio il primo piano a chi potrebbe trovare difficoltà a comprendere il significato di certi inglesismi a volte inutili; decido e mi impongo: linguaggio semplice, pause; i paroloni non esistono (StProg/3); ...guardo attentamente il documento e provo ad immaginare come si svolgerà la lezione, come se fosse un film; ho bisogno di introdurre un regolamento, un gioco, per rendere il compito più avvincente... (StProg/5); ...è arrivato il giorno, mentre percorro i circa 40 Km di strada che portano da casa mia alla scuola, cerco di immaginarmi come sarà il tutto (StProg/26).

Questo lavoro di immaginazione – che talvolta viene scritto, talvolta viene solamente immaginato e può fare affidamento su copioni ormai collaudati – diventa generativo delle azioni possibili che assumeranno poi forma definita nel corso dell’azione.

2.2.2. Ricorrere ad una sequenza-tipo di azioni

La costruzione di un canovaccio, da “interpretare” poi nel concreto della situazione di insegnamento-apprendimento, lascia intuire talvolta che l’esperienza ha suggerito al docente formatore l’utilità di organizzare la lezione seguendo una scansione didattica tipo, ad esempio: introduzione al tema, proposta di un’esperienza, riflessione sull’esperienza, breve sommario. DB, docente di elettrotecnica, segue una scansione di questo genere:

...la mia progettazione, a grandi linee, consiste nel predisporre: 1) un breve riepilogo dell’argomento affrontato nell’ultima lezione e dei punti nodali esemplificati; 2) la spiegazione del tema successivo (estrapolo i nodi dell’argomento, individuo due o tre metodi esemplificativi consultando tre libri di testo o altro e li faccio miei); 3) la ricerca di materiale di supporto [...] (StProg/31).

ST riporta una progettazione che lascia intuire sia la successione di fasi che egli segue nel progettare il percorso (da quelle pre-attive, analisi della classe e creazione della scaletta, a quelle attive, preparazione della classe e realizzazione dell’attività, a quelle post-attive, controllo e riflessione sull’esperienza), sia una successione ricorrente di azioni secondo cui è solito organizzare la sua attività didattica (la fase che abbiamo chiamato “attiva”): fase di avvio, con azioni di introduzione al tema ed esplorazione delle conoscenze pregresse, breve inquadramento teorico dell’argomento, esperienza diretta, riflessione sull’esperienza e controllo degli apprendimenti, breve sommario conclusivo:

Titolo dell’argomento: “I parametri vitali, la rilevazione della Pressione Arteriosa (PA)”.
Classe e corso: 1B. Tempo a disposizione: 3 ore consecutive da 50’. Fase di analisi della classe e creazione della “scaletta” (precedente alla lezione): la classe è formata da un

gruppo di persone molto eterogeneo: soltanto uno è italiano; gli altri (una decina) provengono dal resto del mondo: [...] due provengono dai paesi dell'est, uno è francese di origine senegalese, due sono nordafricani e un gruppetto è composto da sudamericani. Il livello medio di comprensione della lingua non è alto. Il livello medio di manualità è invece buono [...]. Fase di preparazione della classe, della ricerca delle conoscenze e consegna del materiale (30 min. circa): si inizia ricercando la definizione di "parametro" e si spiegano (richiamando gli elementi di fisiologia trasmessi nell'insegnamento di medicina) il concetto ed il risvolto pratico della rilevazione della PA, gli ambiti di applicazione e le procedure legate alla corretta pratica lavorativa. L'attività è svolta attraverso una sessione di 5-10' di brainstorming. Viene rianalizzato, insieme alla classe, il gruppo di parole chiave scritte alla lavagna. Vengono consegnati gli sfigmomanometri a piccoli gruppi. Le persone sono libere di giocare e di acquisire la manualità "grezza" [...]. Fase della trasmissione di conoscenze e di miglioramento della manualità fine (1h): viene ristabilito l'ordine e io eseguo una rilevazione della PA su uno degli studenti. Spiego il procedimento, passaggio per passaggio. Gli studenti eseguono poi una rilevazione vicendevole [...]. Giro per l'aula, dando loro piccoli consigli e aiutandoli a migliorare nelle criticità che impediscono la corretta procedura di rilevazione. Dopo una o due procedure a testa, facciamo un breve briefing di gruppo, per ricercare le criticità e confrontarci con le soluzioni possibili da loro individuate e quelle dettate dalla buona pratica lavorativa. Viene sintetizzata alla lavagna la procedura (gli studenti hanno a disposizione una dispensa e, a margine, scrivono i problemi e le soluzioni possibili). Si ripete la procedura, cercando di migliorare la manualità fine e risolvere i problemi legati ad essa [...]. Gli studenti continuano a misurarsi la pressione vicendevolmente e, se lo desiderano, simulano anche situazioni anomale come, ad esempio, l'affaticamento. In questo caso, una persona fa un paio di giri su è giù per le scale, dopo di che le si rileva la PA. Fase di controllo (1h): gli studenti fanno il punto della situazione; spiegano i loro punti di forza e di debolezza; elencano possibili soluzioni; eseguono la rilevazione su un compagno ed io utilizzo un fonendoscopio a doppia uscita, per sentire insieme a loro i battiti cardiaci e perciò analizzare sia che la procedura sia corretta, sia che gli studenti sentano realmente la PA e dichiarino il valore corretto. Fase finale (15'): ricapitolazione della procedura; spiego quelli che sono stati i punti di forza e di debolezza generalmente riscontrati e, senza assegnare "compiti", li invito ad esercitarsi a casa... (StProg/24).

Nel racconto dettagliato si ritrova una traccia delle esperienze già realizzate e che hanno fatto cogliere come utile e riproponibile la scansione scelta. Talvolta, una scaletta del genere può essere utilizzata anche come *check-list*, per valutare se è tutto a posto in prossimità dell'avvio del lavoro:

...dieci minuti di relax sulla "poltrona" dell'insegnante; sono le otto meno un quarto: caffè. Intanto ripasso il tutto: "questo fatto, questo fatto..." (StProg/3).

Ad ogni modo, questi docenti trovano utile, come nel caso della produzione di un canovaccio, prefigurare le azioni e ipotizzare una successione che tenga conto anche di una sorta di drammaturgia dell'azione didattica: avvio, sviluppo della trama, apice, ritorno sull'esperienza...

2.3. Progettare generando consegne significative di lavoro

Nei racconti di diversi formatori, si nota che la progettazione si realizza in modo decisamente operativo, come predisposizione di materiali e consegne di lavoro da utilizzare in aula. Si tratta infatti di pensare a cosa "far fare", più che a "cosa dire". Ad esempio, FL progetta essenzialmente costruendo gli esercizi da proporre ai suoi allievi:

...prendo uno o più argomenti del programma e creo degli esercizi che tocchino tutti i punti del programma che mi sono prefissato per quella giornata (StProg/1).

Non è un caso che questa accentuazione operativa emerga con chiarezza, trattandosi qui di formatori di area tecnico-professionale, impegnati, come dicono loro, a “far toccare con mano” gli oggetti di apprendimento:

...insegnando una materia prevalentemente pratica, ho la possibilità di far toccare con mano gli oggetti di insegnamento (nel mio caso, gli alimenti)... (StProg/10).

Le consegne significative non sono tanto i classici “esercizi” che, come qualcuno sottolineava, rischiano di essere percepiti come poco autentici, perché assumono una validità solo all’interno delle quattro pareti dell’aula scolastica e non una validità per la vita (cfr. Wiggins, McTighe, 2004). Le consegne a cui si ricorre più spesso sono quelle proprie della professione lavorativa. I compiti professionali rappresentano per definizione compiti “autentici”, perché vicini a quei compiti che gli allievi potrebbero incontrare in un reale contesto lavorativo. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi dei compiti professionali di cui raccontano i nostri formatori.

1) La presentazione in PowerPoint

MA, insegnante di informatica in una classe terza del corso per “Addetti all’informatica d’ufficio”, descrive un percorso realizzato per lo sviluppo di competenze nella costruzione di presentazioni multimediali. La progettazione di questo percorso ha comportato, per il nostro insegnante, sostanzialmente la definizione della consegna di lavoro e la raccolta dei materiali da mettere a disposizione degli allievi:

...ricordo che quella mattina sono stato accolto con grande curiosità dai ragazzi, perché avevo sotto braccio dei cartelloni e in mano delle scatole di pennarelli colorati, materiale insolito per un insegnante di Informatica. Dopo un saluto generale alla classe, ho esposto l’obiettivo della lezione, ovvero “comprendere quali fattori risultino fondamentali nella progettazione di una presentazione multimediale”. Li ho invitati ad utilizzare la tecnica del brain-writing, per elencare tutti i fattori che secondo loro sono fondamentali nella progettazione di una presentazione. Dopo qualche incertezza iniziale sulla consegna, i ragazzi hanno dedicato una decina di minuti allo svolgimento del compito. L’attività successiva è stata condividere e riassumere alla lavagna tutte le loro riflessioni. La discussione è stata molto proficua: sono stati presi in esame tutti gli aspetti fondamentali nella progettazione, tra cui l’età del pubblico, il livello di scolarizzazione, l’accessibilità e tanti altri. La lezione si è orientata poi verso la formazione di quattro gruppi di lavoro. A ciascun gruppo è stata assegnata un’area di competenza: l’aspetto grafico, la formattazione del testo, il pubblico di destinazione, l’efficacia delle presentazioni. I gruppi hanno creato quattro cartelloni colorati, esemplificativi delle regole fondamentali da osservare nella progettazione di una presentazione multimediale. In conclusione, [...] i ragazzi hanno creato una piccola presentazione multimediale che teneva conto di quanto detto prima, rispondendo alla seguente consegna: “Siete i responsabili dell’ufficio Marketing di una grossa azienda che produce minestrone pronti. Siete stati invitati a fare un intervento in una scuola elementare (età media: 8 anni) sul vostro prodotto. Sapete che generalmente il minestrone non è un alimento simpatico ai bambini. Create, con le risorse a vostra disposizione, una presentazione multimediale per quanto possibile divertente, che attragga i bambini ad “assaggiare” il vostro minestrone” (StProg/15).

Il nostro formatore espone alla classe gli obiettivi del lavoro, definisce con gli allievi le caratteristiche del “prodotto” finale che dovrà essere realizzato a regola d’arte, dà le consegne ricorrendo ad una commessa simile a quella che gli allievi potrebbero incontrare nella realtà lavorativa.

2) *I video*

Per l’insegnamento di “Tecnica di ricevimento”, nell’indirizzo alberghiero, risulta utile orientare il lavoro degli allievi alla realizzazione di alcuni video che rappresentino situazioni simulate su cui sia possibile poi, in un secondo momento, attivare una specifica riflessione:

...faremo delle simulazioni videoregistrate, che verranno poi riviste dagli stessi ragazzi/attori (StProg/13).

I video prodotti dagli allievi di una classe possono essere utilizzati come materiali utili per strutturare situazioni di apprendimento con allievi di altre classi:

...la scorsa settimana, grazie alla collaborazione dei miei allievi di terza che hanno scelto la qualifica di receptionist, abbiamo girato dei video dove volontariamente sono stati adottati dei comportamenti non verbali molto negativi nei confronti di clienti al front desk, durante delle situazioni tipiche d’albergo. Quindi, dopo una prima condivisione con gli allievi di prima, sugli aspetti fondamentali degli atteggiamenti non verbali che influiscono sulla riuscita di una corretta comunicazione, chiederò loro di visionare questi video e di trovare gli errori, proponendo l’esercizio sotto forma di gioco che potrei intitolare “Aguzzate la vista” (StProg/13).

Qui la realizzazione di una consegna di lavoro con gli allievi di terza fornisce un prodotto tangibile che diventa utile anche per gli allievi della prima classe.

3) *La brochure dell'albergo*

Per le professioni alberghiere, può essere interessante anche la realizzazione di una *brochure* o di un *dépliant*:

...proporremo loro di creare, in entrambe le lingue (italiano e inglese), la *brochure* dell’albergo dei loro sogni; potranno realizzarla attraverso dei cartoncini e delle figure che potranno ritagliare da altri cataloghi vecchi [...]; mi sono già procurata diversi *dépliant* di alberghi, che riportano le descrizioni anche in inglese. Ne consegnerò uno a ciascun ragazzo e chiederò loro di analizzarli, guidandoli nell’osservazione. A quel punto [...] ci recheremo tutti in laboratorio e lì interverrà anche il mio collega di inglese, con il quale mi sono già incontrata la scorsa settimana e con il quale ho condiviso la strategia di lezione da proporre in classe. All’inizio provvederà lui a trasmettere le parole chiave in lingua inglese che si trovano prevalentemente negli strumenti informativi utilizzati dagli hotel e poi, dal momento che il pomeriggio diventa sempre più pesante, abbiamo pensato di proporre un lavoro manuale in coppia dove non devono per forza rimanere seduti. La scorsa settimana ha funzionato [...] (StProg/13).

Si coglie che attorno ad una consegna di questo genere, è possibile aggregare diversi apprendimenti (conoscenze tecniche, abilità manuali e linguistiche...) e anche attivare una proficua collaborazione tra diversi ambiti disciplinari. Più la progettazione è centrata sulla realizzazione di prodotti signifi-

cativi o sulla soluzione di problemi professionali, più diventa naturale coinvolgere le varie discipline e far collaborare i diversi insegnanti.

4) *La realizzazione di piatti e menù*

Nei percorsi per cuochi, il “compito” per eccellenza è la realizzazione di un piatto e la gestione del servizio di ristorazione:

...la nostra scuola [...] produce in laboratorio con gli allievi (suddivisi per categorie, dette “partite”) antipasti, primi e secondi piatti, pasticceria...; il monitoraggio dell’insegnante è molto pratico e orientato ad un obiettivo comune: la presentazione degli stessi piatti al ristorante della scuola che serve 70 pasti al giorno... (StProg/18).

Anche la composizione di un menù può trasformarsi in un compito significativo:

...dopo aver dato varie dimostrazioni delle diverse tecniche, divido i ragazzi in sottogruppi [...] di 6 alunni per ogni reparto (cucina centrale, cucina fredda e pasticceria) e assegno loro il compito da svolgere (nel nostro caso il menù). In questo modo, ogni ragazzo è libero di esprimersi con sue creazioni. Lasciando che gli alunni presentino i piatti con decorazioni a loro piacere, è più facile far loro sviluppare la fantasia [...]. Quando possibile, creo delle schede o dei lucidi con il riassunto di quello che hanno visto e provato a fare. Alla fine della lezione, propongo un feedback giornaliero: mi preparo una scheda con poche ma mirate domande per rendermi conto dove sia il caso di reintervenire. A fine scheda, ho messo due faccine, una triste e una sorridente: una è il segno di “obiettivo raggiunto”, l'altra di “obiettivo da migliorare”. Ritengo poi molto importante gratificare un compito ben eseguito, in modo da far aumentare l'autostima del ragazzo... (StProg/10).

In questo tipo di corsi, il laboratorio rappresenta un contesto di lavoro molto simile a quello che si incontra nelle realtà lavorative e i compiti o consegne sono le stesse. Essenziali diventano, da una parte, l'accompagnamento e il monitoraggio da parte del docente, dall'altra, la gestione dei feed-back positivi che agiscono in senso potenziante.

5) *Il buffet*

Sempre in quest'area professionale, compare come compito autentico anche la realizzazione di un buffet:

...ho disegnato in scala il buffet che dovevano utilizzare per il servizio; a questo punto, ho invitato un ragazzo ad individuare dove avrebbe collocato le attrezzature, tenendo conto però di una regola importante da rispettare: per dare la possibilità agli ospiti di vedere cosa c'è e cosa succede al buffet, i camerieri che servono ai tavoli non possono intralciare la visuale. L'allievo ha disegnato la predisposizione delle attrezzature e io ho chiesto alla classe se era d'accordo sul disegno presentato: solo 2 su 11 hanno risposto di sì. Ho chiesto al gruppo perché non erano d'accordo e, a turno, hanno esposto le loro ragioni; erano tutte spiegazioni valide, che rispettavano il vincolo e la regola che ci eravamo prefissati. Dopo una serie di ragionamenti, che facevano tra di loro, tutti, compresi i due allievi che erano d'accordo, hanno deciso sul da farsi e quindi l'operazione successiva è stata quella di costruire il piano di lavoro del buffet in base alle indicazioni condivise dal gruppo. Così abbiamo aperto le porte del ristorante e i nostri clienti hanno potuto degustare gli squisiti piatti realizzati dai ragazzi di cucina. Contemporaneamente abbiamo potuto “sfruttare” la loro presenza per mettere in pratica gli argomenti affrontati [...] (StProg/12).

Anche qui, la consegna non comporta semplicemente la realizzazione del lavoro ma prevede sempre momenti riflessivi individuali e di gruppo.

6) *Il posacenero*

In ambito meccanico, in genere, diventa compito significativo la costruzione di un artefatto o di un capolavoro. Ecco un esempio in cui si racconta della costruzione di alcuni posacenero da collocare nelle zone fumatori del cortile del centro:

...un lunedì mattina, arrivo a scuola un po' prima: alle 7,50 sono già in laboratorio e mi metto al PC per leggere la posta [...]. C'è una e-mail del direttore che dice: "È possibile realizzare un posacenero per la 'giornata delle porte aperte', da mettere fisso nel cortile della scuola?" [...]. Domani sono al [...] corso abilitante e all'entrata ci sono 2 bei portacenero; scatto qualche foto e lo realizzo con i ragazzi di III. Durante il rientro [...] ho un po' di tempo per pensare e cerco di pianificare le prossime lezioni con la terza e decido di coinvolgerli in tutto e per tutto, incominciando dalle modifiche che dovremo apportare per accorciare i tempi di realizzazione. Le ore a disposizione sono solo 12, suddivise in 3 lezioni da 4 ore ciascuna. Al primo incontro [...] lavoro sulla motivazione: leggiamo la mail del direttore e io la metto sul "facciamogli vedere cosa sappiamo fare!". Poi mi gioco la carta dell'acquario: come la struttura dell'acquario, per altro riuscita molto bene, realizzata con la II di qualche anno fa, anche il nostro posacenero rimarrà esposto per vari anni alla vista di tutti e la targhetta applicata porterà i loro nomi; vogliamo che tutti quelli che spengono una sigaretta possano dire: "Ehi, però, che bel lavoro hanno fatto!" [...]. Ora siamo tutti d'accordo, vogliamo fare bella figura, la motivazione è alta e quindi diamo il via ai lavori. Le foto sul cellulare sono troppo piccole, quindi andiamo dal tecnico informatico e ce le facciamo ingrandire e stampare su di un foglio A4, su carta fotografica e torniamo in laboratorio. Adesso bisogna realizzare il disegno. Tutti sono coinvolti e propongono idee. Alcune sono irrealizzabili, ma io sono soddisfatto. C'è entusiasmo. Il posacenero viene realizzato con un lavoro di gruppo e, visto che alcune lavorazioni sono per loro nuove, partecipo anch'io ai lavori, con dimostrazioni pratiche. Il prodotto finale, verniciato e cementato nel terreno, è venuto proprio bene; dopo il ringraziamento ufficiale da parte del direttore [...], è arrivata anche la richiesta di altri tre posaceneri... (StProg/27).

Il formatore è stato qui capace di trasformare la richiesta del direttore del centro in una commessa lavorativa per i propri allievi. Consegne di questo tipo, oltre che agire sul piano motivazionale, forniscono agli allievi lo scenario che può dare senso ai loro apprendimenti, che vengono orientati raggiungimento di una meta concreta. Si tratta in fondo, innanzitutto, di mettere i soggetti nelle condizioni di chiedersi: "Come devo fare per risolvere quel problema?" e poi di fornire loro risorse adeguate per rispondere a tale domanda.

7) *I compiti da docente*

Ci sembra utile ricordare che anche altre consegne, pur non riguardando compiti specificamente professionali, possono assumere la consistenza di consegne autentiche (cfr. Tacconi 2007b, pp. 41-61), perché consentono agli allievi di vestire, ad esempio, i panni del docente-formatore. Alcuni insegnanti (StProg/18), rifacendosi al principio che si impara insegnando (*learning by teaching*), hanno trovato utile organizzare momenti di insegnamento-apprendimento in cui siano gli allievi stessi, a turno, a presentare ai compagni degli argomenti su cui hanno avuto modo di svolgere un approfondimento specifi-

co in modo autonomo o su cui hanno sviluppato una particolare competenza. OC, insegnante nel laboratorio per estetiste, ha riscontrato poi utile attivare forme di tutoraggio tra pari e ha notato che questa consegna di lavoro ha, sugli allievi, un effetto particolarmente potenziante:

...ho iniziato a prendere visione dei vari livelli di capacità manuale e conoscitiva delle manovre, in alcuni dei trattamenti estetici su cui ci esercitiamo settimanalmente, e ho deciso con le ragazze che, essendo limitato il tempo di lavoro [...], avremmo potenziato il lavoro sulle carenze individuali, costituendo delle coppie (un'alunna lavora, l'altra fa da modella); [...] le alunne di prima con le alunne di seconda e di terza in funzione di aiuto reciproco costruttivo. Le coppie sono state decise in funzione del potenziamento e dell'aiuto tra pari [...] (StProg/4).

Anche qui, la progettazione si esprime sostanzialmente nel predisporre il mandato di lavoro e le condizioni che consentano a ciascuno di superare con successo la difficoltà che il compito presenta.

2.4. *Progettare organizzando spazi/ambienti: il laboratorio*

Molti formatori, quando progettano, si chiedono come organizzare quel particolare ambiente di apprendimento che è il laboratorio professionale; anzi, l'azione del progettare, più che con la stesura di un documento, si identifica in questo caso proprio con la predisposizione fisica dell'ambiente di laboratorio. Il pensiero progettuale diventa pensiero agito, pensiero manuale. La predisposizione di ambienti come il laboratorio si configura prevalentemente come allestimento di un problema professionale, in un contesto simile a quello reale, e come predisposizione di un sostegno da offrire agli allievi nella loro attività di analisi del problema professionale e di ricerca di soluzioni. Nel vivace racconto di RG, insegnante di laboratorio nel corso per meccanici d'auto, notiamo la genesi e lo sviluppo di un'attività di laboratorio con le prime classi, ma anche il senso che il formatore attribuisce a questa attività (i potenziali formativi che egli individua nell'attività stessa)¹³ e le attenzioni relazionali che egli assume nello svolgimento:

...fino ad ora abbiamo parlato molto di antinfortunistica, visitato i laboratori, diviso i compiti di controllo delle attrezzature, presentato il programma annuale, consegnato armadietti, ecc. La settimana prossima, consegnerò le scarpe antinfortunistiche (sono arrivate!) e loro si porteranno una tuta da lavoro. Iniziamo così a "fare sul serio" anche con loro, i ragazzi delle prime, secondo me le classi più difficili. Con le seconde e terze è una passeggiata in confronto; le prime sono più numerose, ci sono ragazzi demotivati, altri pronti a mettere alla prova la tua pazienza, pronti a sottomettere i compagni, impazienti di scoprire i limiti, il "fino dove posso spingermi". Tutti comunque impazienti anche di iniziare le attività manuali: smontare, rimontare, usare attrezzature, ecc. Si sono iscritti per questo: le attività di laboratorio! Ok, so cosa mi aspetta e programmo le lezioni in modo "agguerrito": organizzo un paio d'ore prima il laboratorio; preparo dei vecchi motori, gruppi freni, qualche vecchio cambio. Con questi materiali gli allievi faranno pratica; non è molto importante se si romperà qualcosa, potranno aprirli, smontarli e possibilmente ri-

¹³ In questo senso, sopra abbiamo parlato di "pensiero manuale", intendendo un pensiero progettuale che si esprime nella scelta ragionata dei materiali e delle consegne di lavoro che possono attivare nei soggetti apprendimenti ricchi e significativi.

montarli. I ragazzi arrivano, ci troviamo davanti al loro spogliatoio, si cambiano e poi su, finalmente nel loro regno. Non deludo le loro aspettative [...], quindi, dopo il normale controllo delle loro postazioni, si scelgono un compagno e possono subito incominciare a “smanettare”, come piace a loro. Attrezzature e materiali sono pronti... Per le prime due settimane, consiglio le attrezzature da usare, trasmetto alcune nozioni sull'avvitare, sullo svitare, un po' di ordine nella postazione di lavoro e li sprono a rimontare correttamente ciò che smontano; il segreto del rimontare sta nell'attenzione che fai quando smonti, come posizioni i materiali, ecc. Il livello di guardia è molto alto, il rischio di piccoli infortuni in questa fase è reale, i ragazzi sono inesperti, acerbi. Per questo motivo, controllo tutte le attività e tutti gli alunni in continuazione. Sono solito però intervenire solo su richiesta o se sono obbligato da situazioni particolari. In laboratorio c'è aria di euforia: è il senso di poter fare. Che magica attività! Solitamente non ci sono problemi di natura comportamentale, sono troppo presi dalle attività. Io ne approfitto per incominciare il mio lavoro di studio, cerco di farmi un'idea di ognuno di loro, i legami che si formano, le attitudini, le difficoltà. Probabilmente questa è l'attività principale di un insegnante nelle prime lezioni: conoscere i nuovi arrivati e farsi conoscere, conquistare la loro fiducia, creare un clima d'aula piacevole. Arriveranno anche le lezioni un po' meno divertenti, ma più avanti, non subito. Una mezzora prima della fine della lezione, devono sistemare le attrezzature e i materiali, posizionano il loro nome sui materiali ancora smontati; troveranno tutto come hanno lasciato. Dieci minuti per sentire le loro impressioni, spogliatoio, poi ci si saluta. Queste attività iniziali hanno lo scopo [...] di far conoscere, usandole, le varie attrezzature in laboratorio, la loro ubicazione, la loro terminologia, di far sviluppare manualità, di far ambientare i ragazzi e di attivare relazioni nel gruppo classe (StProg/7).

Dopo aver considerato attentamente la tipologia di ragazzi con cui avrà a che fare, il formatore dedica particolare cura alla predisposizione dell'ambiente e delle consegne di lavoro (apertura, smontaggio e rimontaggio di motori ed altri pezzi meccanici). Il suo ruolo è quello di fornire qualche indicazione essenziale, di stimolare, di prestare attenzione alle condizioni di lavoro, di osservare l'andamento, le difficoltà che nascono nell'affrontare il compito e nelle relazioni. Interviene solo su richiesta. Non è un caso che l'esplicitazione degli obiettivi formativi sia collocata alla fine del racconto, quasi come se nascesse da un ritorno riflessivo sui potenziali di apprendimento insiti nell'attività laboratoriale. È ancora RG a descrivere dettagliatamente le azioni che questo tipo di progettazione comporta:

...un formatore [...] spende molto del suo tempo nel preparare i materiali, organizzare il laboratorio (spesso mi trovo con 15 alunni che devono fare pratica su 2 o 3 auto in laboratorio), organizzare quindi gli spazi (tutti gli allievi devono avere la possibilità di esercitarsi), preparare le attrezzature, riordinare, controllare le macchine utensili, prevenire infortuni, ecc. Solamente svolgendo queste attività, le lezioni sono produttive sotto l'aspetto della pratica e [...] gli allievi possono imparare facendo, lavorando, sbagliando, rompendo, esercitandosi, vedendomi all'opera [...](StProg/8).

È importante notare l'elenco dei verbi che esplicitano l'imparare facendo. Segue il racconto della progettazione di una lezione della durata di 5 ore con una classe seconda – 14 allievi – del corso per meccanici d'auto:

...l'argomento trattato è la cilindrata e il rapporto di compressione di un motore a scoppio. Gli allievi hanno appreso cosa significhi cilindrata e come si calcoli, nelle lezioni di tecnologia e di matematica. In laboratorio andranno a verificarlo aprendo un motore, misurando corsa ed alesaggio, faranno il calcolo matematico e confronteranno il valore calcolato con il valore fornito dalla casa auto. Tempo totale stimato per le attività: circa

12 ore (2-3 incontri). Prima delle lezioni, insieme al collega, prepariamo 7 motori diversi montati su supporti (li preleviamo dal magazzino e li portiamo in laboratorio), un motore ogni due allievi. Posizioniamo i motori a distanze adeguate (spostiamo altri materiali), quindi organizziamo gli spazi. Pensiamo a dei carrelli per riporre i materiali smontati, controlliamo che siano disponibili i dati originali, prepariamo le attrezzature [...]. Aprendo un motore si crea una quantità enorme di esperienze (vari tipi di viti, di chiavi, di fissaggi; varie attività: verifica delle guarnizioni, messa in fase, organizzazione di una postazione di lavoro, ecc.). Io preferisco intervenire nelle attività solamente in casi particolari e lascio a loro il compito di trovare soluzioni alle loro difficoltà; così facendo, gli allievi collaborano fra di loro. Per alcuni tipi di operazioni – i “trucchi del mestiere” – eseguo io delle dimostrazioni a tutto il gruppo classe. Osservo molto il loro lavoro, le loro difficoltà. Ciò mi serve per programmare lezioni o attività successive (StProg/8).

Anche qui, alla descrizione dettagliata delle operazioni in cui si esplica l'azione progettuale (preparazione e posizionamento dei motori, organizzazione degli spazi, predisposizione degli strumenti...), segue una riflessione sul potenziale formativo dell'attività stessa, in particolare sulla varietà di esperienze che l'attività rende possibili, e una dichiarazione sullo stile di regia che il formatore intende assumere. Lungi dal configurarsi come semplice addestramento, l'attività laboratoriale è abitata pensosamente. Anche MG racconta in modo molto efficace una lezione di laboratorio con una prima elettromeccanica, esplicitando la connessione che esiste tra il riordinare le idee e il preparare i materiali, quasi si trattasse, ancora una volta, di pensare agendo manualmente sui materiali che si stanno predisponendo; MG presta inoltre particolare attenzione all'avvio dell'attività, al supporto durante l'attività e al feedback conclusivo:

...arrivo quasi sempre in aula prima dei ragazzi e ne approfitto per di riordinare le idee e per preparare i materiali didattici necessari. Traccio con il gesso una parte del compito alla lavagna, poiché ho realizzato che l'abbozzo di qualche tratto dello schema dell'impianto che andranno ad eseguire incrementa la curiosità e l'interesse della classe. Mentre faccio l'appello e “rompiamo il ghiaccio” con i soliti convenevoli, gli studenti osservano quel disegno incompleto, cercando di estrapolarne un significato. È un momento fondamentale per la buona riuscita della lezione perché i ragazzi, concentrandosi sul bozzetto, dimenticano cellulari, auricolari e “isola dei famosi”, impazienti di ricevere ulteriori particolari sul compito che andranno a realizzare. A breve fioccano le domande che, sommerse dal vociare incalzante, si mescolano in una discussione colorita e stimolante. Lo potrei definire un “brainstorming” spontaneo, dove per l'appunto esce di tutto e, quando la tempesta si fa inconcludente e chiassosa, mi giro verso la lavagna e completo il disegno. In pochi attimi, zittendosi l'uno con l'altro, ritornano a concentrarsi sulle mie mani e sulle mie parole che vagamente descrivono il funzionamento dell'impianto. Nel frattempo, incarico uno dei ragazzi di distribuire gli schemi elettrici. Con un occhio allo schema e uno alla lavagna, rielaborano le informazioni che hanno ricevuto creandosi un'immagine dei procedimenti di lavorazione. Ora, chi pensa di poter iniziare a lavorare in autonomia può andare in laboratorio, il resto della classe rimane per ulteriori spiegazioni. Il tutto può durare dai 20 ai 30 min., in base alla complessità del compito assegnato. In laboratorio, gli alunni eseguono il cablaggio dell'impianto elettrico in assoluta autonomia e la mia funzione diviene quella di osservatore discreto ma presente, se necessario. Sedate le piccole scaramucce e le discussioni di rito sulla scelta degli attrezzi e delle apparecchiature elettriche [...], gli alunni, raggiunti, raggiungono le proprie postazioni di lavoro. Alcuni partono svelti e con metodo, altri solo con metodo, altri a marce ridotte. In ogni caso, tutti i ragazzi devono essere costantemente monitorati per evitare sia incidenti, che situazioni a dir poco “goliardiche”. I miei interventi sono vari e mirati: naturalmente sostengo i più

“deboli”, indirizzandoli, se opportuno, con brevi spiegazioni, e, per i più esperti, dispenso consigli ed osservazioni. La lezione si svolge in 4 ore scolastiche e gli impianti devono essere ultimati circa 30 min. prima della fine, per consentire il collaudo, la ricerca dei guasti e il riordino del laboratorio. Spesso, alcuni alunni terminano in tempi più brevi e, in questi casi, propongo delle varianti per arricchire il lavoro. È quasi finita un'altra giornata di scuola e siamo nuovamente nell'aula di vetro. I ragazzi sono impazienti di andare ma ancor più di conoscere i voti con relativi messaggi. È sempre unico osservare i volti degli alunni che bruciano nell'attesa del frutto del loro lavoro, il loro “salario”. Trasudano emozioni, puoi leggere sui loro volti la tensione, la speranza, la rassegnazione, con decine di sfaccettature diverse. Comunque, tra gioie e dolori, i voti che comunico sono sempre accompagnati da commenti che motivano l'esito positivo o negativo e cercano di indurre l'allunno ad un'attenta riflessione sul proprio operato (StProg/22).

GB descrive la fase di progettazione di una lezione di elettronica applicata all'autoveicolo.

Anche qui il pensiero progettuale si esprime prevalentemente nella predisposizione dell'ambiente:

...in laboratorio abbiamo una Vw Golf del 1981, che di elettronica praticamente zero. Scartata. Poi ci sono una Peugeot 106 e una Nissan Primera. Meglio la mia bicicletta. Praticamente siamo al ballottaggio tra Lancia K e Peugeot 306. Sì, però la K è molto complessa, magari mi complico la vita: e se poi non riesco a spiegarmi come devo? Se poi si annoiano? Se poi non capiscono? Mi sono deciso per la Lancia K (StProg/3).

GB opta per una simulazione e predispone ciò che gli serve:

...devo prepararmi la presentazione in ppt dell'approccio corretto al difetto [...]; la mattina, ore 7, ho praticamente svegliato il custode della scuola; preparo il difetto archiviato nella mia mente, predispongo la lavagna a fogli mobili per il brain-storming, il computer e i supporti informatici per le informazioni necessarie (StProg/3).

Questi racconti si avvicinano a quanto E. Wenger, R. McDermott e W.M. Snyder affermano riguardo alla coltivazione di comunità di pratica, rispetto alle quali la progettazione si articola più come cura e accompagnamento di traiettorie evolutive che assecondano i processi di sviluppo del gruppo che non come sequenze standardizzate e predefinite di azioni (cfr. Wenger, McDermott, Snyder, 2007, 96-98).

3. La progettazione come “conversazione con la situazione”

La progettazione deve tener conto di ciò che avviene nel concreto dell'azione didattica, caratterizzata da una complessità di elementi tale da renderla unica ed incerta, e richiede un pensiero che non si fermi al “prima” dell'azione ma si distenda anche nel corso dell'azione stessa e successivamente all'azione, configurandosi come una vera e propria “conversazione riflessiva con la situazione”, nella quale ci si trova e alla quale si tenta di dare forma (Schön 1993, pp. 101-127¹⁴; 2006, 77).

¹⁴ Il progettista «...modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione “replica”, ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un

3.1. *Il pensiero progettuale nel vivo dell'azione*

Proviamo allora, attraverso il racconto di AD, a dare un'occhiata a cosa succede quando il progetto si incarna nel vivo della situazione:

...solo 4 alunni sono presenti! Ciao ciao al lavoro a coppie, una persona presente tra quelle bisognose di recupero... e gli altri quando? E l'apprendimento induttivo programmato? Buon per i presenti, ma con gli altri quando lo farò? Mentre rifletto, Alessia squilla: "prof, visto che siamo in pochi, posso uscire a fare un po' di esercizi?". Ok, decido: l'apprendimento induttivo si fa, in 3 sono pochi per distrarsi e aiutano Alessia a condurre i ragionamenti alla lavagna. Questa è la prima parte, per la seconda ci saranno esercizi in autonomia, durante i quali affiancherò Piero che ha bisogno di rinforzo. Riprogrammato. 20' dopo, l'assetto dell'aula è cambiato: il numero di allievi raddoppiato. Rimescolo ancora le carte e il risultato è un ibrido: la prima parte con Alessia alla lavagna (molto brava, con qualche domanda di complemento si procura un bel voto che le dà soddisfazione); facendo commentare il suo lavoro ai compagni ricaviamo nuovo apprendimento. Poi recuperiamo l'idea iniziale: metà classe fa esercizi in autonomia, l'altra metà con me per lavorare su difficoltà specifiche e scegliere esercizi più graduati... (StProg/29).

L'azione progettuale entra in dialogo con la situazione: alcune delle mosse progettate possono incontrare resistenza, altre generare fenomeni nuovi di cui può essere opportuno tener conto. Anche GB, che aveva predisposto una simulazione, accorgendosi che manca il collega, che avrebbe dovuto indossare i panni del "cliente", si trova costretto a modificare quanto aveva progettato e ad improvvisarsi egli stesso "attore":

...ormai sono le otto meno dieci, vado ad aprire lo spogliatoio, arriva una serie di zombi incazzati, pronti a travolgerti se non ti sposti dalla porta e che al tuo buongiorno rispondono con grugniti di vario genere. Intanto Aldo dove è finito? Ammalato! Calmo, conta fino a dieci e decidi. Gioco di ruolo modificato. Faccio il cliente, l'insegnante, il coach, il motivatore e il pit bull. Appello. Introduzione alla lezione con spiegazioni varie (obiettivi, finalità e metodologie), poi: "Pronti? Via! Si gioca!". Io sono il cliente della "vostra" autofficina; mi presento il lunedì mattina e dico: "Capo, ho la macchina che non va. Me la guarda subito?", e parte il primo BS¹⁵ su come eventualmente approcciarsi con il cliente. Dopo essere riusciti a farci lasciare il veicolo dobbiamo "interrogare" il cliente sul problema della macchina, e parte il secondo BS per definire il percorso di domande utili a tracciare una nostra prima ipotesi; terminata questa, dovremmo essere pronti per la fase successiva: un brainwriting su come si procede all'individuazione del difetto. Intanto chi avevo previsto dormisse ha tenuto un occhio aperto e mi ha sorpreso con un paio di domande mirate (mica scemo l'amico! Ha già lavorato in officina). Chiedo loro di procedere, ma non hanno la documentazione specifica, e procedono a tentoni. Decido di lasciarli fare e, dopo dieci minuti, rientro nel gioco di ruolo: il "cliente" passava da queste parti e, visto che c'era, è entrato a vedere a che punto siamo con la sua macchina. Si accorgono che il loro metodo non porta da nessuna parte e decidono di chiedere la documentazione specifica della vettura; indico loro dove poter trovare ciò che cercano e loro si mettono all'opera. Pausa. Qualcuno è difficile da schiodare dalla macchina ma io ho bisogno di staccare: fuori! Rientrano praticamente dopo cinque minuti; passano altre due ore e il "cliente" può finalmente ritirare la macchina riparata, se così si può dire (StProg/3).

valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. In risposta alla replica della situazione, il progettista riflette nel corso dell'azione sulla costruzione del problema, sulle strategie di azione, o sul modello dei fenomeni implicite nelle sue azioni» (Schön 1993, 103).

¹⁵ Brainstorming.

L'azione didattica nasce dal pensiero ma genera a sua volta altro pensiero, anzi spesso rimescola le carte e porta a ridefinire in corsa la direzione da prendere.

3.2. *Progettare continuamente*

Insomma, non si finisce mai di progettare. Spesso, del resto, nei racconti, la "storia di progettazione" si intreccia col racconto dell'andamento dell'esperienza didattica stessa. È normale che sia così, perché il pensiero progettuale che nasce prima dell'attività vive durante l'attività e interviene a darle forma; una forma spesso diversa da quella che il progetto aveva assunto inizialmente. Seguiamo il racconto di LB che, attivando un pensiero progettuale nel corso dell'azione ("mi sono reso conto che... e quindi..."), riesce ad apportare gli opportuni aggiustamenti rispetto a quanto progettato in una Unità di cui abbiamo già parlato, in cui ha scelto di lavorare sul tema della valutazione:

...ho dato una definizione di rubric [...]; mi sono reso conto però che la spiegazione era ancora troppo astratta ed ho quindi mostrato una rubric [...]. Terminata questa prima parte "frontale" (piuttosto breve), ho assegnato le attività da svolgere durante la lezione: inizialmente ho fatto fare loro un veloce brainwriting, per individuare gli elementi che secondo loro è necessario valutare in una presentazione in powerpoint, quindi li ho suddivisi in gruppi di 3 o 4 studenti ed ho chiesto loro di riflettere sul risultato del loro brainwriting e di individuare insieme i 5 elementi più importanti relativamente alla valutazione di una presentazione in powerpoint. Al termine di questa attività, abbiamo iniziato l'attività più difficile: per ogni elemento, gli allievi dovevano indicare 4 livelli di valutazione (ottimo, discreto, sufficiente, insufficiente). Quest'ultima attività è risultata quella più difficile per loro e, visto che il tempo era terminato, l'ho rimandata alla lezione successiva (StProg/25).

La progettazione costruisce una sorta di impalcatura che, dopo essere stata costruita (e – qualcuno dice – proprio per questo), può essere modificata¹⁶. Anche quando progettano in dettaglio, gli insegnanti-formatori sanno che il processo che essi attivano non è mai riducibile agli obiettivi prefissati. JDM, ad esempio, trova utile disegnare un percorso lungo per poter apportare le modifiche che, nel corso dell'azione, si rivelassero necessarie, senza perdere di vista il senso complessivo del cammino da compiere:

...progettare bene una lezione credo mi dia la possibilità di gestire la stessa in modo migliore, più flessibile. Se poi questa progettazione viene prodotta in macro-blocchi di lezioni, aumenta in maniera esponenziale la mia capacità di gestire la singola lezione, tanto da poter "stravolgere" l'andamento della stessa senza perdere di vista l'obiettivo finale (StProg/16).

Anche l'esperienza di PT insegna che la concretezza della situazione didattica ci costringe a modificare l'impalcatura progettuale con cui siamo entrati in classe; spesso è proprio in questo momento che nascono le intuizioni didattiche più efficaci:

¹⁶ «Le implicazioni di mosse precedenti devono generalmente essere rispettate, ma possono essere violate all'occasione se sono violate in modo consapevole» (Schön, 1993, 123).

...al momento mi sembra tutto perfetto, tutto programmato nei minimi dettagli, poi invece, mentre sto spiegando, mi accorgo che quello che per me risultava chiaro, per gli allievi non lo è. Mi guardano come se avessero visto un alieno. In quel momento mi viene in mente di creare uno schema (butto giù uno schizzo sulla lavagna a fogli e i ragazzi si risvegliano; io comincio di nuovo ad avere le sembianze di un'umana): quasi quasi mi risulta più facile da spiegare e per loro più semplice da memorizzare; mi chiedo come mai non ci avevo pensato quand'ero a casa (StProg/26).

Nell'interazione con gli allievi, capita che ciò che sembrava definito risulti inservibile. E allora il pensiero è costretto a rimanere in movimento.

3.3. *Far partecipare gli alunni alle decisioni sulla progettazione*

Quasi tutti i docenti avvertono l'utilità di attivare forme di negoziazione con gli allievi per tarare meglio i percorsi sulle loro esigenze. Alcuni considerano importante anche attivare forme di partecipazione degli stessi alla progettazione. FL, insegnante di informatica nel corso per operatori d'ufficio, si trova ad esempio confrontato, da una parte, con l'esigenza di far sviluppare nei suoi allievi la consapevolezza rispetto a ciò che già conoscono, dall'altra, con l'esigenza di allineare le conoscenze dei vari membri della classe. Decide quindi di coinvolgerli nella progettazione dell'intero percorso, a partire da una prima ricognizione dei saperi posseduti, per giungere alla predisposizione di esercizi e compiti di istruzione, fino alla costruzione di prove di valutazione. In questo caso, gli allievi stessi vengono addirittura chiamati a costruire sequenze di apprendimento per i compagni:

...ho distribuito ad ognuno una copia del nuovo programma (syllabus) e ho chiesto di leggerlo e di annotare (utilizzando il riferimento numerico presente) le nozioni che ritenevano di conoscere già. Io intanto mi ero preparato una tabella in excel con tutti i loro nominativi e con tutti i riferimenti numerici dei nuovi argomenti, in modo da poter tracciare per ognuno di loro un quadro delle conoscenze già possedute. Ovviamente, su 10 argomenti già noti qualcuno conosceva i primi 5 e qualcun altro gli altri 5; le conoscenze non erano distribuite in modo omogeneo, ma tutto sommato abbiamo registrato un totale di 36 argomenti che almeno qualcuno della classe conosceva; il mio obiettivo adesso era quello di far condividere queste conoscenze possedute "collettivamente" e farle diventare anche "individuali", in modo tale che ogni ragazzo conoscesse 36 "nuovi" argomenti del programma. Mettendo insieme, alla fine del lavoro di consultazione del programma, tutte le loro conoscenze, come dicevo, siamo arrivati a 36 argomenti. Detto questo, i ragazzi sono rimasti abbastanza meravigliati, ma mi hanno subito fatto notare che individualmente ne conoscevano molti meno. Allora [...] ho chiesto loro di [...] dividersi in gruppi da 2 persone, in base alle conoscenze possedute: chi ne aveva di meno era in coppia con chi ne aveva di più. Dopodiché ho assegnato loro un compito, che era quello di "creare" un esercizio per un'altra coppia, all'interno del quale mettere tutte le conoscenze che i componenti dell'altro gruppo avevano dichiarato di possedere, dopo aver distribuito il file elaborato precedentemente dove erano riportate le conoscenze della classe. All'inizio hanno avuto un po' di difficoltà nel creare l'esercizio; ovviamente ho fatto un po' da consulente per i vari gruppi, in modo da spiegare come andava strutturato il lavoro; [...] nelle prossime lezioni, chiederò di distribuire i compiti alle altre coppie i cui membri si dovranno aiutare per mettere assieme le loro conoscenze e quindi terminare il lavoro correttamente. La cosa interessante è stata che, in tutto questo percorso, ho avuto modo di fare delle mini lezioni a chi me lo chiedeva per far vedere come dovevano strutturare la domanda [...]. La parte finale del lavoro consisterà nel far loro svol-

gere l'esercizio in un tempo prestabilito – 20/30 minuti – e, quando tutti avranno finito, saranno i compagni stessi che hanno realizzato il lavoro a correggere l'esercizio dell'altra coppia, in base ad una griglia di valutazione precedentemente preparata da me, in cui dovranno valutare sia i risultati sia la correttezza di esecuzione e le formule, il tutto con l'ausilio del proiettore, attribuendo infine un "voto" al lavoro svolto [...]; il risultato è stato che i ragazzi stanno facendo ripetizione da soli, non si stanno annoiando, non guardano l'orologio, per vedere se è finita l'ora d'informatica, e stanno apprendendo quasi inconsapevolmente nuovi concetti e abilità, che solo alcuni di loro possedevano (StProg/14).

Inutile dire che far partecipare gli allievi a tutte le fasi del processo, richiede un consistente impegno progettuale da parte del docente.

3.4. *Osservare attentamente*

Come abbiamo in parte già visto, l'osservazione continua integra l'azione progettuale, perché fornisce elementi in base ai quali correggere il tiro dei progetti stessi e diventa indispensabile nelle attività di laboratorio. Il racconto di ND evidenzia bene il nesso tra osservazione e progettazione:

...ho utilizzato il mese di settembre per [...] osservare attentamente i miei allievi durante le pratiche di laboratorio, [...] per cercare di osservare i loro comportamenti, le loro abitudini, le loro preferenze [...], per scoprirli, per conoscerli un po' meglio, [...] per prendere più dati possibili in termini di competenze, osservando attentamente il loro modo di agire, mentre lavorano nei laboratori. Ho cercato così di recuperare delle informazioni che potevano aiutarmi a capire meglio cosa erano e sono in grado di fare. Quindi, per due settimane, hanno lavorato in autonomia ed io mi sono limitato solamente a dare le indicazioni essenziali. Da qui ho cominciato a costruire le mie unità didattiche sulla base dei dati acquisiti e seguendo le indicazioni del profilo professionale dell'operatore dei servizi di sala-bar, "come un sarto fa, quando cuce un vestito su misura" (StProg/12).

Anche per PT è importante l'osservazione, che consente di dare dei feedback corretti agli allievi:

...dopo aver fatto la dimostrazione, li lascio sperimentare e, durante il servizio, esco dal reparto bar, li osservo, li fotografo, prendo appunti che mi servono per il feedback finale riguardante tutto il gruppo, ma anche per quello individuale, per evidenziare sia ciò che è positivo, sia le aree migliorabili (StProg/26).

L'osservazione si pone qui a servizio di una valutazione riconoscente, che permette al soggetto stesso di rendersi consapevole dei propri punti di forza e di individuare i passi da compiere per migliorare.

3.5. *Tornare riflessivamente sull'esperienza e valutare l'andamento del percorso*

Infine, anche il ritorno riflessivo sull'esperienza che si compie diventa una risorsa per la progettazione. L'abbiamo visto nel paragrafo iniziale, rilevando come la progettazione prenda spesso avvio dall'osservazione di ciò che è avvenuto prima.

Alcuni brani esplicitano questo movimento del pensiero e danno voce a ciò che il formatore comprende tornando sull'esperienza realizzata:

...come è difficile far lavorare questi ragazzi su concetti astratti! Posso assegnare loro l'esecuzione di una tabella Excel anche complessa e la svolgerebbero senza grossi problemi, ma ragionare su concetti è difficile ed alcuni studenti hanno cercato di mimetizzarsi all'interno del gruppo per non fare nulla (StProg/25).

Il ritorno sull'esperienza consente di acquisire dati che possono modificare la progettazione stessa. Valutare l'andamento del percorso permette di fornire agli allievi un feedback che, se gestito in forma comunicativamente corretta, può rinforzare la motivazione:

...l'aver conseguito la padronanza nell'esecuzione di un compito origina un vissuto di successo; traspare dai loro occhi la vitalità e il compiacimento, e questo lo noto quotidianamente, insieme, a volte, alla fatica che lo studio comporta. E di conseguenza noto con piacere: [...] l'aumento di autostima; l'aumento dell'impegno individuale nel lavoro; l'incremento della motivazione a successivi impegni per altri compiti [...]. Riconosco e mostro sempre apprezzamento per lo sforzo fatto dallo studente e per il risultato ottenuto: un elogio efficace, formato da un contenuto di rinforzo (il "bravo!"), ma anche da una componente informativa ("non hai sbagliato, perché in questo caso hai applicato la regola appropriata") (StProg/31).

Per quanto non si dia un rapporto causale tra insegnamento e apprendimento, è chiaro che proprio la valutazione dei risultati degli allievi, in termini di apprendimento, di coinvolgimento e di motivazione, costituisce un criterio importante per valutare l'efficacia dell'azione progettuale.

4. Il pensiero sul processo stesso del progettare

Da alcuni interventi – per la verità non molto numerosi – emerge anche una riflessione sulla riflessione in ordine alla progettazione. Si tratta di passaggi in cui i formatori esprimono consapevolezza dei processi di pensiero che abbiamo descritto in questo saggio. È un pensiero di secondo livello, un pensare i pensieri. LB, ad esempio, ci restituisce l'andamento libero del suo pensiero:

...sono abituato a riflettere sulle lezioni mentre svolgo operazioni meccaniche; in queste occasioni mi piace far scorrere il pensiero in maniera creativa, inizialmente evitando di dare una struttura coerente ai miei pensieri, in seguito cercando di focalizzare meglio questi pensieri (StProg/25).

È come se ci fosse bisogno di stare sulle cose, di lasciar vagare un po' il pensiero, senza costringerlo precocemente all'interno di griglie e tabelle. Da questo sostare nasce poi l'idea progettuale che piano piano prende forma, vive nell'azione e si traduce in qualcosa di consapevole e restituibile ad altri solo in un secondo momento, grazie ad un ritorno riflessivo sull'azione stessa.

PP, che, come abbiamo visto, riporta nel suo racconto le domande che si pone per progettare un'attività di orientamento per gli alunni dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, propone anche una sorta di meta-riflessione su queste domande:

...questi sono i principali pensieri che mi scorrono per la mente [...]: perché, a chi, cosa, quando, come. Prima di analizzarli, posso affermare che sono una serie di domande che innescano altre domande, quindi una vera e propria (passatemi il termine) *questioning* riflessiva [...] (StProg/20).

Si esplicita così una sorta di postura interrogante che ha a che fare con la capacità di progettare azioni formative efficaci.

Anche AD ci offre indizi che ci fanno cogliere un pensiero sul suo modo di pensare: il primo si riferisce ai tanti pensieri che nascono dentro di cui ogni tentativo di formalizzazione stenta a dar conto; il secondo ci restituisce la consapevolezza che, anche quando tutto sembra progettato, la progettazione non è finita, per certi aspetti inizia:

...quanto tempo si impiega a buttare su carta queste considerazioni! In realtà balenano nella mia mente in pochi minuti, indugiando solo un po' su un paio di casi (StProg/29); ...inizia la lezione. Nessuna "programmazione di soglia"¹⁷: stavolta, è tutto pronto! Non so ancora che mi aspetterà una programmazione *oltre* la soglia... (StProg/29).

L'importanza del pensare i pensieri consiste in ciò che ci ricorda Donald Schön: un insegnante-formatore riflessivo (Schön, 1993), consapevole del proprio modo di pensare, può essere anche un insegnante più capace di operare quella problematizzazione e di adottare quella flessibilità che sono richieste dalla pratica.

Conclusione

Il percorso messo in atto ha rappresentato il tentativo di generare un sapere sulla progettazione a partire dalle concrete esperienze di progettazione narrate dai formatori. Si è trattato di costruire un *setting* che consentisse la creazione di un rapporto di reciproca fiducia tra i formatori e il ricercatore, il quale ha potuto restituire ai docenti stessi il sapere da loro ricevuto. Tale *setting* è stato fornito dall'esperienza formativa all'interno della quale si è collocato il percorso di ricerca. Nell'interazione in presenza e *online* è stato possibile constatare anche l'effetto potenziante che la restituzione, in forma di articolato discorso sul fare progettazione, del sapere contenuto nelle pratiche narrate ha avuto sui formatori stessi, che hanno potuto riconoscere e cogliere nel sapere maturato nella propria, seppur breve, esperienza una rilevanza inaspettata.

L'approccio presentato ha inteso essere descrittivo, ma inevitabilmente le categorie che sono gradualmente emerse nell'analisi si sono organizzate in una sorta di teoria della progettazione, tanto che ci siamo spinti – forse un po' audacemente – ad utilizzare nel titolo l'espressione "modelli di progettazione". Non c'è qui la possibilità di operare una vera e propria formalizzazione delle pratiche formative analizzate. È sufficiente accennare al fatto che dal-

¹⁷ Si tratta di un'espressione che avevamo utilizzato in aula e che indica una progettazione sostanzialmente improvvisata, ideata entrando in aula, attraversando appunto la "soglia".

l'analisi è emersa una teoria del progettare che considera centrale e trasversale l'istanza del pensare (Schön, 2006). Inoltre, i modelli operativi di progettazione individuati risultano riconducibili – almeno in parte – ad altri classici tentativi di modellizzazione dell'azione didattica (cfr., ad esempio, Damiano, 1998): la progettazione dettagliata dei percorsi è riconducibile, nonostante il correttivo di una declinazione flessibile, ai cosiddetti modelli *process-product* (Damiano, 2006, 127sq.) che sottolineano la razionalità e l'intenzionalità dell'azione progettuale e dunque la centralità del docente; la progettazione che procede per canovacci o scenari di azione e la progettazione che si concentra sulla predisposizione di consegne di lavoro significative o di complessi ambienti laboratoriali – modelli che vengono descritti dai docenti in modo particolarmente ricco e che risultano decisamente prevalenti – sono riconducibili al modello del *process-learning* (ivi) e della ricerca, in cui centrale diventa la possibilità di fare esperienza e di imparare facendo, mentre il ruolo che il docente assume è quello di predisporre le condizioni per la significatività dell'esperienza stessa.

Al di là di questa possibilità di formalizzare le pratiche, che andrebbe fatta oggetto di uno specifico approfondimento, ritengo che il tentativo di “dire” il sapere maturato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca possa diventare utile anche ad altri formatori che, a partire dalle narrazioni dei primi, possono individuare elementi che ritengono utile e possibile trasferire al proprio lavoro e soprattutto stimoli per continuare a pensare la propria azione didattica.

Bibliografia

- CAMBI F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia, 2006.
- DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004.
- DAMIANO E., *Prove di formalizzazione. I modelli della “nuova ricerca didattica”*, “Pedagogia e vita”, 3(1998) 21-57.
- GENTILE M. - TACCONI G., *Indagine sul successo formativo. Un modello di ricerca*, “ISRE”, 14/2(2007) 13-48.
- LAVE J. - WENGER E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento, 2006.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- MOSTARDA M.P., *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, ISU, Milano, 2002.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1994.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari, 1993.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2006.
- SEMERARO R., *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Giunti, Firenze, 1999.
- TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, “Rassegna CNOS”, 23/2 (2007a) 131-144.

- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP, I volume*, CNOS-FAP, Roma, 2007b.
- TACCONI G., *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (IFP)*, "ISRE", 14/2 (2007c) 80-111.
- TACCONI G., *Azione e conoscenza nella didattica laboratoriale*, "Scuola e Didattica", 52 (2006) 19-22.
- WENGER E. - McDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it., Guerini e Associati, Milano, 2007.
- WIGGINS G. - McTIGHE J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, tr. it., LAS, Roma, 2004.