

Il piacere di imparare un mestiere

Il segreto del CFP sta nella formazione tramite compiti di realtà, “somigliante” alla disposizione nel mondo dei propri allievi

DARIO NICOLI¹

Prendendo spunto dagli interessanti contributi pubblicati su “Rassegna CNOS” da Michele Pellerey e Roberto Franchini in tema di tecnologie digitali mobili, l'autore trae alcune riflessioni di rilievo per chi dirige e coordina le attività del Centro di Formazione Professionale, e soprattutto per delineare una progettazione consona a questa struttura.

Inspired by the interesting articles published in “Rassegna CNOS” by Michele Pellerey and Roberto Franchini in terms of mobile digital technologies, the author draws some relevant reflection for those who directs and coordinates the activities of the Professional Training Centre, and especially to outline a design suited to this structure.

Tecnologie mobili e primato educativo

Prendo lo spunto dagli interessanti contributi pubblicati su Rassegna CNOS da Michele Pellerey e Roberto Franchini in tema di tecnologie digitali mobili, per trarre alcune riflessioni di rilievo per chi dirige e coordina le attività del Centro di Formazione Professionale, e soprattutto per delineare una progettazione consona a questa struttura.

Emerge, dalla lettura di questi contributi, un progressivo passaggio dalla questione specifica delle competenze digitali e dell'introduzione delle tecnologie mobili, al tema più generale di quale progettazione possa meglio favorire il processo di apprendimento e di crescita degli studenti nell'attuale situazione; questo non in generale, ma in riferimento alla specificità del Centro di Formazione Professionale, una struttura che non può essere assimilata alla generica “scuola” pena l'incapacità di cogliere i suoi tratti peculiari e le sue dinamiche positive, recentemente confermate dall'ISFOL (2015).

Il presente contributo mira a rispondere alla domanda seguente: in cosa consiste l'idea generativa del CFP, il cuore del suo metodo, ciò che lo rende una struttura significativamente più efficace della scuola professionale?

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

Tre sono le parole centrali del quesito: “generativo”, “metodo” ed “efficacia”.

La *generatività* indica la qualità propria di un’istituzione formativa, quando questa è in grado di suscitare la disposizione buona dei suoi soggetti – allievi, formatori, dirigenti, collaboratori, famiglie, partner dell’economia e della società – così da ottenere un clima di comunità fondato sulla condivisione di valori e di scopi, sulla dedizione e sulla generosità dei soggetti, sulla convergenza delle risorse e dei talenti al fine di fornire ai giovani le occasioni e gli strumenti migliori atti a trasformare le loro potenzialità in competenze da esercitare con soddisfazione nel mondo reale.

Il *metodo* segnala la “scelta fondamentale” propria di quell’istituzione, il tipo di approccio tramite cui essa realizza un incontro sensibile con i suoi allievi smuovendo il loro desiderio di sapere ed incanalandone le energie verso obiettivi apprezzabili da tutti gli attori in gioco.

L’*efficacia* indica i risultati, ovvero le evidenze che confermano la bontà dell’opera educativa, analiticamente traducibili nella triade apprendimenti, padronanze e maturazioni, ma in realtà incorporati entro un evento educativo in cui la persona mostra i segni incontestabili di una *seconda nascita*, quella dell’essere nel mondo come un io consapevole della preziosità della propria vita e della capacità di fornire alla comunità un contributo dotato di valore riconosciuto.

Il punto di partenza della riflessione è segnalato da due affermazioni perentorie, la prima di Franchini e l’altra riportata da Pellerey.

Secondo il primo, «la tecnologia non è importante in sé, ma in quanto ‘leva’ del cambiamento, elemento che ha finalmente scompaginato la predominanza dell’insegnante, ridimensionando il ruolo della memoria e della riproduzione» (Franchini 2014, 96).

Pellerey cita invece l’Accademia francese delle scienze: «Ciò che resta fondamentale è un’educazione, proposta e inquadrata da esseri umani, genitori, docenti, etc., che utilizza gli schermi² e Internet e identifica i loro aspetti positivi, ma anche negativi (pratica eccessiva, mancanza di ripensamento, di sonno, rischio di fatica visuale, etc.). Ma preservando anche forme e momenti di pensiero ‘senza schermi e Internet’, più lenti, profondi, lineari e cristallizzati – periodi di calma e ‘riposo digitale’ – necessari alle sintesi cognitive personali ed alla memorizzazione» (Pellerey 2015a, 42-43).

Questi due testi pongono già in modo chiaro i termini della questione: mentre Franchini sostiene la concezione epocale dell’“educativo digitale”, il suo potere di indurre apprendimenti, affermando inoltre che si tratta di un nuovo paradigma sostitutivo di quello “educativo cartaceo” in grado di rilanciare la componente

² Traduzione del francese «écrans», termine con il quale si designa ogni tecnologia mobile dotata di video.

educativa del mondo scolastico salesiano (Franchini 2015, 53-54), Pellerey colloca la questione degli strumenti entro una prospettiva pedagogica, ovvero il legame tra le tecniche e gli obiettivi che la comunità educativa persegue, segnalando inoltre la questione dei due stati dell'intelligenza, il Sistema1 che presiede i pensieri rapidi, automatici ed intuitivi fortemente sollecitati dalle nuove tecnologie, ed il Sistema2 che presiede il pensiero lento, la riflessione, il ragionamento ed il controllo critico, che invece risulta estraneo alla loro azione. Egli propone un'"azione equilibratrice" tra i due in modo che l'influenza dei primi non risulti eccessiva e sia così garantito uno sviluppo armonico ed integrato delle due aree dell'intelligenza (Pellerey 2015a, 45-46).

Ora, la questione posta all'inizio - la ricerca dell'idea generativa del CFP, il centro del suo metodo, ciò che gli garantisce l'efficacia riconosciuta da tutte le ricerche sul sistema educativo - si arricchisce di nuovi elementi e ci consente di formulare due nuovi interrogativi: il "segreto" della scuola professionale salesiana è forse soffocato da un paradigma "educativo cartaceo", per la cui liberazione si erge l'"educativo digitale"? Ed inoltre: in quale modo, appropriato al modello pedagogico della scuola professionale salesiana, va perseguito il riequilibrio tra gli stimoli didattici di natura mediatica volti a sollecitare la parte "veloce" del pensiero degli allievi con interventi in grado di animare il pensiero "lento"?

Vediamo innanzitutto la questione del carisma salesiano che sarebbe soffocato da una didattica scolastica di importazione e del possibile ruolo liberante delle tecnologie digitali.

Il carisma della "scuola professionale salesiana" ed il pericolo dello scolasticismo

Nella ricerca del carisma salesiano, facciamo ricorso a due parole: azione e corrispondenza.

L'*azione* indica il modo proprio dell'opera educativa, il tipo di ingaggio richiesto all'allievo affinché unisca la sua novità a quella dei suoi maestri e di coloro che lo hanno preceduto nel cammino della civiltà, sia in generale sia in riferimento a quello specifico ambito culturale definito dal mestiere verso cui egli indirizza il suo cammino formativo. Indubbiamente, il tipo di partecipazione richiesta agli allievi dei corsi di Formazione Professionale dalla proposta pedagogica salesiana consiste nel "fare opere" significative e reali, nelle quali siano riconoscibili tre componenti: l'insegnamento dei formatori, l'arricchimento culturale ottenuto incontrando non contenuti inerti ma idee vive, infine l'originalità del soggetto agente. L'operosità, e non la ripetizione astratta di formule o nomenclature, e neppure la realizzazione di prodotti culturali avulsi dal proprio

contesto di vita e di formazione, rappresenta il tratto proprio della pedagogia salesiana.

La *corrispondenza* segnala il tipo di cultura consona al centro di formazione professionale, perché il suo progetto educativo possa legittimare un ingaggio ragionevole degli allievi e degli altri attori coinvolti. È la cultura popolare il contesto simbolico che consente questa possibilità; essa indica lo specifico orientamento del pensiero, il cui fattore cruciale è dato dalla centralità del contributo attivo del singolo al vivere comune, il cui sviluppo risulta dalla continua dinamica di attivazione delle capacità dei suoi membri, nell'ambito di una interazione (anche competitiva) con tutti gli altri.

Il carisma della "scuola professionale" salesiana individua nel *mettersi all'opera* il tipo specifico di partecipazione proposta ai suoi allievi, chiave di ogni tipo di acquisizione - apprendimento, padronanza e maturazione - e quindi centro del suo metodo formativo.

Coinvolgendosi positivamente nell'azione, la persona si scuote dall'isolamento, entra in una relazione significativa con gli altri, prende parte ad un'opera culturale dotata di valore, situata nel vivo della vicenda della comunità ed orientata a scopi apprezzabili nella forma del *mestiere*, mobilita le proprie facoltà e diviene cosciente di sé. Conferire al cammino della conoscenza la forma dell'azione che consente di delineare uno *spazio pubblico* nel quale ogni allievo, nell'incontro con i propri formatori e gli altri attori con cui il CFP coopera con fini educativi, manifesta se stesso di fronte al mondo, mostrando il proprio nome peculiare, non genericamente "altro" rispetto alla massa indistinta, ma unico e capace di novità.

Effettivamente, come sostiene Franchini, il vero pericolo che corre il CFP salesiano è lo scolasticismo, vale a dire l'idea dell'istruzione intesa come proposta ai giovani di un sapere inerte, uniforme ed impersonale, slegato dalla realtà e mutilato della sua qualità vitale, che induce un fare ripetitivo ed uno spirito servile, similmente alla condizione dell'insegnante concepito come parte di una grande macchina amministrativa. Quella visione ha prodotto nella scuola lo stato di "inerzia", intendendo quel tipo di conoscenza che lo studente è in grado di esprimere, ma che non sa usare: «le idee inerti sono quelle semplicemente immagazzinate nella mente, senza essere valorizzate, né sottoposte ad esame, né combinate in nuove relazioni con altre idee». Concezione che prevede come fondamentale corollario il disancoramento del sapere dai contesti di realtà, e sappiamo che «nessun danno più mortale può essere arrecato alle giovani menti di quello di indurle al disprezzo del presente» (Whitehead 1992).

Al contrario, il CFP si basa sull'idea di cultura autentica, vale a dire quell'attività del pensiero radicalmente libero in grado di recepire la bellezza ed il prodigio dell'umano e del creato, svolta tramite un'implicazione attiva e consapevole nel reale nella forma del lavoro, e capace di suscitare in modo imprevedibile la

novità propria cui è legata la nascita di ciascuno. Hannah Arendt spiega in modo molto efficace questo carattere personalizzante dell'azione, ed anche la sua natura politica, chiarendo nel contempo dove tragga origine l'innovazione: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, 129).

In effetti, la Formazione Professionale ha affrontato a partire dal 2002 un compito inedito: fornire ai propri alunni dei corsi di qualifica e di diploma una formazione culturale corrispondente ai traguardi di competenza concordati in sede europea (Competenze di cittadinanza europea) elaborati nella versione nazionale dell'"Obbligo formativo". Le esperienze che si sono sviluppate hanno mostrato in generale una difficoltà ad elaborare un cammino non scolastico alla formazione ed alla valutazione di tali competenze; spesso le esperienze hanno riproposto l'approccio disciplinaristico e tendenzialmente inerte proprio del modello dell'istruzione. Ciò anche perché in diversi casi le Regioni hanno enfatizzato la dinamica delle "passerelle" dalla FP alla scuola per i giovani che vogliono accedere al diploma di Stato, generando un'importazione del modello pedagogico scolastico. Ma ciò è anche accaduto come conseguenza dell'immissione di formatori di impronta scolastica disciplinare, nonostante le Regioni e Province Autonome richiedano incarichi per assi culturali. In altri casi, il tema è stato oggetto di un approccio minimalistico, riscontrabile anche nella difficoltà (ed imbarazzo) che emerge dal processo che ha portato all'elaborazione degli standard di competenza propri degli assi culturali riferiti a sistema di Istruzione e Formazione Professionale, dove la cultura è vista esclusivamente come entità servente alla dimensione lavorativa. Una soluzione interessante, ma decisamente riduttiva circa il valore educativo e formativo di una formazione culturale intesa ad ampio respiro.

Accanto a queste tendenze, si sono mostrate però alcune esperienze connotate dalla ricerca di un approccio culturale consonante con i principi pedagogici dell'educazione al lavoro, che segnalano la volontà di fornire agli allievi della Formazione professionale un corredo culturale più elevato proposto e valutato in modo peculiare (Nicoli 2015b).

Tali esperienze mostrano che la soluzione al pericolo dell'inerzia culturale indotta dalla rigidità della didattica disciplinare di importazione scolastica sta nell'adottare una metodologia formativa capace di mobilitare le qualità degli allievi, consonante con la loro cultura centrata sull'agire pratico; un approccio formativo che punti, accanto al canone dell'*utilità*, anche alla sollecitazione del canone della *bellezza*, del *gusto* e della *curiosità*, entro un ethos educativo e formativo che concepisce la cultura come un "sapere vivo" capace di suscitare le virtù buone dell'educando. Così come sostenuto da Whitehead, secondo cui, mentre l'erudi-

zione spesso produce la paralisi del pensiero, la cultura presenta un carattere vitale, poiché rappresenta quell'attività del pensiero ricettiva della bellezza e dei sentimenti umani.

La scuola si trova di fronte ad un problema radicale, che limita per buona parte l'efficacia dei suoi sforzi, costituito dall'inerzia dell'istruzione, ma il CFP non si trova affatto nella sua condizione (a meno che non importi il difetto del disciplinarismo nelle discipline degli assi culturali) poiché nella sua versione autentica riflette un modello formativo "somigliante" rispetto alla cultura popolare dei suoi allievi.

Fare esperienze di compiti di realtà, anche per gli assi culturali, questo è il segreto del CFP. Ed è anche la molla del piacere di imparare tipica di questa istituzione. Mentre il ricorso alle tecnologie rappresenta casomai uno *strumento* utile, ma non certo il *metodo* dotato del potere di inibire quel pericolo.

Ciò richiede un approfondimento circa il ruolo delle tecnologie didattiche nei processi di apprendimento e di crescita umana nell'educazione.

Evitare la sovrapposizione di "tecnica" e "metodo" nell'educativo digitale

Tralasciando l'epoca pionieristica dell'inserimento del computer nelle pratiche didattiche³, la prima fase di progetti del tipo classe 2.0 ha portato perlopiù a risultati deludenti, nel senso che non si è trovato riscontro dell'assunto di base secondo cui l'introduzione di tecnologie digitali e della connettività nelle scuole avrebbe dovuto migliorare gli apprendimenti individuali degli studenti. Questi risultano, piuttosto, l'effetto della convergenza degli orientamenti dei vari attori dell'educazione intorno a finalità ed obiettivi ben delineati, sulla base di un metodo appropriato ai destinatari, con una valutazione consona all'impianto adottato.

Questo approccio, necessariamente modesto, evita la tipica riduzione, operata dai teorici dell'"educativo digitale", del concetto di "metodo" a quello di "tecnica" e colloca l'utilizzo delle tecnologie mobili entro il giusto contesto di ausili e supporti, che non vengono quindi assunti come "ambiente" sostitutivo del necessario contesto educativo e formativo.

Nonostante questo, gli attuali missionari della tecnicizzazione didattica persistono sul disegno sostitutivo dell'universo educativo con l'ambiente tecnologico, discutendo della possibilità che la scuola si adatti alla logica delle tecnologie, come sollecitano due ricercatori americani: «la sfida è cambiare la tradizionale

³ Si veda, tra gli altri, il testo di G. PRODI, *Matematica come scoperta* (1988), uno dei primi in Italia a proporre l'utilizzo del computer come strumento di accesso al sapere formale.

modalità di insegnamento diretto con una metodologia basata sulla ricerca, sui progetti, sull'apprendere dal fare» (Pellerey 2015b, 48-49). Dove l'idea di partecipazione attiva del discente viene fatta coincidere con l'assunzione dell'ambito "tecnologico" come unica situazione di apprendimento attiva. Colpisce l'utilizzo ambiguo del concetto di "metodologia", il cui significato assume continuamente la duplice valenza di "metodo pedagogico" e "strumento didattico", ingenerando il tipico slittamento semantico del linguaggio costruttivistico: la realtà viene sostituita con la virtualità, la persona con la tecnologia. Colpisce inoltre la coincidenza tra innovazione didattica (ricerca, progetti, apprendere facendo) e introduzione delle tecnologie digitali, come se le seconde avessero il monopolio della prima e la questione di rendere gli studenti protagonisti del proprio cammino formativo fosse circoscritta entro questo solo ambito.

Agli studenti va chiesto di utilizzare gli strumenti comunicativi nei loro impegni formativi in modo differente rispetto al tipo di utilizzo che ne fanno con i loro amici e compagni: non corrispondere all'ansia di connessione con gli altri ed il mondo, con una comunicazione divertente, isolata e passiva, ma indirizzarne l'uso alla comprensione del reale, alla elaborazione di strumenti che consentano di fornire il proprio contributo originale al rendere migliore il mondo.

Le grandi potenzialità delle nuove tecnologie fisse (computer, lavagna luminosa) e mobili (tablet, smartphone) trovano un ambiente adeguato di espressione, ed insieme di limitazione, quando si inseriscono in modo ragionevole e rispettoso entro i progetti educativi delle istituzioni che le adottano.

Occorre uno scopo elevato che rifletta la saggezza dell'umano ed una comunità educativa coesa intorno ad un curriculum per la vita, perché l'ICT possa aiutare i giovani all'incontro vivo con la cultura della tradizione, reso vero dalla corrispondenza con le esigenze profonde del loro essere, e orientato ad inserirli positivamente nel reale. Un'esperienza commovente ed attiva di «nuova nascita» che li distolga dalla distrazione e dall'alienazione delle immagini mediate dall'esterno. Da quella agitata indolenza esistenziale spesso associata alla convinzione di non avere più scampo, l'idea di non poter diventare mai più delle persone nuove. Come dice Husserl, «le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto»⁴, mentre noi abbiamo bisogno di *persone vive*.

Per questo, occorre un ambiente di apprendimento disegnato sul compito del CFP, orientato allo scopo di *educare la persona umana ed il cittadino facendo leva sull'apprendimento di un mestiere*.

⁴ Citato da Giorgio Israel (2004), il quale aggiunge a commento: «La necessità di fare un uso crescente delle macchine, di adattarsi ai modi della loro 'vita', e quindi a operare entro la loro sfera logica, spaziale e temporale può indurre delle modifiche sostanziali nei comportamenti dell'uomo, abituarlo (o costringerlo) a considerare naturale l'identificazione del ragionamento con i procedimenti logici delle macchine, a introiettare un'immagine puramente quantitativa del tempo» (p. 146).

Perché il lavoro, quando presenta i caratteri della significatività, costituisce la condizione privilegiata tramite la quale la persona può uscire dalla gabbia della inautenticità propria di un modo di pensare la realtà ancorato all'idea di essere padrone di se stesso, autosufficiente, per accedere ad una dimensione di servizio da esercitarsi nella relazione con l'altro tramite la quale, nel sollecitare il prendersi cura della realtà consente al soggetto di sperimentare un'esperienza più autentica di vita.

Ha ragione Pellerey quando sostiene la necessità di un riequilibrio tra l'apprendimento veloce e quello lento; ma ciò va riferito allo specifico del CFP salesiano, una struttura che educa tramite l'apprendimento di un mestiere, in modo che la pratica professionale sia stimolo per una curiosità sul mondo e su di sé, e non rappresenti solo l'appendice "pratica" di un progetto educativo da rendere omologo a quello della scuola.

Il CFP svolge un'opera comunitaria, stimolante, impegnata e disciplinata in relazione a risultati significativi ed utili secondo i principi della pedagogia del successo e del riconoscimento sociale del valore del proprio apporto; ciò delinea uno stile peculiare, serio e nel contempo lieve, dove risalti l'io come desiderio di raggiungere risultati buoni con le proprie forze ed imprimere nel mondo parte della propria anima.

Per rilanciare l'identità autentica del CFP, occorre riconoscere e valorizzare il suo "segreto", che consiste in una formazione "somiigliante" ricca di cultura popolare. Come dice il Sommo Poeta, «in ogni azione, intento fondamentale dell'agente, agisca per legge di natura o per sua volontà, è quello di realizzare una propria similitudine. Perciò ogni agente trova diletto in questa sua qualità; perché ogni essere ama la propria esistenza e nell'agire si propaga in certo modo l'esistenza dell'agente» (Alighieri 1965, I, 13).

Il giusto ordinamento civile, di un'autentica vita civile, è quello nel quale il principio e la causa di tutte le azioni è costituito dal fine proprio di ogni essere umano, che consiste essenzialmente nel produrre qualcosa di simile a se stesso e non una piatta ripetizione dell'ordinario o degli artefatti di moda. Da cui ne consegue che la convivenza civile, per essere effettivamente umana, deve considerare indispensabile il fatto che ogni persona, in quanto tale, trovi gioia nell'agire, il segno che nel mettersi in azione il soggetto agente rivela agli altri, e quindi a se stesso, la propria immagine e dalla quale ricava un diletto (*delectatio*) che consiste nel fatto che, agendo, il suo essere risulta più intenso, provocato ad una comunicazione vitale in chi vi è coinvolto. L'agire *personale* è ciò che riscuote l'io togliendolo dall'inerzia, la chiave della "pedagogia del risveglio", la forma in cui avviene il perfezionamento del soggetto immerso nella convivenza sociale, reso tramite l'immissione nel reale di una parte della propria unicità.

L'apprendere un mestiere è un'opera culturale viva che possiede in sommo grado la capacità rivelativa del soggetto, e quindi il potere di arrecare ad esso un triplice gusto: la conoscenza della realtà e della tradizione, la rivelazione di sé e l'apprezza-

mento da parte degli altri per quanto si è stati capaci di realizzare in risposta a bisogni e sfide proprie del campo professionale di riferimento. Il singolo avverte di appartenere ad una storia e ad una tradizione viva non per deduzione concettuale o grazie ad una illuminazione momentanea, bensì *impegnandosi nel lavoro buono* (Nicoli 2015a); questo non va giudicato in forza della particolare elevatezza del suo apporto, ma dal fatto stesso che accade, purché assuma la stessa dinamica dei grandi che l'hanno preceduto ed ispirato, vale a dire accettare il rischio della messa in gioco dei propri talenti a favore della collettività, e nel contempo immettere in ciò che si fa il carattere distintivo connesso all'unicità del proprio nome.

Progettare un CFP “somigliante”

Possiamo ora indicare come è possibile tradurre in progetto il *metodo* proprio della Formazione Professionale, quale forma assume l'esperienza dell'apprendere in modo da suscitare una corrispondenza tra il mondo culturale popolare – concreto, operoso, eticamente responsabile, espressivo di sé – in cui è immerso l'allievo e la proposta formativa del CFP.

Il CFP è quell'organismo formativo che fa del “compito reale” il fulcro della crescita dei propri allievi, rilevabile nella triplice forma di apprendimenti, padronanze e maturazioni. Non solo in riferimento alle competenze tecnico professionali, ma di tutto il quadro di saperi e competenze che ne delinea il profilo *umano*.

L'approccio attivo, volto all'apprendimento di una professione, validato da esperienze svolte direttamente in situazioni di realtà, ne costituisce il metodo. In tal modo, il CFP rappresenta una comunità che si basa su una consonanza culturale tra allievi e istituzione, tale da favorire un rapporto di fiducia reciproca, fondamento di ogni relazione sociale generativa: gli allievi si aspettano di apprendere un lavoro e di crescere umanamente, disponendosi all'apprendimento (certo, con più convinzione in relazione ai laboratori professionali, forse meno nei confronti delle discipline teoriche), mentre i formatori hanno fiducia nelle potenzialità dei propri allievi (nonostante certe loro manifestazioni semiselvatiche), ritenuti tutti in grado, se adeguatamente sollecitati, di reagire in modo sensibile alla proposta che viene loro rivolta, di mobilitare le proprie risorse intellettive (sia della mente sia delle mani, come già affermato da Aristotele⁵) così

⁵ Aristotele ha espresso bene il legame tra le mani e la mente: «Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'aver mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente... A colui dunque che è in grado di impadronirsi del maggior numero di tecniche la natura ha dato, con la mano, lo strumento in grado di utilizzare il più gran numero di altri strumenti. ... La mano sembra in effetti essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti, per così dire, strumento prima degli strumenti» (Aristotele 1990, 127).

da apprendere un mestiere e, tramite questo, apprendere a vivere e affermare la propria identità personale.

È centrale quindi il metodo, mentre la tecnica svolge un ruolo conseguente. Il primo ha il compito di sviluppare una “intimità sociale”, di suscitare la dedizione degli allievi, di creare un clima di consonanza tale da rendere amichevole e gustosa da entrambe le parti (o meglio le tre parti) l’opera formativa. La seconda arricchisce le pratiche, sollecita le situazioni di apprendimento, supporta allievi e formatori, senza mai sostituirsi alla prima.

A tale scopo, serve una vera e propria *regia educativa*. Questa, prima che un dispositivo progettuale o un mero coordinamento, è un’arte che richiede innanzitutto una visione condivisa ed una tensione comune: nel CFP autentico prevale infatti la convergenza e l’unitarietà (da non confondere con l’uniformità) del lavoro dei colleghi. Definire insieme le mete da raggiungere e le risorse necessarie, esplicitare le caratteristiche del contesto (singolo, classe, territorio) per delineare una proposta appropriata, è in ciò – oltre che nel clima di cooperazione dei formatori – che consiste l’arte della regia; ma il punto decisivo risiede nel saper conquistare come équipe la fiducia degli allievi mostrando sincera dedizione al loro bene, passione autentica, una proposta formativa chiara e consonante con lo scopo del “lavoro buono”, oltre alla capacità di sostegno ed incoraggiamento.

Per fare ciò, occorre stimolare i dipartimenti ed i singoli docenti all’arte di volgere l’insegnamento sul piano del gusto e della partecipazione, e rintracciare un legame convincente tra saperi e compiti di realtà.

Gli elementi decisivi necessari perché possa accadere tale evento educativo si riferiscono alla scelta pedagogica di fondo, quella che definisce il tipo di implicazione che si intende realizzare con i propri allievi, quale forma di partecipazione si immagina per loro, scelta a cui è associata la prospettiva entro cui delineare il cammino formativo che li porti a padroneggiare in modo personale, vale a dire sensibile e stabile nel tempo, il campo del sapere offerto. Sono questioni che possono essere affrontate soprattutto facendo ricorso a quella che Donald Schön ha definito come la seconda veste del professionista, spesso divergente rispetto alla definizione canonica. In forza di questa dote, nel confronto con le sfide quotidiane, il formatore ricorre non solo alle fonti accademiche o ai libri di testo, ma tende ad affidarsi all’intuizione ed all’improvvisazione che si apprende nel corso del lavoro, elaborando una nuova epistemologia della pratica professionale fondata sulla “riflessione nel corso dell’azione” (Schön 1993).

Non è questa una prospettiva metodologica esclusiva del CFP; specie in corrispondenza delle crisi più profonde che investono la scuola e l’educazione, come quella che stiamo attraversando, le “teorie della prassi” acquisiscono una valenza decisiva nel sostenere la necessaria svolta metodologica di cui abbiamo parlato in precedenza, in particolare l’orientamento verso un’accezione della didattica più vicina al significato

originario del termine che indicava una partecipazione viva dei discepoli alle attività di insegnamento. In modo un po' caotico, sono all'opera le forze del rinnovamento, quelle pratiche educative che cercano di superare le aporie della didattica inerte, e che mirano a proporre un approccio "gustoso" alla conoscenza, così da scuotere gli studenti dal torpore al fine di mobilitarne le risorse intrinseche e dare avvio ad un'avventura culturale partecipata.

Non esiste una soluzione progettuale bell'è fatta che chiede unicamente di essere messa in pratica seguendone pedissequamente il libretto delle istruzioni; occorre procedere passo passo, aiutandosi tra colleghi non solo dello stesso CFP, reperendo nel campo del proprio sapere ciò che incontra e sollecita il desiderio di conoscenza della persona, fa provare il gusto del sapere, introduce ad un cammino che sente di avventura.

Così come il sapere fornito agli allievi è incompleto poiché necessita del loro contributo, e molte risposte alle domande tipiche del formatore si rintracciano lungo il cammino, allo stesso modo il lavoro con i colleghi volto a valorizzare le prerogative di ciascuno e di tutti trae origine da un patto che prevede alcuni punti fermi, una collaborazione fattiva, e soprattutto una passione comune che spinge a far bene l'opera del CFP. Molte risposte si trovano procedendo insieme, aprendo strade e conservando ciò che porta buoni frutti.

Per una regia siffatta serve però un metodo, che richiede l'elaborazione del curriculum (e del canovaccio formativo), la gestione dell'unità di apprendimento e del portfolio dell'allievo, la valutazione e la certificazione effettuate in modo consonante e rigoroso.

Per agire in modo cooperativo rispetto ad un traguardo comune occorre dotarsi di una mappa del percorso in cui siano indicate le mete ed il loro riferimento al contesto, i benefici che si intendono fornire agli allievi, il contributo che ciascun gruppo può apportarvi, i criteri guida del cammino, le risorse più rilevanti cui fare riferimento. Un CFP autentico necessita di un curriculum, strumento principe che ne rivela non solo l'autonomia (che in realtà rappresenta uno strumento, non un valore), ma anche la sua "personalità".

La sua elaborazione relativamente alla parte generale, richiede di dare risposte ai seguenti interrogativi: in cosa consiste e come viene interpretata la domanda culturale degli allievi e del territorio? Tenuto conto dei valori di riferimento, quali sono le linee ed i temi portanti della proposta formativa? L'esito a cui si perviene delinea il modo in cui il CFP risponde alla domanda culturale perseguendo i traguardi formativi previsti dal Profilo, specificando i benefici che apporta agli utenti diretti ed indiretti.

Ogni CFP è chiamato ad interpretare la domanda culturale del territorio, superando la frammentarietà delle esigenze e dei bisogni, e concentrandosi sugli aspetti qualificanti, distinguendo le tre dimensioni: professionale, della cittadinanza, personale. Ciò porta alla definizione delle linee e del modo in cui il CFP «personalizza» i traguardi

formativi, vale a dire la proposta formativa nella quale emergono i temi portanti comuni in quanto aggregatori di saperi e segni della personalità della scuola.

L'esplicitazione dei benefici serve ad ancorare i saperi essenziali nei *compiti di realtà*, ed inoltre a mirare la valutazione specie per ciò che concerne le prove esperte ed i capolavori.

Successivamente, occorre specificare il contributo dei dipartimenti (degli assi culturali e dell'area di indirizzo) al perseguimento dei traguardi formativi in relazione ai temi portanti. Da qui possiamo ricavare l'andamento di ogni percorso formativo, il modo in cui ogni trappa stimola l'acquisizione dei saperi essenziali tramite compiti di realtà, come si articola il piano di valutazione e gli eventi di presentazione dei prodotti realizzati dagli allievi, le alleanze decisive con soggetti sia del territorio sia esterni ad esso, le scelte organizzative e logistiche che consentono di realizzare il curriculum.

La conferma circa l'importanza di una guida progettuale a fondamento educativo e di una gestione progettuale coerente, proviene dalla stessa sperimentazione iCnos, che ha visto la prima fase pionieristica centrata sull'inserimento "puntuale" del tablet condurre ad esiti non esaltanti, visto che questo era stato perlopiù utilizzato per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza (un sostituto del libro, delle dispense, del quaderno di appunti). Da qui la riprogettazione dell'intervento su «forme più strutturate di coordinamento didattico» (Franchini 2015, 65), un percorso più integrale in grado di mobilitare le risorse della comunità educativa agendo sulla leva fondamentale del metodo del CFP, ovvero il mettersi al lavoro, l'imparare facendo ed i lavorare imparando. La finalità fondamentale non era più introdurre il tablet nelle classi attendendosi da questa mossa "tecnica" effetti miracolosi, ma estendere anche agli assi culturali il modello attivo proprio dell'area professionale.

Non è la tecnica che possiede la capacità di generare processi di costruzione del sapere, questo è ciò che sostengono alcuni esponenti delle neuroscienze che confondono il mezzo tecnico con la vita sensibile, e mirano alla produzione di un ibrido postumano così che l'esistenza sia finalmente liberata dal corredo insopportabile che gli umani portano con sé: l'affezione, la decisione, l'errore, il perdono, l'inquietudine, il ricominciamento e la capacità di ridere anche di se stessi, oltre che delle ansie del mondo.

Contro questi apprendisti stregoni, va affermato con forza che il soggetto generativo dell'umano così com'è⁶ è la comunità educativa che propone un cammino di crescita consonante, capace di suscitare le risorse intrinseche degli allievi e della comunità sociale più vasta che aderisce all'alleanza con il CFP.

⁶ Piuttosto che aderire all'idea di rifondazione della natura umana, di derivazione illuministica, occorre seguire la proposta formulata da Albert Camus nel discorso per il conferimento del premio Nobel per la Letteratura nel 1957: "Ogni generazione, senza dubbio, si crede destinata a rifare il mondo. La mia sa che non lo rifarà. Il suo compito è forse più grande: consiste nell'impedire che il mondo si distrugga" (Camus 1988, 124).

In cosa consiste la personalizzazione

Sul piano pedagogico, il fattore che può smuovere (commuovere) i giovani si pone in un punto più profondo rispetto al mero “processo di apprendimento” e precisamente nel nesso tra la fiducia che i formatori ripongono nelle possibilità del soggetto umano che si trovano di fronte e la convinzione circa il valore formativo della conoscenza, tanto più persuasivo quanto più la comunità dei formatori ne fa esperienza diretta e lo porge con passione ai suoi allievi. La prova di validità del sapere, il suo beneficio per i discenti, si trova nell'*inveramento* del suo valore, attuato nel vivo dell'esperienza del soggetto. Ciò accade quando l'incontro con il sapere consente alla persona il passaggio da un'apprensione istintiva dell'esistenza alla consapevolezza del privilegio di essere vivi, un cammino di *conquista dell'io* alimentato dalla convinzione di portare un nome che esprime una speciale singolarità, e di appartenere ad un popolo dotato di un patrimonio culturale che sostiene un modo convincente di “come si deve vivere” per essere degni di essere uomini.

Nei tempi di crisi profonda della società e dei suoi valori, a causa di un clima culturale tendenzialmente scettico e distrattivo, si diffonde un ottundimento della possibilità di espressione della vivezza della vita specie nei giovani, che ne mantengono però nel loro intimo la nostalgia confidando nell'inatteso. Gli ostacoli che impediscono il fluire libero della loro energia esistenziale si possono smuovere attraverso *fatti speciali* che ci vengono incontro ogni volta come un miracolo: uno di questi è costituito dall'evento educativo che avviene tramite incontri speciali densi di cultura autentica, che consentono al soggetto umano la conquista della convinzione che la realtà esiste di per sé e non è prodotta dal nostro pensiero, che la sua venuta al mondo è segnata da una novità che ognuno è chiamato a riconoscere ed a rendere attuale nel rapporto con il reale, così da alimentare la fiducia che nel reale è insita - accanto al suo contrario - circa la possibilità di realizzazione, in forme spesso imprevedute e misteriose, della propria vocazione originaria.

L'esperienza formativa somiglia ad una scena teatrale con più figure che si intrecciano entro un incontro rivelativo del meglio del patrimonio culturale della civiltà, la cui regia passa dalla fase iniziale in cui sono i formatori gli artefici assieme ad altri soggetti coinvolti nella situazione educativa, alla fase piena in cui il timone della regia viene assunto dagli stessi ragazzi. In tal modo anche le occasioni di crescita provenienti dal mondo esterno - in particolare i soggetti dell'economia - generano un flusso di cultura viva che ritorna a sua volta come una scossa in cui sono gli stessi giovani artefici del risveglio dei valori sopiti ed appannati della comunità sociale. Nel mondo c'è molta verità ancora da scoprire, e ciò giustifica un'attesa impegnativa nei confronti dei giovani cui spetta il compito - l'onore - di passare da destinatari a fautori di un'azione educativa di risveglio dell'intera società.

Si ottiene così un fecondo rovesciamento dell'operazione educativa: se in un

primo tempo è l'adulto ad esporsi nei confronti dell'allievo per incrementarne le conoscenze e nel contempo smuoverne le qualità intrinseche, successivamente è il secondo che prende l'iniziativa impegnandosi in un'azione di appropriazione personale e di conquista del sapere "di mestiere" incorporandolo in opere reali; in questo modo egli diviene consapevole delle proprie forze che ritornano alla comunità ed ai cormatori come fattori vivificanti.

Ogni volta che accade un evento educativo, in un certo qual modo il formatore e le forze buone della comunità, diventano allievi dei propri studenti, traendo benefici imprevisi dagli eventi speciali di cui fanno esperienza.

Il fatto speciale che rende possibile il "farsi" della persona umana dell'allievo è l'occasione di imparare a vivere, ad amare la vita, nel mentre impara a lavorare. Nessun pericolo può correre un CFP quando rimane acceso il fuoco alimentato dall'energia sorgente del suo metodo, ma nessun accorgimento tecnologico può farlo rivivere quando quello si è attenuato fino a spegnersi.

Bibliografia

- ALIGHIERI D. (1965), *Monarchia*, Mondadori, Milano.
- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- ARISTOTELE (1990), *Opere*, Laterza, Bari.
- CAMUS A. (1988), *Opere*, Bompiani, Milano.
- FRANCHINI R. (2014), *The Flipped Classroom (le classi capovolte)*, «Rassegna CNOS», 1, pp.83-97.
- FRANCHINI R. (2015), *L'educativo digitale: esperienze internazionali a confronto*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 53-65.
- ISFOL (2015), *Rapporto sul sistema IeFP*, Roma.
- ISRAEL G. (2004) *La macchina vivente. Contro le visioni meccanicistiche dell'uomo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- NICOLI D. (2015a), *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi*, Tuttoscuola, Roma.
- NICOLI D. (2015b), *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione professionale*, paper, CNOS-FAP, Roma.
- PELLERER M. (2015a), *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 143-157.
- PELLERER M. (2015b), *Uso didattico delle tecnologie mobili e risultati di apprendimento: alcuni apporti derivanti da ricerche internazionali*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 29-51.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.
- PRODI G. (1988), *Matematica come scoperta. Per il biennio delle scuole medie superiori*, D'Anna, Messina-Firenze, 1975-1978, 4 voll. 2ª ed. ampliata: 1981 e 1986-1988.