

# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

“Leggere” le pratiche e la didattica professionalizzante.  
Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto

GIANCARLO GOLA - GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*In continuità con le ricerche sui percorsi di IeFP nelle diverse Regioni italiane, il contributo intende esplorare come una didattica professionalizzante e laboratoriale, posta al centro dei percorsi curricolari di Istruzione e Formazione Professionale venga attuata, valorizzata e possa dare “valore” all’esperienza di apprendimento, non solo sul piano operativo, ma anche cognitivo, sostenendo un’ipotesi didattica che dia valore all’intelligenza pratica.*

*In continuity with the previous studies on vocational education and training in different Italian regions, the paper explores how a vocational education could give value to operational and cognitive learning.*

## Introduzione

In un recente saggio Pellerey (2013) ha posto la questione di accogliere e accompagnare in maniera adeguata gli studenti, anche i più deboli, a raggiungere traguardi di competenza e di professionalità e ha indicato alcune piste operative per promuovere lo sviluppo integrato tra saperi culturali e saperi professionali, conoscenze di natura dichiarativa e procedurale, unitamente alla costruzione e attivazione di posture personali da raggiungere anche al termine dell’obbligo formativo. L’attenzione dello studioso era principalmente sul versante metodologico e progettuale ed invitava gli esperti dell’educazione a rinnovare le prospettive di progettazione didattica e formativa.

<sup>1</sup> C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università degli Studi di Verona.

Uno sguardo laterale è quello di “leggere” dentro le istituzioni formative (scuole e CFP) per cercare di comprendere non solo se la didattica funzioni e sia efficace, ma soprattutto se una didattica “sensibile alla pratica” possa avere valore fondativo anche sul piano cognitivo.

Dopo aver già in parte esplorato l’offerta formativa di IeFP nella Regione Veneto (cfr. Tacconi, Gola, 2012) e alcune interessanti sinergie locali tra mondo della scuola, della Formazione Professionale e del sistema imprenditoriale (Gola, Tacconi, 2014), in questo contributo abbiamo voluto affondare la “lente” su uno specifico studio di caso immergendoci nel contesto scuola non solo per dare significato alle esplorazioni precedenti, ma per capire se l’alleanza che virtuosamente sembra a volte co-esistere tra i sistemi, sia rintracciabile nelle programmazioni curricolari, nei modelli di insegnamento-apprendimento, nelle proposte di “microteaching” dentro le istituzioni scolastiche e formative, nell’organizzazione didattica modellizzata verso la pratica, nelle forme di sostegno offerte agli allievi, nell’alternanza scuola-lavoro, azioni che poi danno valore al sistema formativo nel suo complesso.

## **Per un orientamento significativo ad una “didattica professionalizzante”**

Le strategie di insegnamento che risultano nettamente più efficaci sono quelle che si ritrovano nell’ambito della cosiddetta “istruzione visibile” o meglio che si orientano ad un “apprendimento visibile” (*Visible Learning*; cfr.: Hattie, 2009; 2012; Hattie, Yates, 2014). Un approccio in cui gli insegnanti sanno bene cosa vogliono insegnare, hanno obiettivi chiari, li fanno comprendere subito agli alunni, si allacciano alle loro preconoscenze, fanno ben vedere cosa gli alunni devono imparare, hanno un forte senso della coerenza esistente tra gli elementi che insegnano, presentano i contenuti in modo estremamente chiaro e semplice, fanno fare molta pratica guidata, usano continuamente feedback e valutazione formativa, ritornano più volte sugli stessi apprendimenti a distanza di tempo variando opportunamente i termini e la complessità degli esercizi-problemi da affrontare (Calvani, 2011, p. 5). Se, ad una prima analisi, questo “modello” sembra ricondurre ad una didattica tradizionalmente intesa come poco interessante, a volte noiosa e ripetitiva, tale modalità di insegnamento, nelle sue diverse varianti, è tutt’altro che passivizzante, pone la sua attenzione principale sull’interazione tra alunno e docente (cfr. Calvani, 2011; Laurillard, 2012) e di certo richiede di supportare quella fatica, anche mentale, che non sempre gli studenti sono disposti a mettere in campo (tanto meno nei contesti di IeFP).

La didattica nell'IeFP coniuga il tentativo di legare le pratiche lavorative ai saperi culturali, nella consapevolezza che le une sostengono, determinano e stimolano comprensione profonda sulle altre (cfr. Tacconi, 2011, p. 231). Eppure, se questo approccio operativo al sapere ha un suo valore etico ed educativo (già ampiamente documentato), evocato nelle forme dell'apprendimento pratico, sul piano operativo permangono dubbi sulla capacità di tale approccio di sostenere e accompagnare gli allievi, spesso deboli e fragili nell'accesso alla conoscenza nel senso ampio del termine.

## Domande di ricerca

Le domande che guidano questo approfondimento di caso riprendono alcune delle questioni iniziali dell'Osservatorio IeFP (cfr. Tacconi, Gola, 2012):

- Come si caratterizzano, ed eventualmente si distinguono, i percorsi di IeFP a titolarità degli Enti di formazione (facenti capo alle Regioni) e quelli a titolarità delle Istituzioni scolastiche?
- In particolare, come gli Istituti professionali gestiscono i percorsi di qualifica e quali modalità di integrazione prevedono con i percorsi quinquennali di istruzione? Che modalità prevedono per integrare i percorsi di IeFP e i percorsi scolastici?
- Come si configura il rapporto tra percorsi triennali ed eventualmente quadriennali dell'IeFP e i percorsi quinquennali degli Istituti Tecnici e Professionali?
- Quali sono i modelli gestionali previsti? In particolare, l'offerta di percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali risulta davvero sussidiaria e complementare? Come è organizzata l'offerta sul territorio?
- Come gli Istituti professionali gestiscono la parte professionalizzante del curriculum? Che dotazione di laboratori e personale specificamente dedicato prevedono? Come i Centri di Formazione Professionale affrontano le esigenze poste dalla prospettiva degli assi culturali, che caratterizza la parte del curriculum maggiormente orientata alla formazione generale degli allievi?
- Come si configurano i passaggi tra i diversi ambiti del sistema? Quali le modalità di valutazione e di certificazione degli apprendimenti che favoriscono tali passaggi?

Accanto a queste sollecitazioni i ricercatori hanno voluto porre attenzione anche ai processi di insegnamento-apprendimento e alle attività didattiche nell'IeFP (in particolare quelle riferibili all'area delle competenze tecnico-professionali) in funzione degli allievi stessi, ponendo attenzione a quale significatività assumano, sul piano cognitivo, le esperienze didattiche attuate.

## Metodo

Per rispondere alle istanze di cui sopra si è optato per la scelta di alcuni casi, nello specifico due istituzioni formative, un Istituto Professionale e un CFP, collocate nella Regione Veneto (territorio a forte vocazione imprenditoriale ed agricola), dove i percorsi triennali e quadriennali di IeFP, finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, intercettano più di 18.000 studenti (cfr. Gola, Tacconi, 2012, p. 134; cfr. anche 2014).

Oltre ad un tentativo di comparazione di dati ed elementi quantitativi, ricavabili dalla documentazione messa a disposizione dalle istituzioni indagate, si è deciso un affondo che rispondesse ad una specifica epistemologia di ricerca di matrice qualitativa, in adesione a metodi di ricerca già praticati (Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2013; Tacconi 2011), attraverso i quali raggiungere una comprensione profonda ed originaria della pratica formativa, delle esperienze e dei racconti dei docenti. I partecipanti, in questo tipo di ricerca, diventano a pieno titolo soggetti attivi della ricerca. Sono insegnanti e formatori che svolgono compiti didattici e di orientamento nei corsi di IeFP per la figura di Operatore Agricolo.

La tecnica di raccolta dei dati qualitativi, coerente con l'approccio illustrato, è stata quella dell'intervista in piccolo gruppo (Tacconi, Mejia-Gomez 2010, pp. 16-19; Tacconi, 2011, p. 46). In una prima fase ai partecipanti si sono poste domande generali, utili per avviare la conversazione. I partecipanti rispondevano alle domande singolarmente (in forma scritta); successivamente gli argomenti venivano ripresi in gruppo<sup>2</sup>:

- *Che cosa fa come docente?*
- *Che cosa le piace di più del suo lavoro? Che cosa le piace di meno? Provi a fare degli esempi.*
- *Come ha imparato quello che sa insegnare e fare?*
- *Provi a pensare alla sua esperienza di insegnamento. Quali sono gli aspetti di essa che ritiene maggiormente significativi? Provi a descrivere qualche episodio che li illustri.*
- *Che cosa le riesce meglio insegnare? Provi a raccontare un episodio.*
- *Quali strategie trova più utili durante l'insegnamento? Provi a descriverle.*
- *Le viene in mente una situazione critica che ha vissuto nel suo lavoro e per la quale ha trovato una via di uscita che giudica soddisfacente? Potrebbe illustrarla?*

<sup>2</sup> Scegliamo di denominare questi incontri di gruppo Focus Group (FG), per quanto la tecnica utilizzata si differenzi dal FG tradizionale. I partecipanti al primo incontro (FG1) sono stati 4 insegnanti dell'IP "D. Sartor" di Castelfranco (TV): 2 di area culturale e 2 di area tecnico-professionale. I partecipanti al secondo incontro (FG2) sono stati 9 insegnanti del CFP "Don Bosco" di Schio (VI): 5 di area culturale e 4 di area tecnico-professionale. I FG sono stati realizzati nel mese di febbraio 2015.

In una seconda fase, partendo dalle risposte dei singoli partecipanti, si è proposta una traccia di discussione di gruppo che poneva particolare attenzione al collegamento tra le strategie didattiche che ogni insegnante adottava e il contenuto culturale o professionale dell'insegnamento:

- *Pensate ad un contenuto difficile e rilevante in ordine al vostro ambito disciplinare (tecnico-professionale) e descrivete se siete riusciti a stimolare un buon apprendimento.*
- *Partendo dal presupposto che è importante costruire un collegamento tra asse tecnico-professionale e assi culturali, raccontate un esempio ben riuscito di raccordo.*
- *Ritenete di aver inventato (o sperimentato) qualche strategia particolarmente efficace per risolvere uno specifico problema di apprendimento? Provate a raccontarlo.*
- *Quale sarebbe secondo voi il limite o la difficoltà di coniugare saperi culturali e saperi tecnico-professionali?*

In una terza fase, si è cercato di analizzare singoli episodi ed esperienze didattiche in relazione a specifici processi di apprendimento, utilizzando due schemi di riferimento teorico (Pellerey, 2014; Laurillard, 2012) e provando a collocare le azioni didattiche entro detti quadri concettuali. L'ipotesi sottesa a questa fase è stata di trovare quelle convergenze (spesso implicite) tra saperi culturali e saperi professionali che potessero dare valore unificante all'esperienza di apprendimento che avviene all'interno di contesti quali quello dell'IeFP, ovvero contestualizzare quell'"intelligenza pratica" a cui si fa generalmente riferimento in detti contesti (Tacconi, 2011), ma che poi rimane spesso distante dalle logiche comuni.

Le interviste sono state registrate e trascritte integralmente; unitamente ai documenti raccolti costituiscono il repertorio di dati sui quali i ricercatori hanno posto una specifica attenzione e hanno svolto l'analisi e la rielaborazione. Il processo di analisi è stato condotto sui dati scritti e sulle interviste di gruppo, attraverso un percorso di lettura attenta e ripetuta, che portasse ad individuare unità di testo significative e temi emergenti. L'obiettivo della ricerca non era tanto l'individuazione di teorie esperienziali sottese ai racconti di esperienza dei partecipanti, quanto l'individuazione di alcuni nuclei tematici di rilievo utili a confrontare le questioni poste nel contesto della IeFP.

## ■ Una prima "lettura" dei percorsi di IeFP per l'Operatore Agricolo delle scuole partecipanti

Lo studio di caso si è focalizzato sui percorsi di durata triennale che consentono di conseguire la qualifica relativa alla figura professionale di "Operatore Agricolo", così come delineata dal documento sugli standard minimi stabiliti dalla Conferenza Stato-Regioni (figura del Repertorio Nazionale dell'Offerta di Istruzione e Formazione Professionale, all. 2 all'Accordo Stato-Regioni del

27.07.2011, integrato dall'Accordo Stato-Regioni del 19.01.2012) erogati da due diverse istituzioni formative, un Istituto professionale (IP) e un Centro di Formazione Professionale (CFP).

Gli Istituti tecnici e professionali agrari costituiscono, ancor oggi, nel panorama dell'istruzione superiore a livello nazionale, un importante segmento dell'istruzione tecnica e professionale (percorsi quinquennali, che si concludono con l'esame di Stato). Le norme sul dimensionamento scolastico (Istituti con almeno 600 alunni) hanno comportato in questi ultimi anni la riduzione del numero degli Istituti autonomi con soli corsi agrari e l'accorpamento di gran parte delle sezioni in Istituti d'istruzione superiore con più indirizzi. Gli alunni degli Istituti agrari sono in Italia circa 50 mila, equamente suddivisi tra tecnici e professionali, e rappresentano il 3,5% del totale degli studenti dell'istruzione tecnica e professionale. L'istruzione tecnica agraria mira essenzialmente a preparare giovani all'esercizio di funzioni tecnico amministrative e professionali nel settore dell'agricoltura. Al corso tradizionale, si sono affiancati, nel tempo, i percorsi di tecnico agrario specializzato in viticoltura ed enologia, che hanno aumentato le ore dell'area comune e introdotto l'area di progetto, e percorsi modulari di approfondimento in alcuni settori specifici dell'agricoltura (agro-industriale, territoriale, zootecnico ecc.). Il recente riordino della scuola superiore nel settore agrario ha portato a differenziare i percorsi del tecnico agrario e quelli del professionale agrario<sup>3</sup>. I Centri di Formazione Professionale sono invece enti accreditati dalle Regioni che erogano percorsi, triennali o quadriennali, di IeFP. Anche gli Istituti professionali possono erogare percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà. In Veneto, questa possibilità è data solo nella forma complementare. Nelle istituzioni scolastiche, i percorsi di IeFP sono dunque attivati parallelamente ai percorsi quinquennali di istruzione<sup>4</sup>.

La figura professionale di Operatore Agricolo prevede l'acquisizione di competenze a livello esecutivo, nel processo lavorativo, con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione/utilizzo di metodologie di base, strumenti e informazioni gli consentono di collaborare nella gestione dell'azienda e di svolgere, a seconda dell'indirizzo, attività relative all'allevamento di animali domestici, alle coltivazioni arboree, alle coltivazioni erbacee, all'orto/floricoltura, alla silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente, con competenze nello svolgimento

<sup>3</sup> Cfr. Piano Offerta Formativa 2014-2015 Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor.

<sup>4</sup> Grazie all'Accordo territoriale in attuazione dell'intesa, sottoscritto il 13.01.2011 tra Regione Veneto e Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, dall'anno scolastico 2011-2012, le qualifiche professionali possono essere conseguite a conclusione di un percorso triennale realizzato oltre che presso un Organismo di formazione accreditato, anche presso gli Istituti Professionali Statali accreditati (Gola, Tacconi, 2012).

delle operazioni fondamentali attinenti alla produzione zootecnica e vegetale nonché nell'esecuzione di operazioni nella trasformazione di prodotti primari dell'azienda e nella tutela e protezione dell'ambiente naturale. Le competenze di base sono le stesse previste per qualsiasi biennio della scuola secondaria di II grado, mentre le competenze tecnico professionali sono quelle stabilite a livello nazionale:

- Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e del sistema di relazione, ottimizzando i processi lavorativi e l'uso dei mezzi di produzione.
- Predisporre e curare degli spazi di lavoro in generale al fine di contrastare affaticamento e malattie professionali.
- Collaborare nella scelta dell'indirizzo produttivo e nella gestione dell'azienda.
- Collaborare nella redazione e archiviazione di documenti fiscali e amministrativi specifici del settore.
- Pianificare l'impiego, approntare e utilizzare in autonomia e sicurezza macchine, attrezzi, impianti e strutture nei vari processi di produzione di natura zootecnica, agricola, floriculturale, forestale.
- Effettuare la cura, la pulizia e la manutenzione delle macchine, attrezzi, impianti e strutture nonché l'alloggiamento delle macchine e degli attrezzi.
- Effettuare trasformazioni agro-industriali e alimentari di prodotti primari dell'azienda, adattando le tecniche alle diverse circostanze.
- Eseguire il confezionamento e la conservazione dei prodotti.
- Eseguire lo stoccaggio e la vendita dei prodotti.

Il percorso di IeFP per la qualifica di operatore agricolo è articolato in tre indirizzi: allevamento animali, coltivazioni arboree, erbacee e ortofloricole, silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente. Alla fine del triennio IeFP, per il qualificato, ci sono tre possibilità:

- inserimento nel mondo del lavoro come operaio qualificato
- passaggio al quarto anno del percorso quinquennale, previa valutazione delle competenze acquisite e frequenza di un corso integrativo,
- continuazione del percorso di IeFP con la frequenza di un quarto anno per il conseguimento del diploma di Tecnico agricolo, con possibilità poi di frequentare un quinto anno complementare per il conseguimento del diploma di maturità per accedere all'università.

Già da queste sommarie descrizioni relative alla figura professionale si può comprendere come la struttura curricolare che sostiene dette competenze sia molto "curvata" sul piano tecnico-operativo (più che culturale) e professionale, come tra l'altro avviene per la maggioranza delle figure professionali in capo all'IeFP. È noto che la fisionomia delle filiere formative in capo all'IeFP è maggiormente vicina ad una dimensione tecnico-operativa (modello EQF di livello 3), rispetto a quella delle altre filiere formative quali gli istituti tecnici e liceali dove

l'enfasi è spostata sulla dimensione cognitiva (le dimensioni relazionali e gestionali sono maggiormente presenti ai livelli superiori di istruzione, associabili ai livelli EQF 4 e 5).

Le scuole selezionate per questa ricerca sono l'Istituto Professionale "D. Sartor" di Castelfranco Veneto (TV)<sup>5</sup> e il CFP "Don Bosco" di Schio (VI)<sup>6</sup>. Entrambe le istituzioni erogano percorsi di IeFP in modalità ordinaria (il CFP) e in regime di sussidiarietà complementare<sup>7</sup> (IP) nell'area formativa dell'agricoltura, precisamente per la 21<sup>a</sup> figura professionale del repertorio, quella di Operatore Agricolo. Le realtà formative esplorate sono diverse per dimensione (685 studenti frequentanti l'IP a fronte dei 200 del CFP), per numero di percorsi formativi complessivi, per spazi esterni, strutture, laboratori ed aree attrezzate, ma sono accomunate dalla particolare attenzione alle didattiche laboratoriali nell'ambito agricolo.

Nel 2011 l'istituto tecnico-professionale "D. Sartor" ha aderito al progetto regionale per l'avvio dei corsi di IeFP con un corso per operatore agricolo, aumentando quindi la propria offerta formativa (pur nel contesto dell'agricoltura) che va dal percorso quinquennale, tecnico e professionale, ai percorsi di IeFP. Il percorso attuato all'interno dell'IP, oggetto del presente studio, prevede un primo anno comune e un successivo biennio articolato su due indirizzi: "Allevamento animali domestici" e "Coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole". In esito all'indirizzo "Allevamento animali domestici", lo studente è in grado di eseguire le operazioni fondamentali attinenti alla produzione zootecnica. In esito

<sup>5</sup> L'Istituto Professionale di Stato per l'Agricoltura e l'Ambiente di Castelfranco Veneto ha origine nel 1954, quando fu istituita, nella cittadina veneta, una Scuola di Meccanica Agraria e di Orticultura (sulla storia dell'Istituto Agrario D. Sartor si veda "Piano dell'Offerta Formativa 2014-2015 dell'Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor"; anche Pappagallo, Rubinato, 2014). Dal giugno 2005 l'Istituto è inserito nell'elenco regionale degli Organismi accreditati nell'ambito della Formazione superiore, così come previsto dalla Legge Regionale 19/2002. L'accreditamento è stato conseguito in seguito alla verifica della conformità della documentazione presentata e alla verifica ispettiva di audit effettuata dal personale incaricato dalla Regione Veneto. L'Istituto risulta iscritto all'elenco degli Organismi di formazione accreditati. Il 5 febbraio 2013 vi è stata la conferma dell'accreditamento a seguito di un nuovo controllo e audit che ha dato esito positivo. In seguito all'ultima verifica ispettiva solo la sede di Castelfranco risulta essere accreditata. Per mantenere l'accreditamento è necessario lavorare seguendo delle procedure che consentano di monitorare tutte le attività svolte, rendendo possibile il controllo di ogni settore e consentendo una maggiore efficacia di tutte le azioni svolte (cfr. Piano Offerta Formativa 2014-2015 Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor).

<sup>6</sup> Il Centro Formazione Professionale "Don Bosco" di Schio fa parte della rete dei CFP salesiani (CNOS-FAP). Propone alcuni percorsi formativi accreditati dalla Regione Veneto nel settore dell'agricoltura, nei servizi alle vendite e nella filiera elettronica-elettrotecnica.

<sup>7</sup> In Regione Veneto possono essere realizzati percorsi nei CFP che fanno capo a Organismi accreditati o, in via sussidiaria, negli IP di Stato ai quali viene comunque richiesto di essere accreditati o che siano in via di accreditamento. L'"Accordo territoriale per la realizzazione di un'offerta sussidiaria di percorsi di IeFP negli IP del Veneto" è stato sottoscritto tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto già il 13 gennaio 2011.



all'indirizzo "Coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole", lo studente è in grado di eseguire le operazioni fondamentali attinenti alla coltivazione di piante arboree, erbacee, ortofloricole. Gli studenti che frequentano i percorsi di IeFP attuati in regime di sussidiarietà presso l'IP Sartor rappresentano il 9% del totale (61 su 685 studenti), gli altri si suddividono tra i percorsi quinquennali dell'istituto professionale e quelli dell'istituto tecnico. Dai dati forniti (si veda anche il POF dell'istituto), si riscontra un tasso di frequenza a tutti i percorsi formativi di IeFP attivati che va oltre il 90%, con una significativa riduzione, negli ultimi quattro anni, del tasso di dispersione scolastica, sceso dal 9,5% di quattro anni fa al 2% dell'ultimo anno; in ascesa invece la richiesta di passaggio tra i sistemi che, nell'ultimo anno, si attesta al 9%. In linea con quanto già rilevato (Tacconi, Gola, 2012, p.134), anche nel presente caso di studio, il percorso attivato ha riscosso un discreto successo, al di là dell'aumento degli iscritti e delle pre-iscrizioni per il nuovo anno scolastico, soprattutto per la capacità della scuola di ampliare l'offerta formativa nella filiera dell'agricoltura (dall'indirizzo tecnico, al professionale, all'IeFP) e per l'importanza data alle metodologie didattiche maggiormente basate sulle competenze pratiche. Si tratta di un "successo" formativo dichiarato dagli addetti ai lavori (insegnanti, dirigenti) più che dai destinatari (studenti); questi ultimi sono soddisfatti quando portano a compimento il corso e raggiungono la qualifica professionale. In effetti, presso detto istituto il tasso di abbandono è basso e il successo formativo, in termini di frequenza e di compimento del percorso, è significativo.

Il percorso attuato all'interno del CFP "Don Bosco" di Schio (VI) – l'altra realtà formativa oggetto del presente studio – prevede un solo indirizzo per la figura di Operatore Agricolo. Gli studenti che frequentano il CFP in quest'area formativa rappresentano il 34% del totale (69 su 200); anche in questa realtà si riscontra un tasso di frequenza a tutti i percorsi formativi di IeFP attivati che va oltre il 90%, una forte contrazione dell'abbandono scolastico e l'aumento dei passaggi tra i sistemi che, nell'ultimo anno, si attesta al 6,5%.

Questi dati dimostrano la capacità dei due istituti di "contenere" la dispersione scolastica in una situazione formativa non facile per via della tipologia di allievi frequentanti.

Nonostante una consolidata esperienza di progettazione del curriculum in chiave di competenze culturali e tecniche, all'esterno le scuole di presentano però con un piano formativo descritto in termini prevalentemente disciplinari. Questo potrebbe stare a dimostrare che il linguaggio percepito al di fuori delle istituzioni scolastiche e degli addetti ai lavori è ancora sbilanciato verso la logica dei contenuti e delle materie (v. Tab.1).

Da un sommario sguardo ai percorsi curriculari dei due istituti per il profilo di Operatore Agricolo indirizzo Coltivazioni erbacee arboree ortofloricole, pre-

sente in entrambe le realtà (l'IP propone anche un secondo indirizzo per l'allevamento animali domestici), si può notare come ci sia un allineamento, almeno in termini progettuali, circa la formazione culturale e i livelli essenziali previsti per il biennio, che cerca di rispondere agli standard di apprendimento attesi. Al termine del secondo anno del triennio di IeFP (obbligo di istruzione), gli esiti di apprendimento attesi coincidono con i saperi e le competenze indicati negli assi culturali (di cui al DM 139 del 22.8.2007), mentre per il terzo anno del triennio di IeFP (diritto-dovere all'istruzione-formazione) si fa riferimento agli standard formativi minimi, relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche, definiti dall'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011<sup>8</sup>.

Si nota, invece, una certa distanza, seppure non eccessiva, tra i percorsi dei due istituti nell'ambito della formazione tecnico-professionale (che comunque risponde agli standard di competenza definiti nel repertorio nazionale dell'offerta IeFP di cui all'all. 2 dell'Accordo del 27.7.2011 e successivo accordo Stato-Regioni del 19.1.2012). Infatti, presso l'IP sono inserite alcune discipline, quali chimica e chimica agraria, biologia applicata, economia agraria e tecniche di allevamento animale, che non sono presenti nel percorso del CFP; questa questione è correlata anche alla scelta (impropria) di differenziare il monte ore annuo dei percorsi di IeFP erogati da organismi accreditati da quello dei percorsi di IeFP erogati in regime di sussidiarietà (nel triennio, negli IP si possono programmare 3.168 ore, a fronte delle 2.970 dei CFP). Il numero superiore di ore disponibili nei percorsi dell'IP non garantisce "a priori" maggiori competenze tecnico-professionali in uscita rispetto ai percorsi erogati dal CFP. Gli esiti formativi e in particolare il gradimento delle aziende ospitanti, infatti (durante gli stage di alternanza-scuola lavoro), consentono in entrambi i casi di affermare che, sul piano delle competenze tecnico-professionali, gli studenti sono preparati. Il giudizio sulle esperienze in azienda è più che positivo. Lo affermano i formatori e dirigenti scolastici di entrambi gli istituti. Ecco un esempio:

«quando i ragazzi vanno in alternanza-scuola lavoro, le aziende fanno i complimenti alla scuola, perché i ragazzi sono preparati sul piano tecnico-professionale; i datori di lavoro a volte li assumerebbero subito. Anzi a volte preferiscono i ragazzi del triennio (sia dell'IeFP che del professionale) piuttosto che quelli del quinquennio, forse perché loro sono più portati all'azione, alla pratica...» (FG1, 25)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Per un approfondimento si veda il Piano regionale dell'offerta sussidiaria negli Istituti Professionali orientati al raggiungimento degli standard formativi minimi di base e tecnico-professionali definiti negli Accordi nazionali del 29.4.2010, del 27.7.2011 e del 19.1.2012 (in Regione Veneto, All. B - DGR n. 139 del 10 febbraio 2015).

<sup>9</sup> Il codice consente di identificare il FG a cui l'estratto si riferisce e il relativo turno di parola.

Permane, tuttavia, la differenza curricolare rispetto al monte ore, che di certo non favorisce gli enti e che provoca situazioni di criticità nel processo di passaggio orizzontale e verticale degli studenti che intendono proseguire i loro studi in un altro segmento del sistema.

Tab. 1 - Quadro disciplinare rispetto al percorso professionale IeFP per la figura di "Operatore Agricolo" attuato nelle scuole oggetto di studio (indirizzo Coltivazioni erbacee arboree ortofloricole)

Percorso Operatore Agricolo	IP	CFP
<b>Materie area comune (assi culturali)</b>		
Italiano	✓	✓
Storia	✓	✓
Lingua Inglese	✓	✓
Diritto ed Economia	✓	✓
Matematica	✓	✓
Scienza	✓	✓
Religione	✓	✓
Scienze motorie e sportive	✓	✓
<b>Materie Professionalizzanti (asse tecnico-professionale)</b>		
Fisica	✓	✓
Chimica e Chimica agraria	✓	
Tecnologie dell'informazione e comunicazione	✓	✓
Economia e contabilità	✓	✓
Ecologia e pedologia	✓	✓
Tecniche di allevamento animale	✓	
Laboratori tecnologici ed esercitazioni	✓	✓
Ecologia e pedologia	✓	
Tecniche di allevamento animale	✓	
Laboratori tecnologici ed esercitazioni	✓	✓
Laboratorio di moltiplicazione		✓
Progettazione del verde		✓
Sicurezza sul lavoro	✓	✓
Biologia applicata	✓	
Tecniche di allevamento vegetale	✓	✓
Agronomia e meccanica agraria	✓	
Economia agraria e gestione aziendale	✓	
Stage	✓	✓

Elementi per un tentativo di raccordo tra sistemi: CFP e IP a confronto

I due istituti hanno attuato (sia per obbligo normativo, sia per scelta pedagogico-didattica) alcune interessanti azioni che dimostrano la capacità di innovazione e sperimentazione in risposta a specifici bisogni (cfr. Tab. 2). Tra i molti elementi appare significativa qualche novità (che non sempre o ancora è comune

negli IP e nei CFP di altri territori o che è presente solo nei documenti programmatici) come ad esempio la curvatura dei percorsi IeFP sul piano di una didattica per competenze realmente agita, l'istituzione di "dipartimenti di indirizzo" (o più semplicemente di consigli di classe che si riuniscono frequentemente per affrontare le problematiche del corso e degli studenti), i comitati allargati per il reciproco riconoscimento delle competenze, la presenza di attività didattiche di potenziamento e sostegno (corsi di recupero e corsi integrativi).

## La collaborazione con il territorio e tra scuole

Tra i punti di forza delle due istituzioni si ritrova una forte sinergia con il territorio e le scuole circostanti, che dimostra un radicamento nel tessuto locale e sociale, consentendo facili scambi e ricerche di collaborazioni per le attività esercitative e le occasioni di alternanza scuola-lavoro, le visite didattiche ad aziende locali del settore, la partecipazione a progetti di sostegno, la cooperazione con altre scuole, anche con scuole primarie e secondarie di primo grado<sup>10</sup>. Entrambi gli istituti invitano i propri allievi, su base volontaria, a partecipare a manifestazioni esterne (fiere, mostre, open-day, meeting, concorsi) volte anche alla promozione dell'istituto sul territorio.

La rete tra scuole di filiera è una risorsa importante che CFP e IP valorizzano. Alcuni interessanti confronti tra le istituzioni formative IP e IeFP che erogano percorsi nella filiera agro-alimentare sono emersi anche in occasione del Meeting delle Scuole Agrarie del Triveneto<sup>11</sup> a cui hanno partecipato rappresentanti di istituzioni scolastiche pubbliche e private che hanno svolto e svolgono percorsi formativi nella filiera. La necessità di aiutare e sostenere ragazzi "molto dediti al fare e meno all'uso del libro e della penna" ha richiesto a molte scuole di selezionare per i percorsi di IeFP un gruppo di insegnanti fra quelli con maggiore esperienza didattica e, soprattutto, più attenti ai comportamenti e alle esigenze degli studenti stessi. A questi è stato chiesto di ripensare i modelli didattici cercando una continua relazione tra il momento applicativo e il momento teorico. Il confronto tra i docenti delle scuole agrarie e i formatori del CFP ha messo in luce il tema della progettazione didattica orientata alle competenze (Unità di Apprendimento centrate sui processi di lavoro e sulle attività tecniche), della valutazione degli apprendimenti e della predisposizione della prova finale come

<sup>10</sup> Si vedano a titolo di esempio i progetti: Green School Competition; Move for the Future; progetto Rete scuole Agrarie etc. (cfr. il Piano Offerta Formativa 2014-2015 dell'Istituto Tecnico e Professionale "D. Sartor").

<sup>11</sup> Relazione sui focus group tra docenti dei CFP e dell'Istruzione in occasione del Meeting Scuole Agrarie, svoltosi ad Abano Terme nel 2013 (documento non pubblicato).

prova esperta. I laboratori vengono concepiti come “spazi cognitivi” e non solo sperimentali. L’incontro è stato anche l’occasione per ragionare in termini di strutture valutative e prove finali di qualifica, consentendo un confronto approfondito, tra docenti e formatori, sull’impianto valutativo alla fine del triennio. Sul tema già la normativa regionale relativa all’esame finale nei percorsi di IeFP rende chiarezza, tuttavia lo scambio informativo ha permesso a IP e CFP di dirimere la questione attorno alle prove esperte, ai criteri di valutazione, al peso su comportamenti e capacità personali in relazione all’ammissione agli esami. Il rapporto instaurato tra gli organismi formativi (non solo della rete delle scuole agrarie) permette una maggiore trasparenza tra i sistemi e i curricula e costituisce un elemento primario per il reciproco riconoscimento di competenze nella gestione dei passaggi di allievi all’interno del sistema.

## L’ambiente di apprendimento e “l’imprinting” della scuola

In entrambi gli istituti (IP e CFP), anche se con caratteristiche diverse, vista la dimensione e gli spazi interni ed esterni disponibili, notevole importanza rivestono gli ambienti laboratoriali e gli spazi e gli ambienti che vengono dedicati alle attività tecniche-professionali (spazi esterni utilizzati per semine e coltivazioni ortofrutticole, serre coperte, recinti e spazi per l’allevamento e la cura degli animali; spazi interni per la trasformazione dei prodotti agricoli ecc.). Si configura un modello di scuola concepito come “spazio per l’apprendimento”. Sia il CFP che l’IP hanno dovuto adeguare le proprie strutture ai meccanismi dell’accreditamento regionale (previsto a livello normativo). Di particolare interesse all’IP il progetto dell’“azienda agraria” a gestione separata, che viene condotta con criteri di efficacia, efficienza ed economicità e soddisfa anche le esigenze pratico-dimostrative delle esercitazioni agrarie e il funzionale collegamento con gli insegnamenti delle materie professionali della scuola. Essa è riconosciuta nel territorio dalle aziende del settore come un laboratorio all’avvio della professione<sup>12</sup>. L’attenzione alla dimensione spaziale in queste realtà scolastiche è al centro del dibattito pedagogico anche a livello internazionale (Hattie, 2009). La ne-

<sup>12</sup> L’azienda agraria presente nel IP “D. Sartor” prevede una struttura organizzativa e gestionale autonoma dall’istituto, dei referenti per le diverse attività aziendali, che coadiuvano il dirigente nella conduzione dell’azienda. L’azienda si estende su una superficie di 21 ettari, produce cereali autunno-vernini ed estivi, soia, foraggio, frutta, ortaggi, piante da fiore e da orto. Nei laboratori agroalimentari si realizzano anche farine, succhi di frutta, vino, confetture, tutti destinati alla vendita diretta. La trasformazione dei prodotti agricoli in forma minore è presente anche presso il CFP. Numerose realtà dell’IeFP e tecnico-professionali afferenti al comparto agro-alimentare nel territorio italiano possiedono anche aziende agrarie (non tutte in regime di contabilità separata).

cessità spinta di non limitare la lezione all'aula e costringere gli allievi tra i banchi è molto presente e scuole come il CFP e l'IP oggetto dell'indagine possono creare le condizioni affinché gli allievi possano muoversi, agire, fare, provare e sperimentare (Tacconi, 2011, pp. 83-84). La cura e l'organizzazione degli spazi (aula e ambienti scolastici) sono dimensioni che facilitano il benessere degli studenti e degli insegnanti. Nel benessere si favoriscono le condizioni per l'apprendimento.

Di particolare rilevanza è anche l'*imprinting* della scuola, spesso dettato da un certo clima relazionale, da atteggiamenti di apertura e confronto degli adulti con gli allievi, da rigore e trasparenza, da equità e attenzione agli altri che si respirano nella scuola. Sono elementi che hanno poco a che fare con lo spazio "fisico", ma dal quale implicitamente vengono influenzati. Tornando ai casi specifici, abbiamo rilevato in entrambi gli istituti una particolare propensione alla creazione di un clima relazionale positivo, che influenza anche gli stessi allievi. A questo riguardo, alcuni formatori raccontano:

«...una cosa bella che ci è stata detta dalla Preside di un istituto agrario, nel quale hanno ospitato dei nostri alunni dopo il triennio, è che nonostante ci sia la necessità di recuperare su alcune discipline e sullo studio, accolgono volentieri i ragazzi che escono da questa scuola per il comportamento e l'impegno; probabilmente un lavoro che si vede poi all'esterno è strutturare un percorso che questa scuola propone e che consente ai ragazzi di relazionarsi, di avere a che fare con il mondo del lavoro, di impegnarsi...» (FG2, 35);

«...quest'estate è venuto un ragazzo che aveva appena terminato il triennio con la qualifica, che non aveva mai avuto problemi di comportamento, anzi era un modello di studente, e mi disse – professoressa la ringrazio per la sua severità, perché adesso finalmente ho capito a cosa serve – forse un po' di disciplina e rigore aiutano poi nell'inserimento professionale futuro e alla convivenza civile...» (FG2, 43);

«...anche le aziende che ospitano i ragazzi in stage spesso apprezzano il nostro lavoro e, in particolare, l'attenzione al comportamento; ci dicono che i ragazzi sono molto corretti, sanno agire adeguatamente, anche se devono ancora crescere; ma l'importante per le aziende è che sappiano relazionarsi con gli altri e con gli adulti...» (FG2, 50).

Gli apprezzamenti, più o meno espliciti, che provengono dall'esterno della scuola spesso nascono da regole essenziali e da un clima relazionale positivo che aiuta e facilita una crescita responsabile. Sono quei tratti che determinano alcune *disposizioni interne stabili* (Pellerey, 2013, p. 76) che aiutano a sviluppare autonomia, responsabilità e senza le quali la conoscenza non diviene competenza: una persona competente si riconosce appunto per il proprio patrimonio di saperi e disposizioni.

Le evidenze raccolte dalle interviste ai docenti consentono un approfondimento qualitativo, in particolare su alcuni elementi (e attori) che intervengono e influenzano il processo di insegnamento-apprendimento.

Tab. 2 - Quadro riassuntivo di convergenza e raccordo di alcune specificità delle scuole coinvolte

Elementi di raccordo	IP	CFP
Istituzione di dipartimenti disciplinari (o di asse/indirizzo) tra docenti	✓	✓
Rilascio di certificazioni intermedie e finali di competenze per l'eventuale passaggio ad altri percorsi (agenzie formative, IP, ecc.), come da Accordo del 27 luglio 2011	✓	✓
Riconoscimento crediti formativi, come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Attività di accompagnamento (alternanza scuola-lavoro, realizzazione di stage formativi e raccordo con le imprese)	✓	✓
Recupero laboratoriale degli apprendimenti o altre forme di recupero degli apprendimenti (corsi di recupero)	✓	✓
Attività di Accoglienza e Orientamento	✓	✓
Presenza di tutoraggio ed azioni di recupero antidispersione	✓	✓
Rilascio della certificazione del certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (Decreto MIUR 9/2010)	✓	✓
Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze di base come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze tecnico-professionali, come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Passaggi e passerelle – definizione di ambiti di equivalenza formativa concernenti gli esiti di apprendimento tra gli ambiti disciplinari della IeFP e gli ambiti disciplinari dell'istruzione professionale	✓	✓
Molteplici modalità di verifica degli apprendimenti	✓	✓
Sistema di valutazione anche per competenze	✓	✓
Documentazione delle competenze, nonché delle principali conoscenze e abilità acquisite, in rapporto agli Standard di apprendimento (ad es. Portfolio; UdA)	✓	✓
Prova finale a conclusione del percorso triennale (competenze di base; prova esperta; colloquio finale)	✓	✓
Attribuzione di crediti formativi agli studenti	✓	✓
Fattoria Didattica (a contabilità separata) per occasioni aggiuntive di alternanza scuola-lavoro	✓	
Zone destinate a laboratori didattici agricoli (non a contabilità separata)	✓	✓
Partecipazione ad interventi sul territorio	✓	✓
Collegamento con le istituzioni scolastiche di I e II Grado del territorio e reti di scuole	✓	✓
Progetti educativi di istituto (anche extra curricolari)	✓	✓
Progetti di innovazione didattica	✓	✓
Progetti di formazione e aggiornamento dei docenti	✓	✓
Progetti di innovazione scientifica nel settore agricolo	✓	

## I docenti incontrati e la passione per l'insegnamento

Non sempre si ritrovano docenti appassionati o semplicemente desiderosi di mettersi in "gioco", appesantiti come sono dal fatto che una percezione collettiva e diffusa fa apparire le classi della Formazione Professionale non un'aula ma una linea di conflitto:

«...Anche a livello di Istituto, bisogna dire, che c'è questa idea della IeFP: non tutti gli insegnanti vedono questo corso in maniera positiva o importante; noi che ci lavoriamo dentro credo di sì, perché abbiamo capito che questo servizio è unico e valido, ma non è un pensiero comune e diffuso tra tutti i docenti (che l'IeFP sia un percorso positivo come

il percorso quinquennale); ...effettivamente c'è la sensazione che lavorare nell'IeFP... sia un po' come essere in prima linea, con ragazzi difficili...» (FG, 1, 60).

Già in ricerche precedenti (Tacconi, 2007; 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2013), esplorando la voce dei docenti e degli ex-allievi dei percorsi di IeFP, si sono documentate, invece, storie di successo e di passione da parte degli stessi docenti. Anche negli incontri presso il CFP e l'IP ritroviamo forti motivazioni, fedeltà ed etica professionale; dice ad esempio il direttore di una delle due scuole:

«...ho delle persone che amano lavorare con i ragazzi e si preoccupano anche fuori delle ore scolastiche delle loro esigenze; anche i ragazzi capiscono e trovano sostegno in loro, un punto di appoggio, questo li spinge a dedicarsi e a fare il più possibile...» (FG, 2, 55).

## Le caratteristiche degli allievi che frequentano gli IeFP

Gli studenti che frequentano e si accostano all'IeFP in genere sono deboli sul piano culturale; molti provengono da numerosi insuccessi scolastici, che hanno alimentato in loro la percezione di "non farcela", di essere inadeguati alla scuola, favorendo processi di esclusione, risentimento, delusione. Oltremodo appare sempre più difficile (come dalle parole dell'insegnante sotto riportate) notare nei ragazzi la capacità di faticare e impegnarsi; è una percezione diffusa non solo nei contesti dell'IeFP, ma in generale in molti contesti scolastici della scuola superiore di secondo grado. Accanto a questo quadro grigio ci sono pennellate di colore, ovvero la vitalità degli stessi studenti, le emozioni e le angosce che portano dentro le aule scolastiche e l'energia che, invece, spesso provoca disagio tra loro e gli insegnanti:

«Le aspettative dei ragazzi sono senz'altro diverse. I ragazzi del triennio sono poco motivati allo studio, lo dicono platealmente, senza mezzi termini, sono interessati solo agli aspetti operativi e devo dire che le nuove classi che arrivano sono piuttosto carenti anche rispetto alla "motivazione" professionale, non solo allo studio. La nuova (classe) prima, ad esempio, sembra composta di ragazzi che sono entrati qua solo perché non hanno voglia di studiare e che frequentano solo con lo scopo di assolvere l'obbligo scolastico. Questo lo noto sempre di più; ho visto però che dalla piccola esperienza che abbiamo (abbiamo "sfornato" i primi qualificati l'anno scorso), nel tempo, quelli che sono qualificati sono contenti del percorso fatto, dell'ambiente e dell'aria che si è respirata, delle competenze acquisite, consentendo loro di costruire una motivazione alla professione, pur partendo da scarsa motivazione. Forse erano più motivati alla partenza (di questi di oggi) o forse hanno maturato una motivazione durante l'attività del triennio. Anche i ragazzi del percorso quinquennale lasciano un po' a desiderare, a volte sono anche più indecisi e incerti, soprattutto in merito al loro futuro professionale. Forse i più grandi qualche dote e capacità superiore la possiedono, qualcosa in più sul piano cognitivo o maggiore capacità di stare a scuola, rispetto ai ragazzi dell'IeFP, ma nel complesso (a parte le eccezioni) mi sembra che in termini di motivazione professionale non sia così grande il divario tra i ragazzi del



triennio e quelli del quinquennio. Dei ragazzi della formazione professionale metterei in evidenza questa “mancanza di voglia di andare a scuola”, questa è la caratteristica principale...» (FG, 1, 40).

## Alcuni pregiudizi tra i banchi di scuola

Nelle voci dei protagonisti che frequentano i CFP (Mejia Gomez, 2014), il Centro appare quasi l'ultima ancora di salvezza, quella istituzione formativa che ha consentito di essere considerato, di fare cose importanti, di avere un mestiere in mano. Queste note di esperienze vissute e coinvolgenti sono di coloro che i percorsi IeFP li hanno frequentati, conclusi, sono di coloro che hanno ricostruito la fiducia in se stessi e negli altri passando anche dalla scuola. Vi è, tuttavia, un'altra visione dell'IeFP, diffusa un po' su tutto il territorio nazionale, che è spesso presente nei banchi di scuola e che fa “sentire diversi” chi vi si accosta, anche se poi da dentro si tratta di “una scuola su misura”. Sostiene un'insegnante che è frequente tra i ragazzi un pregiudizio nei confronti della IeFP:

«...c'è un messaggio errato in entrata che arriva ai ragazzi. Molte volte i ragazzi comunicano tra loro e agli insegnanti cose di questo genere: “ma siamo dell'IeFP, della formazione professionale...”; si sentono ragazzi di serie B già così; sono arrivati così (dalle medie, anche da prima) e questo è un passaggio sbagliato; sentono molto queste note, sono già ragazzi fragilissimi; arrivano con questo bagaglio..., poi sono anche ragazzi capaci... Solo, mi sembra, non sono per niente autonomi; anche gli altri non lo sono, ma nel comparto della IeFP lo sono ancora di meno; tuttavia nel loro piccolo lavorano, ma per loro risulta molto pesante impegnarsi; vanno molto seguiti» (FG1, 50).

È comune che gli studenti interiorizzino i criteri di giudizio diffusi nel linguaggio e nel contesto sociale: “chi va alla formazione professionale ha poca voglia di studiare, di impegnarsi ecc.”. I ragazzi stessi vedono i percorsi di IeFP in modo negativo o comunque come percorsi di serie B (cfr. anche Tacconi 2007).

## L'azione didattica adattata

La necessità di far fronte ad allievi considerati “difficili”, per i motivi di cui sopra, trova legittima e concreta risposta in azioni didattiche che tutti i docenti (ed in particolare quelli che si occupano delle competenze culturali) cercano di mettere in atto, anche se spesso modificando “in corsa” i propri approcci e a volte abbandonando le proprie sicurezze. Il ricorso ad una molteplicità di strategie e metodologie didattiche, il continuo adattamento del contenuto didattico a situazioni concrete e ai soggetti presenti in aula, la ricerca di esemplificazioni il più possibile vicine alle esperienze degli allievi, alla loro vita quotidiana, sono costanti delle pratiche didattiche dei docenti che operano in questi percorsi, sia nel CFP che nell'IP (si veda anche Tacconi, 2007; 2010; 2011).

## Questioni meno note e implicite

Se osserviamo, altresì, l'aspetto curricolare e didattico dell'insegnamento nell'area degli assi delle competenze culturali e in quella degli assi tecnico-professionali (tema sul quale ci si è maggiormente soffermati durante l'analisi delle note e dei diversi materiali raccolti), si rileva un nodo critico, ma anche una possibile risorsa del sistema. Merita considerare il tema sul piano specificamente didattico, ovvero di quale possa essere una "didattica ottimale" in contesti come quelli sopra illustrati, dove scarsa motivazione, lacune pregresse, disagi cognitivi, sociali e familiari sono costanti presenti nei gruppi classe che compongono il panorama dell'IeFP. Da numerose ricerche è emerso come gli insegnanti-formatori si sforzino di innovare i processi didattici (Tacconi, 2007; 2010; 2011), a volte per necessità e sopravvivenza di gestione classe, a volte per rispondere alle faticose situazioni degli allievi, altre grazie alle personali capacità del singolo docente.

### Un approccio didattico a sostegno dell'intelligenza pratica?

Si dichiara, a più voci, la necessità, in ambito scolastico, di dare valore alla cosiddetta *intelligenza pratica* (Stenberg, Wagner, 1986), rintracciabile in simili contesti formativi, che, a detta di insegnanti, formatori, pedagogisti, sembra guidare le azioni didattiche, eppure questa "idea" di ritrovare o di stimolare dentro la pratica o a partire da essa anche le capacità degli studenti di elaborare, sostenere, scoprire le proprie strutture cognitive (anche semplici) non trova facilmente riscontro né sul piano teorico, né sul piano pratico. Dalle evidenze (ancora frammentarie) che emergono ad esempio nei contesti dell'IeFP sembra affiorare una "intelligenza nelle mani" che tuttora trova poca presa nel sistema scolastico italiano. Ad oggi sembra, infatti, difficile immaginare che, nel contesto della scuola italiana (sia essa maggiormente orientata all'ambito professionale e tecnico o a quello culturale), ci si accosti ad una logica di scoperta della conoscenza e di apprendimento vicina al modello dell'apprendistato cognitivo, ovvero a logiche didattiche che attivino in primis i processi di apprendimento necessari a padroneggiare contenuti, procedure, modalità di azione. Per qualificare sul piano metodologico-didattico tali esperienze, risulta necessario immaginare una progettualità didattica che proceda dall'esplicito (e concreto) alle dimensioni implicite della conoscenza e del sapere, ovvero, per riprendere Pellerey (2013), si tratta di sviluppare negli individui quegli "abiti di lavoro e di studio" che consentono di agire e di pensare in chiave culturale, professionale e personale e questo significa passare da un "apprendistato pratico" ad un "apprendistato (anche) cognitivo" (cfr. Tacconi, 2011, p. 316; Pellerey 2014, p. 80).

## Conclusioni

Su un piano meramente istituzionale, le esperienze presentate dimostrano una significativa adesione sia dell'IP che del CFP alle diverse e numerose istanze normative previste dal sistema regionale di IeFP (adeguamento dei percorsi curricolari; strutture scolastiche accreditate ecc.), che, anche se aggravano – e di molto – il compito degli addetti ai lavori, dimostrano come queste istituzioni scolastiche e formative si adoperino a rimanere al passo con le trasformazioni richieste e attraenti per l'utenza nel suo complesso. I percorsi delineati suggellano un modello formativo di IeFP che risponde a istanze territoriali (esempio di filiera formativa in linea con la caratterizzazione della zona e i bisogni del territorio), che consente agli studenti di raggiungere una qualifica spendibile sia sul piano professionale, sia – anche se in parte e solo per pochi – in funzione di un proseguimento negli studi. La presenza di aree attrezzate (quali la fattoria didattica e gli spazi esterni) specificamente dedicati a produzioni vegetali, allevamenti ecc. e di laboratori di apprendimento tecnico-professionale e sperimentale (tipica dei contesti formativi dell'IeFP) risulta efficace per sostenere processi di apprendimento legati alla pratica lavorativa.

Al livello operativo di coloro che “entrano in aula”, le esperienze citate consentono di affermare (in linea con studi precedenti) che formatori e insegnanti (seppur in maniera spesso ancora inconsapevole) stiano elaborando strategie formative con una centratura sulle esperienze di apprendimento, piuttosto che sui contenuti disciplinari. L'attenzione e la passione di un corpo docente coinvolto e impegnato nella formazione culturale e in quella tecnico-professionale, che spesso si “mette in gioco” anche in situazioni didattiche inusuali, sfidando luoghi comuni e momenti difficili, dimostra la capacità di mettere in atto dispositivi formativi complessi (anche in poco tempo) e di rovesciare le situazioni tipiche, favorendo vie di accesso al pensiero che passano per le esperienze concrete (cfr. Tacconi, 2011, p. 321).

Ad un livello di maggiore astrazione, stiamo assistendo, ormai da alcuni anni, a cambi di prospettiva paradigmatica sia in riferimento al significato attorno alla conoscenza, sia a come gli individui apprendono la conoscenza stessa e gestiscono le informazioni, con ancora parziali tentativi di legittimazione anche negli ambiti educativi e scolastici in cui possono realizzarsi tali innovazioni. Si vanno delineando, in tal senso, alcune ipotesi teoriche che probabilmenteosteranno il prossimo decennio educativo/formativo (e il relativo dibattito): da un lato l'ancoraggio ad approcci di marca costruttivista di tipo moderato e ragionevole (Pellerey, 2014), dall'altra l'aggancio ad approcci basati sulla cognizione incarnata e sull'apprendimento integrale e ad un'ipotesi di stili educativi che si accostano maggiormente agli apprendimenti personali (cfr. Waring, Evans,

2015), dove sembrano trovare convergenza conoscenze fattuali e conoscenze operative, modalità di apprendimento diverse, che sollecitano molteplici processi cognitivi, per accumulazione, assimilazione, trasformazione ecc. senza necessariamente una gerarchia tra gli stessi processi (su una prospettiva situata e personale degli schemi conoscitivi, già Pellerey poneva la necessità di tener conto dei processi cognitivi che possono essere messi in atto da parte dei singoli; cfr. Pellerey, 2014, p. 94).

Gli insegnanti e i formatori sono chiamati, in tal senso, ad una profonda modificazione più che sul *fare* sul *pensare didattico*: come afferma Calvani (riprendendo Hattie), questo richiede a ciascun docente di mettere l'alunno in condizione di svolgere attività cognitive via via più complesse, con un forte rispetto per l'allievo e i suoi errori e con un feedback continuo da parte dell'insegnante e dell'allievo stesso (2011, p. 5). La sfida rimane aperta e significativa anche – e forse soprattutto – nel contesto dell'IeFP.

## Bibliografia

- CALVANI A. (2011), *Per una scuola dalle esperienze ottimali*, in Form@are, n. 76, v. 11, pp. 3-7.
- GOLA G., TACCONI G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 28/2, pp. 129-140.
- GOLA G., TACCONI G. (2014), *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta formativa di IeFP nella Provincia di Treviso*, in Rassegna CNOS, n. 2, pp. 167-184.
- HATTIE J. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York, Routledge.
- HATTIE J. (2012), *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York, Routledge.
- HATTIE J.A.C., YATES G. (2014), *Visible Learning and the Science of how we Learn*. Routledge, UK.
- LAURILLARD D. (2012), *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London & New York, Routledge.
- MEJIA GOMEZ G. (2014), *La voce dei protagonisti. Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP*, in Rassegna CNOS n. 2, pp. 67-75.
- PAPPAGALLO L.M., RUBINATO L., a cura di (2014), *Un sogno da coltivare*, Istituto Agrario D. Sartor, Castelfranco Veneto.
- PELLEREY M. (2013), *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi d Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, Rassegna CNOS, 2, pp. 65-80.
- PELLEREY M. (2014), *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in Rassegna CNOS, 2, pp. 77-96.
- PELLEREY M. (2014), *Che cosa abbiamo imparato sul piano della progettazione didattica dalle critiche al costruttivismo in ambito pedagogico?*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 245-258.

- STENBERG R.J., WAGNER R.K. (1986), eds., *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TACCONI G. (2007), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp)*, in ISRE, Vol.14/2, pp. 80-111.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti*, in Rassegna CNOS 2, pp. 167-183.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G., GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, 1, pp. 127-136.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP Puglia*, PrintMe, Taranto.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2013), *Success Stories. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.
- WARING M., EVANS C. (2015), *Understanding Pedagogy. Developing a critical approach to teaching and learning*, London & New York, Routledge.