

La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:

Ricerca;
Formatori;
Allievi;
Progettazione;
Didattica;
Relazione

Da un ascolto attento dei racconti di alcuni formatori di un CFP salesiano del nord Italia, emerge un sapere denso sui principali elementi che caratterizzano la pratica formativa.

1. I PRESUPPOSTI DELLA RICERCA

La base teorica della piccola ricerca di cui questo contributo intende dare conto è il pensiero di John Dewey e, più in generale, le modalità di ricerca educativa che da lui hanno imparato a guardare alla pratica come luogo sorgivo di conoscenza². Dewey, cercando di mostrare come anche la riflessione pedagogica possa essere “scientifica”, nel senso che egli attribuisce al concetto di “scienza”³, riporta un caso interessante:

Ecco *A* che riscuote maggior successo di *B* nell’insegnamento, svegliando l’entusiasmo dei suoi studenti verso l’apprendimento ispirandoli moralmente coll’esempio e con il

¹ Università degli Studi di Verona.

² Cfr. DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006; MORTARI L., *La cultura della ricerca*, Carocci, Roma 2007.

³ “...ritengo che scienza significhi la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentano una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario” (Dewey, 2004).

contatto personale, ed è tuttavia relativamente all'oscuro di quella storia dell'educazione, di quella psicologia, di quei metodi riconosciuti per buoni, ecc., di cui invece *B* è ampiamente in possesso. In effetti ciò si verifica. Ma chi muove una simile obiezione si lascia sfuggire che i successi di tali individui tendono a nascere ed estinguersi con essi; i benefici che ne derivano si estendono solo agli allievi che sono personalmente a contatto con insegnanti così altamente dotati. Nessuno è in grado di misurare l'entità degli sperperi e perdite derivati dal fatto che i contributi di tali uomini e di tali donne sian rimasti in passato così confinati! Il solo modo per prevenire che si verifichi una analoga dispersione in futuro consiste nell'adottare quei metodi che ci consentano di effettuare una *analisi* di ciò che il maestro, dotato, attua intuitivamente, di guisa che alcuni proventi della sua opera possano venire comunicati agli altri (Dewey, 2004, 3-4).

Ciò che segue emerge dunque da un attento ascolto del racconto di alcuni/e formatori/trici, che ha permesso di analizzare in profondità le loro pratiche e di rendere comunicabili alcuni aspetti rilevanti del loro agire esperto. In questo modo, è stato possibile abbozzare una teoria locale sui vari elementi del "fare formazione", proprio a partire dall'analisi accurata di alcune pratiche formative. Si capovolge così il tradizionale rapporto tra teoria e pratica: la pratica formativa non è più solo il luogo in cui applicare ("mettere in pratica", appunto) teorie elaborate altrove ma si configura come un luogo in cui le teorie stesse si producono e vengono messe alla prova.

Come afferma Donald Schön, spesso, sulla base di una diffusa e poco riflettuta epistemologia della pratica, di tipo sostanzialmente applicazionista, per cui il pratico sarebbe chiamato solo ad applicare le conoscenze elaborate dai teorici, ci capita di trascurare proprio quelle tipologie di azione che avremmo invece maggiormente bisogno di comprendere. Per questo "dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci 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" (Schön, 1993, 43).

Dando voce ai formatori, al loro punto di vista e al loro sentire, è possibile allora migliorare la nostra comprensione della pratica formativa e individuare, per dirla ancora con Dewey, "strumenti intellettuali" che possano essere utilizzati anche da altri formatori per leggere e interpretare la propria pratica formativa (Dewey, 2004, 19-21).

2. IL METODO UTILIZZATO

La metodologia a cui si fa ricorso in questo contributo è l'analisi di documenti secondari (Trincherò, 2004, 122-123), in quanto i testi che vengono considerati sono le trascrizioni fedeli di colloqui di intervista realizzati non da chi scrive ma da una studentessa universitaria, nell'ambito dell'elabora-

zione della propria tesi di laurea⁴. Si tratta dei racconti di tre formatrici e di un formatore di un CFP salesiano del nord Italia, scelti come soggetti da intervistare perché particolarmente stimati dai colleghi e ritenuti da loro esperti. Uno di loro è insegnante di laboratorio, le altre tre sono insegnanti di area culturale: una di inglese, l'altra di matematica e diritto, l'altra di italiano. I colloqui sono durati circa 1 ora ciascuno.

Il *focus* delle interviste ha riguardato le pratiche formative.

L'analisi è stata condotta in una prospettiva fenomenologica⁵, nella quale ciò che conta non sono la significatività del campione o la quantità dei dati raccolti, ma la qualità e la profondità dell'ascolto e il punto di vista di chi parla. Ci si è soffermati a lungo sui testi, cercando di ricavare il senso che le affermazioni assumono per i parlanti e attribuendo successivamente delle etichette alle varie sezioni di testo. Le etichette hanno permesso di individuare alcune categorie più generali, attorno alle quali è stato possibile sintetizzare i dati raccolti. Durante tutte le fasi dell'analisi dei testi è stato compilato un diario riflessivo, che ha consentito di mettere in parola le riflessioni dello scrivente.

3. I RISULTATI

I risultati sono riassunti attorno a 9 punti: assunti pedagogici; visione sugli allievi; progettazione; strategie didattiche; valutazione; situazioni difficili; percezione del contesto; disposizioni interiori personali; percorso formativo dei formatori.

3.1. Gli assunti di carattere pedagogico

Le finalità del lavoro formativo vengono variamente descritte dai vari intervistati: il formatore di area tecnica, che insegna nel laboratorio grafico, vede la finalità del suo lavoro nell'*"insegnare un mestiere"*; L. e R. insistono più sul far apprendere agli alunni alcuni saperi di base definiti dai programmi; mentre V., anche lei insegnante di area culturale, definisce la finalità del suo lavoro con la seguente espressione: *"sviluppare le potenzialità che hanno i ragazzi"*. Tutti sottolineano, come ad esempio dice V., l'importanza di un *"intervento che (sia) anche educativo oltre che di docenza e di insegna-*

⁴ Le interviste sono state realizzate e trascritte da Elena Bonuzzi per il suo lavoro di tesi per il corso di laurea triennale in "Esperti nei processi formativi", nella Facoltà di Scienze della Formazione di Verona, e chi scrive ha avuto modo di seguire il lavoro di tesi in qualità di relatore. A Elena va un ringraziamento particolare per aver fornito i materiali anche per questo lavoro. Le procedure di analisi dei materiali condotte dalla studentessa e quelle utilizzate per la stesura di questo contributo (che si configura così come analisi secondaria dei dati) sono state differenti ma le categorie che emergono sono abbastanza simili e questo aumenta l'attendibilità dei risultati.

⁵ Per una descrizione dei vari passaggi seguiti, cfr.: MORTARI L., *La ricerca*, in V. IORI - L. MORTARI (a cura di), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Unicopli, Milano, 2005, 17-137.

mento”, e tutti dichiarano di ispirarsi al principio pedagogico della centralità del soggetto, di cogliere l’eterogeneità dei soggetti e l’importanza di prestare attenzione alle differenze, alle specificità di ciascuno/a.

A., che è sia formatore di laboratorio che animatore di gruppo⁶, per definire il senso di ciò che fa come formatore, utilizza l’espressione di “*formazione professionale umana*”, per indicare una formazione che veicoli “*tutti quei valori che più o meno formano la società o che dovrebbero essere alla base della formazione della società e della famiglia in particolar modo: la fraternità, l’aiuto reciproco, la fratellanza*”.

Alla formazione professionale viene insomma attribuito uno spessore etico e la formazione umana, personale, viene vista come dimensione fondamentale da attuare attraverso la formazione professionale. Talvolta sembra che i due ambiti corrano distinti, su binari paralleli: “*intanto diversifico ciò che è il percorso formativo in termini professionali e formativo in termini educativi, cioè il discorso del laboratorio e il discorso dell’animazione, che sono due cose che hanno percorsi e strade diverse*”, ma in realtà c’è la consapevolezza che non si può distinguere più di tanto e che queste dimensioni “*si incrociano, si sovrappongono, cioè non è detto che poi in laboratorio non accada che faccia anche attività di formazione*” in senso educativo.

3.2. La visione relativa agli allievi

Tutti gli intervistati dichiarano che i soggetti con cui hanno a che fare sono alquanto diversi, eterogenei, ma la visione che prevale è quella di ragazzi “difficili”, anche se l’accezione di “difficile” viene spesso guardata con simpatia⁷.

I ragazzi che frequentano il CFP in cui operano gli intervistati provengono spesso da esperienze di insuccesso scolastico e hanno sviluppato una scarsa autostima: hanno spesso la paura di sbagliare («*Molto spesso temono questa etichetta, cioè il fatto di sbagliare, per cui dicono: “Io non parlo!”*, anche quando capiscono che l’errore è inquadrato nel ragionamento, cioè che non è tutto sbagliato ma è sbagliata solo una porzione di ragionamento») e “*sentendosi, in molte situazioni, carenti..., stanno sempre zitti, oppure dicono lo stesso quello che dicono e la sparano un po’ a caso*”.

Tra i comportamenti vengono evidenziati poi le provocazioni e le sfide, l’iperattività (“*non sono abituati a star fermi*”), la debole capacità di attenzione (“*hanno dei tempi di attenzione che sono allucinanti, non è che qua siamo in un liceo: se i venti minuti sono i tempi di attenzione normale per noi, per loro questi sono due minuti; dovresti dargli tutte le informazioni in quei due minuti lì e poi farli lavorare concretamente*”).

⁶ Nel CFP in cui operano gli intervistati, alla formazione professionale si affiancano momenti di animazione (il “Buongiorno”, che un momento di accoglienza in avvio di mattinata, “giornate di riflessione” su temi esistenziali, animazione ludica e sportiva nelle pause dall’attività scolastica...) gestiti da alcuni insegnanti che assumono anche questo ruolo.

⁷ Cfr: il punto 3.8., dove, in relazione a se stessi, i formatori affermano di preferire decisamente questa tipologia di utenza ad altre categorie di studenti.

In tutti, comunque, per i nostri intervistati sono presenti delle potenzialità, ma con questo torniamo all'affermazione del principio pedagogico della centralità del soggetto: *«Sono convinta che ogni ragazzo, anche il più difficile in assoluto, il più complicato, il più tra virgolette “incasinato” ha comunque delle potenzialità»*.

3.3. La progettazione

Tutti gli intervistati fanno esplicito riferimento alla progettazione, anche se il riferimento prevalente è alla progettazione didattica. Quasi nessuno infatti accenna alla progettazione curricolare.

1) La progettazione didattica: pianificazione flessibile

R. dichiara l'imprescindibilità della progettazione didattica: *“Si deve sapere dove si vuole arrivare e da lì puoi studiare tutte le modalità per arrivare a quell'obiettivo, le strategie e le metodologie didattiche in funzione di chi si ha davanti”*.

L. evidenzia i problemi che possono insorgere quando non c'è progettazione: *“È impensabile con classi del genere non avere già chiaro cosa vai a fare, ti succede a volte – è vero –, che entri e che magari il giorno prima non hai avuto possibilità di prepararti..., però sono le volte in cui, quando ci pensi dopo, ti rendi conto che magari loro sono riusciti a fare più confusione, e tu sei riuscita a gestirli peggio, perché... ragazzi del genere devi tenerli occupati”*. Si tratta infatti di organizzare situazioni e attività che favoriscano l'apprendimento e non soltanto di decidere “cosa” dire.

Ma, come ricorda sempre L., la progettazione non può che essere flessibile. C'è un programma di riferimento, l'indicazione di obiettivi, ma tutto questo va calato in concrete situazioni: *“Ho un programma didattico, che è quello che mi ha dato la Regione, però poi il cosa riesco a fare, il come lo riesco a fare e il come glielo propongo, se a lavori di gruppo piuttosto che a lavori di coppia, piuttosto che... dipende: ci sono classi che reggono meglio il lavoro frontale che non il lavoro di gruppo o coppia per cui dipende anche dal tipo di relazione nella classe, e comunque devo avere l'intuizione del vedere la cosa e capire come lavorarci su, cambiare un attimino”*.

A., con efficacia, prende le distanze da modalità rigide di progettare, basate sulla compilazione di schemi predefiniti e quasi deterministici: *«Ho partecipato anche a dei progetti e a dei corsi di formazione per insegnanti dove ti spiegano la didattica, per esempio il lavorare per competenze e non solo per conoscenze, dove si tende molto a fare le classiche tabelle di Word in cui “dici questo, succede questo, il ragazzo fa questo”... E a volte rabbrivisco, perché vedo tabelloni con scritte tante cose che poi alla fine nessuno farà mai perché... sono apparati meccanici e, per definizione, un uomo non è meccanico, è uomo..., è passionale, istintivo, animale, è tante cose che spesso non coincidono con un inquadramento»*. Ancora: *«Dire: “Adesso faccio questo e so che succederà così e così” non è vero, perché io sono diverso a seconda del momento, a seconda della giornata, a seconda del momento storico che sto vivendo e soprattutto in relazione alle persone che ho davanti... Può essere una*

traccia, infatti io sono molto contrario a quella che è la burocrazia scolastica, cosa che, in questi ultimi anni, è andata sempre peggiorando, nel senso che si chiede di fare tante cose scritte, tanta documentazione, ma nessuno poi si preoccupa di come poi questa documentazione si concretizza, perché io posso avere davanti una tabella che mi dice: "Devi fare questo, questo e questo", ma non è sempre vero che tu riesci a fare queste cose perché sono tante le variabili!».

È più efficace una progettazione "leggera", orientativa, aperta a ciò che concretamente succede in aula: *«Adesso non dico che uno entri in classe senza preparazione, no, questo no, è ovvio che ci deve essere una preparazione, però io non entro mai in classe con la convinzione che "oggi devo fare questo e, se non lo faccio, sclero". Così come per il "Buongiorno", solitamente non mi preparo il discorso che devo fare..., sento che sto improvvisando, perché molte delle volte tiro fuori quello che voglio dire cercando di farlo tirar fuori agli altri, di far nascere una discussione, in modo che gli altri esponano il loro punto di vista».*

2) Progettazione curricolare

La dimensione curricolare della progettazione, quella che riguarda l'intero percorso che viene proposto agli allievi, appare poco nei racconti degli intervistati. Solo A., facendo ricorso alla metafora della strada da percorrere, accenna al fatto che i percorsi per arrivare alla stessa meta possono essere differenti: *«Se noi poniamo come obiettivo "insegnare ad un ragazzo a fare un lavoro", per arrivare a quell'obiettivo non c'è solo l'autostrada dritta, che è il programma della Regione, che deve essere svolto entro determinati tempi... Ancora adesso c'è questa mentalità, per cui, se uno non ce la fa, esce e va fuori al casello, paga il suo pedaggio, però non va avanti... In realtà, c'è chi prende la direttissima, c'è chi prende la tangenziale, che è un po' più lunga, c'è chi va a prendere la statale, che è molto trafficata e chi magari prende la stradina di campagna, che non prende nessuno perché scomoda, stretta, pericolosa e buia, e si incontrano i maniaci, ma magari arriva lo stesso alla meta. Io dico sempre: "Ragazzi, per arrivare a casa mia, ci sono quattro strade; a seconda del giorno, io scelgo la strada che mi va di fare, perché un giorno c'è la statale intasata, allora ne prendo un'altra, un altro ho visto che ci sono delle difficoltà davanti e dico: "È inutile che mi butti a capofitto nelle difficoltà, perché magari devo raggiungere in fretta quell'obiettivo che è andare a casa mia", oppure dico: "Se mi metto lì mi impazientisco, divento nervoso", allora faccio la strada alternativa, che è un po' più lunga, va bene, però la faccio con tranquillità". Alla fine arriverò sempre dove devo arrivare, ma ho scelto un modo diverso per arrivarci, a seconda di tante cose...».*

Si accenna così al principio della differenziazione dei percorsi che una progettazione curricolare flessibile dovrebbe consentire.

3.4. Le strategie didattiche sperimentate dai formatori

Più di uno degli intervistati premette che *"nessuno ha il manuale delle istruzioni e una teoria non è valida per tutti"*.

Nonostante ciò, dalle interviste possiamo ricavare innanzitutto alcuni *principi didattici generali* che, secondo gli intervistati, dovrebbero ispirare l'azione formativa in un CFP:

- a) far vivere esperienze positive in relazione all'apprendimento, soprattutto in considerazione del fatto che molti ragazzi vengono da esperienze di insuccesso scolastico: *“cercare di gratificare ogni parte positiva che il ragazzo ha, trovando un punto positivo in ogni ragazzo e riuscendo magari a tirarglielo fuori; ...a volte, con ragazzi difficili che vengono da esperienze negative, è giusto far conoscere anche a loro che qualcosa di positivo sanno fare”*;
- b) incoraggiare ad esprimersi, far recuperare il desiderio di esprimersi in vari modi e forme, la voglia di comunicare, di dire (*«Infatti, dico ai ragazzi: “Non preoccupatevi dell'italiano corretto; l'importante è che voi cerchiate di dire qualcosa, in modo comprensibile, di dire comunque e di dire il più possibile!”»*);
- c) partire dalla concreta realtà dei soggetti in apprendimento: *“Non si può lavorare senza partire da quella che è la loro realtà, la loro condizione di partenza”*;
- d) agganciare la loro esperienza, come fa R., con un ragazzo in difficoltà davanti ad una frazione: *«Prova a chiudere gli occhi: sei al bar, siete 9 amici, avete preso brioches e cappuccino e la commessa vi dice: “36 Euro”. Tu quanti ne cacci da parte tua?”. E lui mi ha dato la risposta giusta. Io ho detto: “Allora, apri gli occhi: 36 diviso 9?”. Mi ha risposto: “Eh, ma se me li mette in Euro, capisco tutto!”. E dopo, da lì, si è sbloccato e ha fatto tutti gli esercizi giusti»*;
- e) *«cercare di non stufare! Non stancare i ragazzi, farli divertire e giocare, ma pur sempre dando significato a ciò che si fa fare»*;
- f) tollerare un po' di confusione: *“Io un po' di confusione in classe me la tengo [sorridente], perché comunque, se non stanno ovviamente parlando di tutt'altro, penso che ci siano, piuttosto che dormano sui banchi in silenzio”*;
- g) variare le strategie con flessibilità e con un atteggiamento esplorativo: *“Cercare di variare, anche se non è detto che, se funziona in una classe, funziona anche nell'altra, e allora provare a fare”*;
- h) valorizzare la dimensione ludica dell'apprendimento, perché *“se non li fai divertire, non riesci a fare niente”* e poi *“per far vedere che nella scuola ci si può anche divertire”*, per recuperare il piacere di apprendere;
- i) privilegiare il metodo induttivo: *“Li faccio lavorare e poi chiedo loro se riescono a ricavare la regola”*.

Per quanto riguarda le strategie e le tecniche didattiche, emerge innanzitutto l'esigenza di organizzare l'attività in modo tale che buona parte dell'apprendimento possa avvenire già a scuola, dato che i ragazzi stanno al CFP per 8 ore al giorno. Numerose sono le strategie che, in questo senso, sono state efficacemente sperimentate, forse anche per il fatto che, più acutamente che in altri contesti, si avvertono i limiti della lezione frontale e del-

l'idea che, in fondo, si insegna parlando (“dicendo”, “spiegando”, “trasmettendo”...) e si apprende ascoltando (“sentendo la lezione”).

1) “Fare la teoria in pratica”: la didattica dei prodotti significativi

Nel racconto di A., formatore di laboratorio, emergono con chiarezza i tratti di una didattica centrata sulla realizzazione di compiti/prodotti significativi. È proprio A., infatti, a sottolineare l'esigenza di mettere gli allievi nelle condizioni di creare un prodotto significativo e originale, di *“gestirli in maniera tale da produrre un prodotto finale, non copiandolo ma inventandolo, creandolo da zero”*.

Vengono efficacemente individuate anche alcune caratteristiche di queste produzioni, che, pur riferite al “programma”, dovrebbero essere significative per gli allievi, *“mirate sul loro mondo di adolescenti”* e realizzate in modo tale che *“possa esser visto anche come un vanto il farle”* e che il lavoro possa *«avere un riconoscimento esterno da quella che è la scuola, quando andranno al lavoro, con la famiglia, con gli amici, a cui dicono: “Ma sai, io ho fatto questo, io ho fatto quest'altro, guarda che bella questa cosa qua!”*». Tutto questo viene legato al raggiungimento di *“una soddisfazione di carattere personale, che non potresti avere se realizzi la sola esercitazione a fini scolastici, dove appunto devi avere un voto, e quella è fine a se stessa e non dà niente in quella che è la loro vita e professione”*. Viene così ribadita l'importanza che il compito che si propone agli allievi costituisca una prestazioni autentica, capace di rilevare il valore d'uso delle conoscenze e di legare l'apprendimento ad emozioni positive.

L'efficace esempio che A. riporta – trattandosi, nel suo caso, di gestire un laboratorio per progettisti grafici – è un'esercitazione in cui il compito assegnato agli allievi è di progettare e realizzare un calendario. In passato, il calendario veniva realizzato utilizzando come soggetti delle icone russe, tanto care ad alcuni salesiani. A. decide di invertire la tendenza che portava a *“fare le cose per i genitori o per gli amici, piuttosto che per i ragazzi”* e propone ai suoi allievi di realizzare il calendario prendendo come soggetto loro stessi (*“I protagonisti siete voi!”*) e *“utilizzando un linguaggio giovane, ironico, divertente...”*. Dopo un iniziale senso di spiazzamento, i ragazzi si mettono a lavorare e, in poche settimane, realizzano dei prodotti più che dignitosi. A. conclude: *«Fondamentalmente, noi abbiamo fatto fotografia, ma nessuno si è accorto che abbiamo fatto fotografia! Nel senso che loro hanno imparato ad allestire un set di posa, hanno imparato a fare uno scatto fotografico in maniera abbastanza elementare; adesso non è che andiamo a cercare di formare dei fotografi professionisti, però sono riusciti a fare una cosa che spesso e volentieri si faceva dicendo: “Allora, per fare la fotografia, bisogna tenere in considerazione e questo e quello e l'otturatore e il diaframma...” e tante cose tecniche che non sarebbero interessate a nessuno, perché sono tutti concetti teorici, che poi, quanto si chiede loro di metterli in pratica, non lo sanno fare perché... la teoria loro non la studiano, non la assorbono perché non sono portati a farlo, e qualcuno, anzi molti, mi hanno detto: “Che bello! Mi sono proprio divertito a fare questa cosa, è stata veramente bella questa esercitazione!”*».

È questa la “teoria in pratica”, che emerge «*facendo vedere loro come si fa e dicendo loro: “Adesso ragazzi come si fa? Questa foto è venuta troppo chiara? Cosa dobbiamo fare per scurirla?”*”, in modo che poi siano loro a dire: “*Aspetta, se noi abbassiamo le luci..., no non possiamo perché poi la foto non viene bene, allora... aumentiamo il diaframma..., riduciamo il tempo di esposizione...*”; ma se ne sono accorti loro, perché si sono trovati di fronte all’azione, all’attività».

2) Far emergere i loro punti di vista, la loro versione del tema

I formatori sottolineano a più riprese l’esigenza di ricorrere a metodi induttivi, che consentano di dar voce ai ragazzi: “*Cerco sempre di partire dalla realtà che loro vivono, dal loro modo di pensare, dal loro modo di valutare una tematica per esempio, in modo che abbiano anche la possibilità di esprimersi*”. Questo si può realizzare:

- a) attraverso la tecnica del *brain-storming* o
- b) ponendo delle domande esplorative e facendo poi discutere i ragazzi divisi in piccoli gruppi o
- c) invitandoli a generare loro stessi le domande (cfr. int. 4/4), su cui innestare poi la discussione.

Anche quando si propone un gioco, è opportuno stimolare una presa di posizione dei soggetti in apprendimento: si tratta di «*utilizzare il gioco con significato, non per divertirsi e basta; alla fine non è che si va via stanchi o felici semplicemente perché si è fatto il gioco, ma si dice: “Perché abbiamo fatto questo gioco?”*, allora loro tirano fuori le conclusioni, loro e non l’animatore, non l’insegnante».

Nel racconto di A. ricorre poi spesso l’idea di far arrivare gli allievi autonomamente a certe conclusioni: «*Fondamentalmente cerco che ci arrivino da soli; se non ci arrivano da soli o uso un altro (esempio) ancora più facile o glielo dici, però, quando tu glielo dici, spesso non dai la soddisfazione a chi ti è davanti di esserci arrivato da solo. Privi chi ti è davanti dell’orgoglio personale di esserci arrivato da solo; quindi non dico che si ottiene un effetto negativo però neanche un effetto positivo; è come, per esempio, con un’altra metafora, presentargli davanti una torta e a un certo punto mangiarla tutta e dire: “Era buona!”. “Grazie, lo so che era buona, però avrei voluto assaggiarla io!”*».

3) Creare situazioni vicine alla vita reale

Ci sono tanti modi per costruire situazioni il più possibile vicine ad esperienze reali dei soggetti o, almeno, ad esperienze che potrebbero essere vissute nella realtà, come quando L., insegnante di inglese, cerca di creare delle simulazioni in cui dialogare in lingua, perché “*se la vivi a pelle, come quando vai in un Paese straniero, la devi vivere, devi cucinare, devi andare a fare la spesa, quindi ti serve, la devi imparare e memorizzi prima le parole*”.

4) Utilizzare la tecnica della parafrasi

V. sostiene di trovare molto utile il ricorso alla tecnica della parafrasi, sia in forma orale sia in forma scritta. In sostanza, si tratta di far seguire ad una breve unità di spiegazione (circa 10 minuti) un momento in cui si resti-

tuisce la parola agli allievi, che vengono sollecitati a produrre una breve parafrasi di quanto detto. V. ricorre anche a qualche trucco, come quando ci racconta che pone un limite di righe: «Dico: *“Fate un riassunto di quello che ho detto; dovete scrivere minimo cinque righe”, perché poi un “massimo” non c’è mai. Vedo che, pur facendo fatica a fare questo sforzo di memoria e traduzione in testo di quello che può essere un aspetto del discorso che l’insegnante ha approfondito di più, poi i ragazzi riescono a scrivere qualcosa di sensato, e poi è anche molto bello vedere, per esempio, facendo poi leggere un testo e l’altro, come ciascuno coglie delle sottolineature diverse e come quello che ha scritto uno può esser integrato da quello che ha scritto l’altro, perché poi, alla fine, la registrazione scritta si allunga al di là delle righe scritte che ogni ragazzo ha elaborato».*

5) Lavoro di gruppo e apprendimento cooperativo

“Nel lavoro di gruppo il ragazzo è protagonista”, afferma R., che nota anche come in tale contesto emergano nei ragazzi abilità che magari prima non erano considerate.

È V. che meglio di tutti illustra la valenza dell’apprendimento cooperativo riportando l’esempio di un lavoro sul territorio veronese: ad una lezione di orientamento generale, seguono degli approfondimenti in piccolo gruppo: *“i gruppi lavorano ognuno su una tematica”,* dato che il tema può essere esplorato da diversi punti di vista: *“dal punto di vista ambientale, dal punto di vista storico, dal punto di vista economico, dal punto di vista demografico, ecc.”;* in una seconda fase, i gruppi – ricomposti – hanno il compito di produrre ciascuno uno schema che rappresenti in sintesi i contenuti che ciascuno ha approfondito nella fase precedente, così da cogliere le connessioni tra i vari punti di vista, e di esporlo al resto della classe.

I compiti che meglio si adattano ad essere affrontati in gruppo sono, nell’esperienza di V. e di R., le ricerche, anche con l’utilizzo di internet; le fasi di lavoro prevedono i seguenti passaggi: la definizione del problema, la ricerca di informazioni in rete o su altre fonti, la raccolta delle informazioni, la loro riorganizzazione in un elaborato (presentazione in PowerPoint, fascicolo stampato e rilegato...) e la presentazione alla classe.

6) Tutoraggio tra pari

Vista l’eterogeneità dei livelli, è opportuno valorizzare la possibilità di attivare forme di tutoraggio tra pari, come racconta R.: *«Ho coinvolto tutta la classe e ho associato uno “bravo” ad uno “meno bravo” e ho organizzato la lezione in questo modo: ho spiegato l’argomento, ho fatto degli esercizi di esempio, poi ho dato degli esercizi da svolgere a coppie, dove il più bravo spiegava al più debole, e io per tutti, ovvio perché poi, dopo, alla fine io sono sempre in giro per la classe... Se qualcuno ha bisogno, io ci sono per tutti, però intanto, con la classe organizzata in questo modo, ho visto che il risultato era positivo, perché il più bravo aveva modo di ripassare e rielaborare i concetti, e insomma di apprendere meglio l’argomento, e il meno bravo di acquisire comunque delle competenze, grazie alla spiegazione di un compagno, per cui era anche attraverso un modo diverso di sentire la lezione, più alla sua portata».*

7) L'utilizzo di tecniche di animazione

Soprattutto in relazione al momento del "Buongiorno", l'uso di tecniche di animazione è orientato prevalentemente ad esplorare le dinamiche di gruppo e a rendere più coeso il gruppo stesso: *"Con l'animazione, cerco di creare delle dinamiche nel gruppo classe, in modo tale che questi ragazzi riescano a formare un gruppo e a convivere tre anni insieme"*.

Spesso si tratta di tecniche ludiche: *"Bingo per le parole inglesi, piuttosto che la tombola con le parole inglesi..., il gioco di inventarsi le professioni, dove uno inventa una professione, oppure ha un bigliettino dove c'è una professione..."*.

8) La valorizzazione del movimento e dello spazio

A. sottolinea anche l'importanza di valorizzare lo spazio e di dare la possibilità di muoversi nell'aula, uscendo dall'isolamento che la classica disposizione dello spazio dell'aula comporta. Sentiamo il suo racconto: *«Io ho un'invidia fondamentale per gli insegnanti di educazione fisica, perché loro riescono a insegnare attraverso il movimento, e invece gli insegnanti normali sono costretti ad insegnare attraverso la staticità; quindi, se potessi, darei maggior spazio nelle mie materie al movimento, alla dinamicità, al fatto di trovarsi in uno spazio anche caotico e disordinato, dove però ciascuno deve riuscire a muoversi e a fare le cose senza stare fermo, perché lo stare fermo porta, secondo me, alla noia e alla distrazione; lo stare in movimento vuol dire aiutare il cervello a concentrarsi su quello che stai facendo... Volendo usare una metafora teatrale: è un po' come nel teatro, dove tu hai lo spazio del palcoscenico e tanti attori e ciascun attore deve muoversi in questo spazio; ovviamente, uno non si muove da solo, perché ci sono altre persone. Seduto al banco, sei praticamente da solo e, nel tuo spazio, non verrai mai invaso da nessuno. Essere in uno spazio in movimento, dove "non ci sono i banchi" – non è vero, servirà anche qualche punto di appoggio... – e il tuo spazio può essere invaso dagli altri, fa emergere il bisogno di sentirti parte di un gruppo, di sapere che cosa fanno gli altri, di osservare quello che fanno gli altri, che è molto importante se voglio imparare: osservare quello che fanno gli altri e fare le cose anche insieme agli altri...»*.

Le difficoltà, nel lavorare in questo modo, come sottolineano anche altri, sono soprattutto quelle logistiche: il grande numero degli allievi, la difficoltà degli spostamenti, la rigidità degli orari, la scarsa disponibilità di spazi ed attrezzature.

3.5. La valutazione

In genere, la valutazione viene percepita dagli intervistati come qualcosa di problematico, associata agli aspetti burocratici e formali e collocata tra le cose che si preferirebbe non fare.

Ci si interroga sul significato dei voti: *"Alla fine, che cosa vuol dire 6? Che cosa vuol dire 10? Che cosa vuol dire 4? 4 vuol dire che uno è un idiota? No, probabilmente 4 vuol dire che quella persona lì, in questo preciso momento, o ha fatto una scelta sbagliata, o è stato consigliato male o è stato spinto a fare"*

una cosa sbagliata, o probabilmente non siamo riusciti (noi) a trovare la strada giusta per raggiungere l'obiettivo comune".

La difficoltà sembra consistere nelle modalità secondo cui si svolge la valutazione, che ne fanno un evento puntuale che poco restituisce del processo: *«Dare la valutazione, a un certo punto diventa difficile, perché non tiene conto, secondo me, del percorso, tiene conto solo dell'obiettivo: l'hai raggiunto o non l'hai raggiunto? E poi i ragazzi a questa età percepiscono la valutazione come obiettivo. Ma l'obiettivo non è avere il 6, l'obiettivo è imparare un mestiere e io lo posso imparare anche prendendo dei 4..., perché comunque, con i miei errori, ho fatto formazione. Anche se ho fatto male quell'esercizio e ho preso 4, comunque ho imparato qualcosa. Non è vero che non ho imparato niente. Però, guardando solo il voto e sapendo che i genitori li valutano soprattutto per il voto, sul "se vanno bene o se vanno male a scuola", perdono di vista quello che è l'obiettivo principale».*

Ma emerge anche la consapevolezza che la valutazione è un'operazione importante (*"una valutazione è un ritorno per loro"*), che va giocata come continua presenza e *feedback* che potenzia i comportamenti positivi: *"Nell'esperienza che ho fatto sul recupero ortografico, ho proposto un test di ingresso: alla fine dell'anno, dopo aver trattato l'ortografia, abbiamo rifatto lo stesso test e i ragazzi hanno visto una crescita nel punteggio ed è stata una bella soddisfazione, nel senso che loro hanno visto che, da una partenza ad un arrivo, le cose cambiano; chiaramente non è che l'errore di ortografia fosse scomparso, però magari prima facevano dieci risposte giuste e dieci sbagliate, (poi) arrivavano a quindici giuste e cinque sbagliate".*

Può dunque essere utile ridimensionare la concentrazione quasi esclusiva sul voto e proporre una modalità più formativa di fare valutazione: *«Quello che dico ai ragazzi è: "Guardate quante risposte corrette avete fatto, non guardate se avete preso 8, perché se chiaramente in una scala magari su 100 risposte ne avete date 80, chiaro che arrivate all'8, sennò dovrei dare gli 0 agli altri, però avete comunque delle cose che non avete chiare, che non avete imparato e quindi provate a riflettere su quelle"».*

Inoltre la valutazione assume una valenza certificativa, nei confronti dell'esterno, e per forza di cose si concentra sul singolo.

Sarebbe però opportuno esplorare anche altre modalità di valutazione: *"Mi piacerebbe che ci fosse anche un po' il discorso della valutazione collettiva, di gruppo, in modo che i ragazzi si sentano anche partecipi di una realtà collettiva, dove il risultato non è solo per il singolo ma è anche, e soprattutto, il frutto di un lavoro di squadra".*

3.6. Le situazioni difficili e la risorsa della relazione

È in particolare nelle situazioni difficili che si dimostra indispensabile la qualità relazionale dell'intervento del formatore: *"Più le classi sono difficili dal punto di vista del disagio sociale, più secondo me ci devi essere nella relazione perché altrimenti lo sentono immediatamente se ci sei o non ci sei, sono convinta che lo sentono dopo... quattro o cinque lezioni".*

Al di là di singoli casi particolarmente problematici, le situazioni difficili si presentano soprattutto quando *“uno non ha voglia di fare niente o ha voglia di fare confusione e basta”*. In queste situazioni, il formatore è sollecitato a mettere in campo tutte le sue competenze comunicativo-relazionali:

- a) dare attenzione: *“Se un ragazzo ha bisogno di attenzione, se gliela dai allora lavora, sennò non lavora”*;
- b) esprimere accettazione: *“Credo che la parte più importante sia che loro si sentano accettati; secondo me, se sentono che non sei lì per giudicarli e fregarli, ma per dar loro una mano, e se loro si mettono in quell’ottica, allora riesci a lavorare e forse poi riesci anche a lavorare sui contenuti”*;
- c) dimostrare disponibilità: *“Se loro ti sentono disponibile, che ci sei, che li ascolti”*; è questo che permette di *“sentire che si crea questa sinergia tra te e loro e tra di loro e, alla fine della lezione, senti una bella energia”*;
- d) offrire incoraggiamento, stima, apprezzamento: *«Ho detto: “Guarda, io credo che tu ce la possa fare!”...»*;
- e) ricorrere alla comunicazione descrittiva, come nel caso di A. che racconta di una discussione avuta con un’allieva: *«Più che dirle: “Tu sei una ragazza contraddittoria”, io di fronte a lei ho detto: “Guarda che due minuti fa mi hai detto il contrario”, (e lei) “No ma è così e così...”, (e io) “Ma all’inizio del discorso avevi invece detto esattamente l’opposto”, quindi andando a sottolineare quelle parti del discorso dove lei aveva...» (int. 1/32)*; e ci descrive anche l’effetto di questo tipo di comunicazione: *«Subito questa ragazza mi ha percepito molto bene, mi ha detto: “Guarda, con te mi piace perché riesco a parlare, cioè tu hai un atteggiamento che non è di chiusura ma di dialogo”»*;
- f) utilizzare la comunicazione espressiva, come nel caso di L. che, alle provocazioni di un ragazzo, risponde: *«L’ho fermato dopo la lezione e ho detto: “OK, non è che devi imparare l’inglese per forza. A me dispiace solo che tu abbia questo atteggiamento” e quando ho detto: “Mi dispiace”, ho visto che lui dalla volta dopo non ha più rotto le scatole e si è impegnato»*;
- g) acquisire uno stile comunicativo accattivante e simpatico: *“La bravura dell’insegnante è riuscire a fare, a rendere, a dare le informazioni più importanti nel modo più diretto e simpatico possibile”*.

Ma coltivare la relazione non significa accondiscendere in tutto o rinunciare ad intervenire in modo fermo come educatore. Lo esprime bene ancora A., quando confessa: *«Io non pretendo che i miei ragazzi mi amino tutti quanti, ma spero che prima o poi, non oggi ma un giorno, capiscano che spesso succede che, se qualche insegnante ha fatto determinate cose e magari gli è rimasto antipatico per diversi anni, poi arriverà un momento in cui, facendo un esame di coscienza, diranno: “Però, se non avesse fatto così, chissà dove sarei adesso! Però, alla fine non aveva tutti i torti!”. Allora, se si riesce a lasciarsi in buoni rapporti è meglio, se così non è, non è che mi dispero... Mi spiace però e spero che questa persona un domani, maturando – perché probabilmente questo non è il momento giusto per questa persona o per questo tipo di situazioni – capisca»*.

Lo stesso afferma anche R., quando sottolinea l'esigenza che il formatore sia "un punto di riferimento stabile", ma che, al tempo stesso, sappia essere "una persona che li stimi, li apprezzi, dia loro incoraggiamento, li sappia stimolare a guardare avanti, a guardare il futuro con serenità, con gioia". Il tutto si traduce nell'atteggiamento dell'autorevolezza, ben illustrato da V.: «Nel senso che tu puoi dire: "Quella persona lì mi ha insegnato qualcosa nella vita". Secondo me, è questo un po' il riferimento che uno ha. Ripeto, questo non necessariamente si coglie nell'attimo, perché io so che l'insegnante molto spesso è colui che ti fa andare oltre al tuo desiderio immediato, no? Per cui non è che sia la popolarità quella che ti garantisce questo, ma quello che resta magari in un ragazzo, di aver avuto attraverso il tuo lavoro la possibilità di crescere un po'... Per cui, una persona deve avere questa autorevolezza, questo essere una persona non neutra, ecco, una persona con cui tu hai stabilito un rapporto che ti ha fatto andare un po' più avanti, ti ha fatto crescere...».

Davanti agli atteggiamenti di sfida, che sono particolarmente frequenti, è importante stare nella relazione: «Io con questi ragazzi, in quanto difficili, ritengo che sia importante esserci molto nella relazione. Concretamente, tu entri in classe e, dalle prime volte, loro ti sfidano... E, tra l'altro, quelli che vengono da un'esperienza di note ogni due giorni o di "Esci dall'aula!" ogni giorno, la prima cosa che fanno è di riproporci questa sfida. Se io accetto la sfida e comincio a mandarli fuori dall'aula, a dargli la nota ecc., rischio di entrare in un gioco perché loro non aspettano altro che andare fuori dall'aula: è una conferma del fatto che intanto a scuola non ce la fanno. Invece per me la sfida è cercare di tenerli in aula! Poi chiaro, ci sono delle volte che la nota la dai...; però, magari, quello a cui ho dato la nota cerco di recuperarlo fuori, parlargli un attimo, spiegargli i perché, cerco di puntare molto sulla loro maturità, sul fatto che questa è una scuola che li prepara al lavoro e che quindi certi comportamenti... Con alcuni funziona; oddio non è che funziona sempre... Quello che cerco di fare è di accettare la sfida, fino a quando quasi si sfinisce il ragazzo e a un certo punto smette».

Va coltivata però anche la consapevolezza che non sempre è possibile instaurare un rapporto ottimale: "Mica vuol dire che si risolvono tutti i casi e che le relazioni con gli studenti sono tutte positivissime..., anzi, sono convinta che un insegnante non può lavorare bene con ventiquattro ragazzi in una classe! Magari il mio modo di pormi funziona come stile relazionale meglio con alcuni piuttosto che con altri, perché per esempio agli inizi volevo funzionare con tutti, invece no, [sorride] ci sono dei ragazzi che non riesci ad agganciare, devi accettare il fatto che può darsi che non li riesci ad agganciare..."

Infine, diventa essenziale la collegialità e la collaborazione tra le diverse figure, in particolare tra il formatore e il tutor o animatore di classe, e comunque la cooperazione tra i vari formatori nella gestione dei singoli casi.

3.7. La percezione relativa al contesto

Qualcuno esplicita l'importanza di prestare attenzione al contesto specifico in cui ci si muove: "Secondo me l'insegnante sta in un contesto in cui è

inserito, cioè devi anche guardare il contesto nel quale sei”, ma il riferimento dei formatori intervistati al contesto sociale – e professionale – è piuttosto debole. Del resto, il *focus* delle interviste era sulle pratiche didattiche.

Il riferimento alle famiglie, nei racconti degli intervistati, appare solo nella forma della problematicità. C'è chi lega casualmente le difficoltà scolastiche dei ragazzi al contesto familiare di provenienza: *“a livello scolastico non rendono perché a livello familiare hanno un disagio”*.

Qualche indicazione in più emerge sull'ambiente formativo salesiano: se ne coglie la tensione all'educativo e anche la rilevanza data all'aspetto ludico (*“Qui, come salesiani, curano molto anche l'aspetto ludico extra scuola, i tornei, la gara, la competizione, e tutte queste cose qua”*).

Tutti gli intervistati segnalano il problema delle classi numerose (25 o addirittura 30 allievi) e la retribuzione bassa (*“Sono in una scuola privata e ti assicuro che c'è un terzo di stipendio in meno rispetto ai dipendenti della scuola pubblica”*), anche se in genere finiscono per affermare che, nonostante questo, essi preferiscono stare lì.

Sempre in relazione al contesto, si possono richiamare le affermazioni che riguardano il clima di collaborazione tra colleghi e che generalmente ne denunciano la carenza: *“Cosa fondamentale sarebbe il lavoro di gruppo tra insegnanti, perché il fatto di avere diverse modalità, sia didattiche che relazionali, di gestione della classe ecc., può portare avanti (la classe), visto che è anch'essa un gruppo, perché magari uno è più rigido e altri meno... Ma questo è molto difficile da fare perché in un gruppo difficilmente riesci a lavorare, anzi la professione dell'insegnante è molto solitaria”*; *“Manca spesso il confronto con altri docenti”*, o con esperti.

3.8. Le disposizioni interiori dei formatori

1) Motivazioni

Un po' tutti gli intervistati dichiarano di aver scelto di stare nel CFP, con questo tipo di utenza: *“Insegnare con ragazzi difficili lo preferisco perché non ti concentri tanto sui contenuti ma sulla parte educativa dell'insegnamento”*. L. afferma: *“Preferisco lavorare con i ragazzi in difficoltà, perché faccio più fatica a mettermi lì e studiarli pagine di letteratura e spiegarle agli studenti”* e con questo ci dice che, secondo lei, nella formazione professionale, forse più che in altri ordini di scuola, tutto si gioca non tanto sulla quantità dei contenuti ma sulla qualità della relazione: *“La sfida grossa è riuscire a gestire (tutto) tramite la relazione”*.

In ogni caso, la sfida che questi ragazzi lanciano viene percepita come una risorsa per la propria crescita personale e professionale: *“Ti viene un po' il senso di sfida, (di) tentare comunque sempre di riportare... come si può dire... l'innovazione..., perché il modello nelle scuole è molto più tradizionale, ...nel senso che il professore parla e i ragazzi ascoltano, mentre nel CFP questo non è possibile, perché anche passando da esperienze negative, tante volte i ragazzi esplodono, non ce la fanno, e quindi questo ti stimola molto all'innovazione”*.

Emerge la voglia di stare con i ragazzi, come dice L. che, dopo varie esperienze in altri contesti formativi, con ruoli di progettazione e di coordinamento, sente la *“voglia di stare con i ragazzi”*. Anche V. confessa: *“Vengo da un’esperienza di animazione negli ambienti parrocchiali per cui, diciamo, il contatto con i ragazzi l’ho sempre avuto, un po’ di interesse per il sociale, personalmente anche per quel tipo di ragazzi un po’ in difficoltà: cioè io non andrei... non sono molto motivata ad andare in una scuola pubblica ad insegnare lettere”*.

Magari si parte con una certa idea di insegnamento, ma poi, strada facendo, anche questa idea si modifica: *«Io sono partita con l’idea di “professoressa” che ha la mezza giornata libera – mannaggia! [sorridente e guarda al cielo] – e poi per una mia passione per lo studio. Poi avevo anche questa esperienza, nel senso che facevo animazione, però questo mi dava una visione di insegnante nel senso non cattedratico: io, ti dico, non ho nessuna intenzione di andare in una scuola pubblica, perché non mi piace questo ruolo proprio del “prof.” che secondo me ripete ed è anche poco creativo; è un’elucubrazione mentale che non mi attira. E infatti, nella scuola professionale, ho trovato la mia dimensione, nel senso che sono venuta qua a caso, anche se mi piaceva il pensiero delle case salesiane, il senso dell’educazione, di una formazione agita dai ragazzi, e tutte queste cose qua»*.

Tra le motivazioni c’è anche il desiderio di crescere sempre nella conoscenza: *“Mi piace conoscere, e questo è un mestiere che ti porta sempre a crescere personalmente”*.

La motivazione, poi, alimenta un coinvolgimento personale che fa sì che *“ti senti protagonista del tuo lavoro”*, anche se il coinvolgimento è totale e molto impegnativo: *“su tante cose, qualche volta è anche molto stancante, nel senso che, molte volte hai un livello di coinvolgimento che è per tutto il tempo, cioè non hai spazi tuoi, in cui magari puoi alternare la riflessione all’azione o comunque quando sei nel campo devi agire con delle ore disparate di pomeriggio e di mattina e quindi certe volte (tutto questo) stanca”*.

2) Passione e cura educativa

Negli intervistate emerge un’autentica passione per il loro lavoro e anche questa è maturata nelle esperienze pregresse: *“Frequentando la scuola, ho avuto delle persone che mi hanno trasmesso questa passione. La passione del lavoro del grafico, che è un lavoro che mi piace e soprattutto che mi piace trasmettere a persone giovani che ti danno anche tante soddisfazioni, e te le danno anche quando a volte non sono quelle soddisfazioni che tu ti aspetti”*.

V., coglie che l’attività educativa ha qualcosa a che fare con l’altra sua grande passione, il giardinaggio, *“con il senso della goccia, della pazienza, cioè del non avere fretta... Ecco, dell’aver cura, che è anche molto femminile”* e dà così voce a ciò che prima di tradursi in pratica educativa rappresenta una essenziale disposizione di fondo dell’educatore.

3) Riferimento ai valori della tradizione salesiana

Per tutti è importante la tonalità educativa che caratterizza il CFP salesiano in cui operano. A., in particolare, dichiara esplicitamente: *“Io lo faccio*

onestamente perché ho sposato quello che è il sistema educativo di Don Bosco. Cioè, io in Don Bosco ho un punto di riferimento importante, nel senso che è una persona molto carismatica, che mi ha colpito, soprattutto riguardo al periodo in cui ha operato. E mi ha colpito ancora di più in quello che è riuscito a fare e che sta tutt'oggi facendo con le opere salesiane. È vero che le persone sono cambiate, è vero che i Salesiani sono cambiati e che ci sono Salesiani più bravi e Salesiani meno bravi, così come ci sono insegnanti bravi e insegnanti meno bravi... Però, prendendo questo come punto di riferimento, mi piaceva appunto il fatto di fare qualche cosa per i giovani, senza dover obbligare una persona ma prevalentemente attraverso l'esempio, attraverso il fare, non il dire..."

4) Riflessività

La riflessività è per tutti una dimensione essenziale del proprio essere formatori e interessa ogni momento del processo formativo: quello progettuale, il corso dell'azione (*"la riflessione nel momento in cui io interagisco con i ragazzi"*) e il momento che segue l'azione: *"Ho agito bene, sono stata per loro come dire...cioè ho trovato la situazione giusta a quella situazione, ho fatto la scelta più giusta dal punto di vista educativo?"*».

Ma la riflessività è una postura che caratterizza ogni momento della vita del formatore, anche il tempo libero (*"Mi piace moltissimo leggere anche i testi che mi prendo come forma di riflessione più che di aggiornamento"*).

Emerge l'impressione che, per i soggetti intervistati, gli spazi di riflessione siano prevalentemente personali. Mancano spazi di riflessione condivisa, di cui pure si sentirebbe l'esigenza. Per A. lo spazio di riflessione è la notte: *"La riflessione per me avviene la notte, quando vado a dormire. Perché durante il giorno è difficile, perché comunque ci sono tante cose da fare, c'è da preparare la lezione, ci sono i corsi, ci sono le persone che vengono "a disturbare", nel senso che ti chiedono aiuto, poi hai la tua vita anche al di fuori, quindi lo svago, lo staccare la spina, ecc., poi arriva un momento tuo, che è il tuo deserto, che è l'andare a dormire ed io che sono single sono anche avvantaggiato [sorride]. Se fossi fidanzato, sposato o con famiglia sarebbe già più difficile, fermo restando che comunque ciascuno sa come trovare il suo momento di deserto ed è quasi obbligato a trovarselo, perché uno ha bisogno, non dico tutti i giorni ma quasi, di riflettere sulla giornata, su quello che ha fatto, su quello che dovrà fare perché è un modo per migliorarsi, anche..."*. L. invece riflette in macchina: *"Quando rifletto è più facile che sia da sola per cui qua magari fai le parti burocratiche piuttosto che sistemarti il registro, piuttosto che correggere il quadernone e cose del genere... La riflessione può capitare, però spesso a me capita di pensare e ripensare a cose del mio lavoro in macchina, perché è un momento tutto per me, perché avendo due figli piccoli faccio spesso fatica a casa... Chiaro, quando sei in aula gestisci la situazione con quello che ti viene, però non è detto che quello che fai o che dici sarebbe stato in quel momento la cosa migliore... È giusto che ci pensi su perché, per carità ognuno di noi ha le sue modalità relazionali per cui è facile che le ripeti ecc., però se ti sei reso conto che quel tipo di atteggiamento con quel ragazzo non ha funzionato, perché non provare a cambiarlo la volta successiva?"*

Tutti accennano al fatto che per coltivare la dimensione riflessiva della propria professionalità, sarebbe opportuno garantire anche alcune condizioni organizzative: «*Mi piacerebbe che anche la struttura prevedesse di più questo momento di riflessione alternato all'azione. Invece noi spesso facciamo il tour dei nove mesi e dopo la pausa estiva, quando non sai come occupare il tempo, anche perché in genere rifletti (proprio) perché ci sia anche una ricaduta, se (invece) le cose fossero anche più alternate secondo me sarebbe anche più efficace*».

5) Accettazione del limite

La persona del formatore è misurata costantemente con i propri limiti: «*Devi un po' misurarti con i tuoi limiti e saper partire da lì*».

Si tratta di fare i conti con i propri stili cognitivi: «*Spesso noi siamo, secondo me, come categoria di insegnanti, molto teorici, proprio come stile di apprendimento, capito? E dobbiamo recuperare anche un pochino la parte intuitiva, esperienziale, che è anche un modo per andare verso questo tipo di ragazzi, insomma*».

E talvolta ci si confronta con il sentimento della paura: «*Quando bisogna fare una scelta a livello educativo che influisce sul ragazzo, lì ho molta più paura di sbagliare...*», o con l'esperienza del fallimento: «*Vedo alcuni miei colleghi che, di fronte al fallimento, anche dal punto di vista educativo, sono completamente demoralizzati. Questo non lo trovo giusto, perché ognuno di noi può sbagliare, siamo umani, possiamo sbagliare. L'insegnante è quindi quello che sa fare una sana sua autocritica e sa dire: "Ho fatto la cosa più stupida di questo mondo, non dovevo farla, mi rimbocco le maniche e il giorno dopo ricomincio da capo e cerco di far meglio!"; invece dire: "Sono un incapace come insegnante, non valgo niente come insegnante"...queste cose io proprio non le sopporto, perché dico, insomma, bisogna anche saper fare una propria autocritica e saper fare un passo indietro... o no?*».

3.9. Dove si impara ad essere formatori?

Se guardiamo alle storie personali, per molti, la "vocazione" del formatore affonda le sue radici nelle esperienze vissute nella famiglia di origine e nella personale storia di formazione: «*Io da piccolo giocavo a fare l'insegnante. Ho scelto questa scuola non per fare l'insegnante; il mio obiettivo era raggiungere il diploma e fare il mestiere del grafico, fare un mestiere che mi portasse a fare della creatività e della fantasia*»; «*Ho avuto la fortuna di trovare quasi sempre... insegnanti molto bravi, che mi appassionavano. Dalle elementari, un insegnante che per cinque anni ha saputo gestirci, ha saputo gestirmi in maniera molto dura ma anche molto materna; alle medie ancora alcuni insegnanti di italiano, di artistica, di tecnica...; alle superiori, anche lì altri professori, il professor Y, con il quale non andavo benissimo, nel senso che comunque ero mediocre, che però mi ha messo una passione che era quella di non fermarmi dopo la scuola nel leggere, di interessarmi alla cultura; mi ha messo quella pulce che adesso mi spinge a leggere tanti libri, mi spinge a fare un corso di teatro, ad andare a teatro, a seguire le mostre d'arte, a interessarmi*

della storia per capire come siamo fatti, da dove veniamo, per non ripetere gli stessi errori ecc.”.

Sono in particolare gli incontri con figure significative di insegnanti che orientano in questo senso: *“Gli incontri che fai con i tuoi insegnanti ti mettono nella condizione di preferire questa strada”*.

A questo riguardo, sempre A., ex-allievo dell’istituto, ricorda anche l’influsso determinante di alcune figure di salesiani, particolarmente carismatici: *“Come Z., con il suo modo di fare con i giovani, anche se a volte discutibile, e W., che è molto manager, e J., che riesce... – io ho un’invidia pazzesca per J –, che riesce a catalizzare l’attenzione dei ragazzi con delle frasi molto semplici e molto ad effetto: in cinque minuti riesce a spiegare un concetto che altri impiegherebbero una giornata a spiegare. Vorrei avere la sua capacità di essere magnetico”*.

Un certo ruolo gioca certamente anche la personale predisposizione: *“cioè dentro di noi ci sono delle capacità e tra le mie capacità ci sono quelle del comunicare”*.

Ma quali sono, nello specifico, gli spazi di apprendimento che hanno consentito agli intervistati di imparare ciò che sanno fare come formatori? Possiamo tentarne una rassegna:

- l’esperienza diretta, per tutti, è la fonte principale di apprendimento: *“Più che le teorie conta l’esperienza fatta; all’inizio ti agganci alle tue figure di insegnanti di riferimento, ed è un po’ frustrante vedere che nell’agire non è come nei libri dove sembra che ci siano sempre le “ricettine” giuste”;* l’esperienza diventa poi una sorta di memoria a cui ricorrere nelle varie situazioni, come osserva A. che, di quando era più giovane dice: *«Mi mancavano anche gli esempi, se vogliamo, un background che mi permettesse di dire: “È successo questo; vediamo nell’archivio storico, che cosa posso fare, se c’è qualcosa di simile e come l’ho risolto”»;*
- anche l’essere stati affiancati, all’inizio, da colleghi più esperti è stato importante: *“Quando ho iniziato sono stato affiancato, ho fatto l’assistente, ho accettato di buon cuore di farlo ed è stata una cosa arricchente per me, perché mi hanno permesso di imparare a parlare, a trasmettere, mi hanno permesso di capire poi quali sono i meccanismi della classe e di tutte quelle cose lì”;*
- il confronto con i colleghi diventa un’occasione continua di apprendimento, come per V., che ricorda di aver appreso molto da *“alcune colleghe esperte, dalle quali ho imparato delle cose, per esempio ho visto come lavorano, ho visto quello che hanno fatto e mi sono ispirata”;*
- l’aver fatto altre esperienze educative (come assistente – è il caso di A. –, come progettista e coordinatrice – è il caso di L. –, come animatrici in contesti ecclesiali - è il caso di R. e di V.) e anche l’aver sperimentato contesti/ambienti diversi viene percepito come elemento che aiuta a crescere;
- la consapevolezza di essere sempre in formazione è condizione per crescere continuamente, anche se V. confessa: *«La categoria degli insegnanti*

è poco portata alla riflessione e al mettersi in discussione. C'è sempre un po' questo modello che l'insegnante deve essere comunque la persona perfetta, "che sa", no? E questo ti toglie l'umanità per tanti versi, e anche la possibilità di crescere con uno stile un po' più da persona che effettivamente è in formazione, (e questo) sarebbe più produttivo, più indicato».

4. CONCLUSIONE

In conclusione, dal quadro abbastanza esauriente sulle pratiche formative che abbiamo tentato di disegnare, si può dire che la riflessione pedagogica e didattica può essere fecondata dal contatto diretto con l'esperienza dei formatori e delle formatrici che operano sul campo.

Il discorso sulla formazione assume infatti una densità diversa quando riesce a dar voce alle concezioni sulla formazione che sono implicite nelle pratiche professionali.

I *feedback* dei formatori e delle formatrici interpellate riguardo al colloquio di intervista, ci confermano che questo può essere un modo concreto per valorizzare quel sapere che si sviluppa dall'esperienza e che spesso rischia di restare non saputo.

Sono inoltre convinto che ciò che si sviluppa nella formazione professionale potrebbe essere interessante anche per gli altri ordini o tipi di scuola. Forse è proprio la presenza di un'alta percentuale di soggetti in difficoltà che abilita a quel continuo interrogarsi che stimola la ricerca e il cambiamento.

Bibliografia

- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Milano 2004 (tit. orig.: *The Sources of a Science of Education*, 1929).
- MORTARI L., *La cultura della ricerca*, Carocci, Roma 2007.
- MORTARI L., *La ricerca*, in V. IORI - L. MORTARI (a cura di), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Unicopli, Milano 2005, 17-137.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 1993 (tit. orig.: *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987).
- TRINCHERO R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

