

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 12

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine".

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,
Politiche per la sicurezza sul lavoro
della Provincia di Bologna

Promuovere le competenze “per la vita”

Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum
dei percorsi per l'Obbligo Formativo
nella Formazione Professionale

A cura di Eugenia Lodini, Elena Luppi e Ira Vannini



Carocci editore

Rif. P.A. 3016/06 approvato con
Determinazione dirigenziale n. 55/2006/CR42 del 27/12/2006

Progetto pilota “Gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e i percorsi per l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione nella FP della Provincia di Bologna”

Enti FP che hanno partecipato al progetto

CEFAL – Bologna

CIOFS-FP – sedi di Bologna e di Imola

CNOS FAP – Bologna

ENAIP – Bologna

FOMAL – sedi di Bologna e di San Giovanni in Persiceto

Fondazione Aldini Valeriani – Bologna

Futura SpA – sedi di San Giovanni in Persiceto e di San Pietro in Casale

IAL – sede di Vergato

1^a edizione, dicembre 2007

© copyright 2007 by

Provincia di Bologna

Finito di stampare nel dicembre 2007
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4562-4

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione di <i>Tiziana Di Celmo</i>	9
Premessa di <i>Eugenia Lodini</i>	12
1. La struttura del nuovo curriculum, gli obiettivi da raggiungere, l'organizzazione del lavoro di <i>Massimo Peron</i>	15
1.1. Considerazioni introduttive	15
1.2. La sperimentazione del modello ISFOL applicato all'OF	16
1.3. Il percorso di revisione del curriculum OF e l'introduzione delle competenze di base	17
1.4. Il metodo di lavoro	20
1.5. La riprogettazione curricolare 2005-06	22
1.6. L'innovazione controllata nelle prime classi FP (biennio 2006-08)	27
Bibliografia	31
2. Programmazione didattica e valutazione. Riflessioni teoriche a partire dall'esperienza compiuta di <i>Ira Vannini</i>	32
2.1. Le ragioni di un'esperienza di progettazione di un nuovo curriculum	32
2.2. La competenza progettuale nella professionalità docente	36
2.3. Un percorso in quattro tappe... con alcune premesse importanti	38
2.3.1. L'intenzionalità del progettare / 2.3.2. La collegialità nel progettare / 2.3.3. Una programmazione didattica in quattro tappe	
Bibliografia	51

3.	Area di base: linguaggi. Competenze linguistiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale	53
	<i>di Angela Chiantera</i>	
3.1.	Una premessa necessaria	53
3.2.	Insegnare italiano oggi	55
3.3.	Il lavoro con i formatori	58
3.4.	Il punto di vista dei formatori dell'area dei linguaggi	61
	3.4.1. Diversità di appartenenze, diversità di contesti didattici / 3.4.2. Il valore del gruppo: confrontare esperienze e attività didattiche / 3.4.3. Il rapporto con la professione / 3.4.4. Gli esperti di didattica: l'importanza di indicazioni didattiche e metodologiche / 3.4.5. La didattica realizzata e "le risposte" degli allievi	
3.5.	Un esempio di programmazione	68
3.6.	Concludere... per continuare	71
	Bibliografia	72
4.	Area di base: storico-antropologica. Competenze storiche e geografiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale	74
	<i>di Maria Teresa Rabitti</i>	
4.1.	Gli standard nazionali: aspettative e problemi	74
4.2.	L'approccio tradizionale all'insegnamento della storia	75
4.3.	Programmare la formazione	76
4.4.	Quale storia	78
4.5.	Creare motivazione: la storia personale	80
4.6.	Valorizzare le preconoscenze	81
4.7.	La scelta dei contenuti	81
4.8.	Riorganizzare il sapere per processi di trasformazione	83
	4.8.1. La tematizzazione / 4.8.2. La struttura del processo di trasformazione / 4.8.3. Modello didattico	
4.9.	Strumenti e strategie didattiche	87
	4.9.1. Analisi del testo / 4.9.2. Grafici temporali / 4.9.3. Carte geostoriche / 4.9.4. Il laboratorio	
4.10.	Riflessioni sull'esperienza di sperimentazione. Il punto di vista dei formatori	91
4.11.	Un esempio di programmazione	94
	Bibliografia	97
5.	Area di base: matematico-scientifica. Le competenze matematiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale	98
	<i>di Silvia Sbaragli</i>	
5.1.	Difficoltà nell'apprendimento della matematica	98

5.2.	Ostacoli all'apprendimento	99
	5.2.1. Ostacoli ontogenetici / 5.2.2. Ostacoli didattici / 5.2.3. Ostacoli epistemologici	
5.3.	Le misconcezioni	103
5.4.	Misconcezioni "evitabili" e "inevitabili"	104
5.5.	Ostacoli e misconcezioni insieme	108
5.6.	Lo studente come ricercatore	109
5.7.	L'interpretazione degli errori	110
5.8.	L'importanza del contesto	111
5.9.	Un accenno al recupero	112
5.10.	Il laboratorio di matematica	113
5.11.	I nuclei fondanti	115
5.12.	Le convinzioni di allievi e insegnanti e il loro cambio	115
5.13.	Il punto di vista degli insegnanti	117
5.14.	Il punto di vista degli allievi	121
5.15.	Un esempio di attività	124
	Appendice. Immagini illusioni ottiche	127
	Bibliografia	127
6.	Sviluppare competenze di base nell'area tecnico-professionale di <i>Elena Luppi</i>	130
6.1.	Il percorso di progettazione	131
	6.1.1. Definire il rapporto fra competenze di base e competenze tecnico-professionali / 6.1.2. Programmare attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali	
6.2.	Esiti della progettazione	137
6.3.	Per un bilancio delle attività svolte	144
6.4.	Progettare e realizzare esperienze di interdisciplinarietà tra aree di base e area tecnico-professionale	145
7.	Lo stage e il ruolo del tutor nel nuovo curriculum di <i>Elena Luppi</i>	148
7.1.	Il ruolo del tutor nel nuovo curriculum	148
7.2.	Lo stage: fra competenze di base e competenze tecnico-professionali	149
7.3.	Riflessioni conclusive	157
8.	I risultati di apprendimento degli allievi nelle aree di base di <i>Ira Vannini</i>	158
8.1.	I fini e i mezzi in un progetto orientato a promuovere le competenze di base	158

8.2.	Valutare l'apprendimento al termine del primo anno di curriculum riprogettato	159
8.3.	Risultati nell'area dei linguaggi	162
8.4.	Risultati nell'area matematico-scientifica	167
8.5.	Risultati nell'area storico-geografica	171
	Bibliografia	175
9.	La soddisfazione degli allievi	176
	di <i>Elena Luppi</i>	
9.1.	Soddisfazione sul curriculum	176
9.2.	I rapporti interpersonali	178
9.3.	I formatori	179
9.4.	Se potessi tornare indietro cosa sceglieresti di fare?	180
9.5.	Quali sono le competenze che pensi servano di più nella vita e che ti piacerebbe imparare?	181
9.6.	Riflessioni conclusive	181
10.	La soddisfazione dei formatori, dei tutor e dei direttori	183
	di <i>Massimo Peron</i>	
10.1.	Il punto di vista dei formatori e dei tutor	183
	10.1.1. Il gradimento dei formatori in relazione al nuovo curriculum / 10.1.2. Il rapporto fra i colleghi del consiglio di classe / 10.1.3. Il rapporto con gli allievi / 10.1.4. Punti di forza e di debolezza del nuovo curriculum / 10.1.5. Il punto di vista dei formatori sulle proprie competenze didattiche / 10.1.6. La soddisfazione rispetto al percorso di formazione-formatori	
10.2.	Il punto di vista dei direttori	188
	10.2.1. Il gradimento dei direttori in relazione al nuovo curriculum / 10.2.2. Punti di forza e di criticità del nuovo curriculum / 10.2.3. Ricaduta dell'innovazione curricolare negli enti di formazione	
	Riflessioni conclusive	191
	di <i>Eugenia Lodini</i>	

Prefazione

di *Tiziana Di Celmo**

Nella Provincia di Bologna la programmazione delle attività rivolte ai giovani in Obbligo formativo, gestite da dieci centri di formazione professionale accreditati dalla Regione Emilia-Romagna nell'area diritto-dovere della Formazione professionale, coinvolge annualmente circa 1.200 giovani tra i quindici e i diciassette anni.

L'amministrazione provinciale, attraverso il coordinamento di tali attività, ha costruito un sistema omogeneo e in grado di dare risposte flessibili ai bisogni delle persone e alle richieste specifiche del territorio. Docenti, tutor e, in generale, tutta la comunità professionale impegnata si trovano quotidianamente a far fronte a quella complessità, non priva di tensioni, che l'atto educativo implica nel contatto con le nuove generazioni. Grazie a una metodologia orientata all'apprendimento esperienziale i centri di formazione professionale mettono in atto processi di evoluzione e crescita personale, che permettono loro di misurarsi con successo con le problematiche giovanili e dell'apprendimento

In questi anni, nella consapevolezza di tale complessità, la provincia ha scelto di investire parte delle risorse, promuovendo iniziative di formazione rivolte sia all'interno del sistema sia, nel territorio, con progetti di rete con le realtà della scuola, del lavoro e dei servizi sociali. Ed è proprio dal confronto con le istituzioni scolastiche e per favorire negli allievi una crescita non soltanto professionale, ma anche di rimotivazione allo studio, che è nata la necessità di intervenire sul miglioramento dei livelli di competenze e dei saperi di base attraverso la rivisitazione del curriculum di tali percorsi. Tale iniziativa ha preso a modello l'esperienza che si stava conducendo nei "bienni/trienni integrati"¹, realizzati nel sistema scolastico, in armonia con il disegno regionale complessivo per la promozione del diritto-dovere all'istruzione e formazione. Punto di riferimento sono stati il documento previsto dalla Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, in merito agli standard formativi minimi relativi alle competenze di base² e gli standard formativi del sistema regionale delle qualifiche³

Con la *ricerca-formazione*, della quale questo volume presenta i primi esiti, si è voluto rivisitare il percorso curricolare⁴ integrandolo e arricchendolo di tutti quei saperi necessari ai giovani allievi per esercitare il diritto di cittadinanza.

L'esperienza qui presentata è stata realizzata grazie al lavoro svolto dai for-

* Responsabile Ufficio Programmazione Formativa, Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

matori degli enti di formazione professionale della Provincia di Bologna (CEFAL, CIOFS, CNOS FAP, ENAIP, FOMAL, FONDAV, Futura, IAL), impegnati nei corsi, con il coordinamento dell'Ente ENAIP e il supporto metodologico e la supervisione scientifica di Eugenia Lodini, Ira Vannini, Elena Luppi, Angela Chiantera, Teresa Rabitti, Silvia Sbaragli delle Università degli Studi di Bologna e di Bolzano.

L'azione di coordinamento di Enaip ha creato non solo un'importante occasione di incontro, di scambio e di collaborazione fra direttori, formatori e tutor degli enti impegnati, ma soprattutto ha permesso la valorizzazione delle esperienze, delle strategie didattiche più efficaci messe a frutto negli anni, salvaguardando la "memoria storica" della formazione professionale.

La speranza è che tale lavoro possa essere punto di riferimento sia per quanti hanno partecipato alla "formazione sul campo" sia per i futuri nuovi docenti.

Massimo Peron

Coordinamento tecnico-operativo

Le formatrici e i formatori che hanno realizzato le programmazioni didattiche del nuovo curriculum biennale della formazione professionale

AREA DEI LINGUAGGI

Carlotta Bianchi (CIOFS FP E/R, Bologna), Federico Lambertini (CEFAL), Elisabetta Lefons (IAL), Gabriella Montemurro (ENAIP), Giorgio Morgione (CNOS FAP), Francesca Preti (CIOFS FP E/R, Imola), Sabina Muci (Fondazione Aldini Valeriani), Paolo Scognamiglio (FOMAL, Bologna), Livia Solmi (Futura SpA, San Giovanni in Persiceto), Michele Zarri (FOMAL, San Giovanni in Persiceto).

AREA SCIENTIFICO-MATEMATICA

Emanuele Bellio (FOMAL, Bologna), Claudio Buttelli (CNOS FAP), Paola Ferioli (Futura SpA, San Giovanni in Persiceto), Catia Govoni (FOMAL, San Giovanni in Persiceto), Paolo Koussis (CIOFS FP E/R, Imola), Benedetta Quadrini (CIOFS FP E/R, Bologna), Roberto Panzacchi (Fondazione Aldini Valeriani), Stefania Pigozzi (CEFAL), Leonardo Vivarelli (IAL), Alessandro Zucchini (ENAIP).

AREA STORICO-ANTROPOLOGICA

Silvia Domenichini (FOMAL, San Giovanni in Persiceto), Cristina Gamberi (Fondazione Aldini Valeriani), Leonardo Ieriti (ENAIP), Evelina Ingrosso (FOMAL, Bologna), Andrea Lado (CNOS FAP), Gabriella Lelli (CNOS FAP), Nadia Lombardi (CIOFS FP E/R, Bologna), Letizia Marozzi (Futura SpA, San Giovanni in Persiceto), Emilia Petri (IAL), Vincenzo Pullerà (CEFAL), Lorenzo Spighi (CIOFS FP E/R, Imola).

AREA TECNICO-PROFESSIONALE

Ivanna Barbieri (FOMAL, San Giovanni in Persiceto), Gabriele Ceccarelli (CNOS FAP), Alice Ciarlariello (CIOFS FP E/R, Imola), Gianluca Fava (Futura SpA, San Giovanni in Persiceto), Bona Gualdi (CEFAL), Vellelmo La bombarda (ENAIP), Pier Paolo Longo (CIOFS FP E/R, Bologna), Luca Magnocavallo (CIOFS FP E/R,

Bologna), Doriana Meucci (CIOFS FP E/R, Imola), Alberto Montanari (IAL), Patrizia Nannini (FOMAL, Bologna), Giovanni Nini (Fondazione Aldini Valeriani), Alberto Peloncini (CNOS FAP).

In aggiunta al presente volume, è stato pubblicato (in un numero ridotto di copie) un CD-ROM contenente tutte le programmazioni, le strategie didattiche e le prove di verifica conclusive realizzate dai formatori nelle diverse aree curricolari, relativamente al primo anno del nuovo curriculum biennale della formazione professionale.

Note

1. Legge regionale 30 giugno 2003, n. 12, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'Istruzione e della Formazione Professionale, anche in integrazione tra di loro.*

2. Accordo del 15 gennaio 2004, n. 1901, *Accordo tra Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione di Standard formativi minimi in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19/06/2003.*

3. D.G.R. 2212/2004, *Approvazione delle Qualifiche professionali in attuazione dell'art. 32, comma 1°, lettera C, della L.R. 30 Giugno 2003, N. 12 1° Provvedimento, e 265/2005, Approvazione degli standard dell'offerta formativa e revisione di alcune tipologie di azioni di cui alla Delibera di G.R. n° 177/2003.*

4. La sperimentazione del nuovo curriculum avviata nell'anno formativo 2006/2007 ha coinvolto undici classi di dieci centri di formazione. Attualmente è in corso il secondo anno di sperimentazione.

Premessa

di *Eugenia Lodini**

Questo volume raccoglie e presenta i risultati di un percorso di *ricerca-formazione* finalizzato a integrare e arricchire il curriculum biennale dei corsi di obbligo formativo (OF) nella formazione professionale (FP) con un nucleo di competenze di base necessarie e sufficienti a offrire agli allievi di questi corsi un bagaglio di saperi e saper fare che, oltre a formarli come lavoratori, li educino a esercitare in modo attivo il proprio ruolo di cittadini.

Il curriculum che viene presentato costituisce un progetto innovativo per i percorsi di obbligo formativo in quanto si pone l'obiettivo di offrire ai giovani in uscita dal percorso scolastico della scuola secondaria superiore un'opportunità formativa di qualità che, da un lato, garantisca agli allievi l'acquisizione di una specifica qualifica professionale rinforzando anche (in modo integrato e coerente) le loro competenze di base, in modo tale da non precludere possibilità future di ulteriori percorsi di formazione continua; dall'altro, rimotivi gli allievi allo studio, facendo loro percorrere un tratto di strada alternativo, ma potenzialmente convergente in vista di nuovi possibili inserimenti nel sistema scolastico.

Le convinzioni di fondo, che hanno orientato il progetto e che verranno presentate in modo più dettagliato nel corso del volume, possono essere qui sintetizzate in alcuni concetti chiave. Innanzitutto il costrutto di cittadinanza attiva, inteso come l'insieme di competenze e capacità che consentono all'individuo di muoversi e agire nel proprio contesto in modo consapevole e attivo, nella piena coscienza dei propri diritti e doveri, in una logica di partecipazione e di impegno. Alla base del progetto di ristrutturazione del curriculum biennale c'è la convinzione che ogni percorso educativo e, in particolare, i percorsi di obbligo scolastico/formativo, debbano porsi nell'ottica di far crescere l'allievo come cittadino e di offrirgli tutti i saperi necessari a esercitare la propria cittadinanza. Pur riconoscendo la pluralità delle intelligenze e il diritto per ogni allievo di sviluppare le proprie abilità personali, esistono saperi che dobbiamo considerare "di base" in quanto necessari a codificare e decodificare i linguaggi e gli strumenti della nostra società. Stiamo parlando delle competenze legate alla comprensione e produzione linguistica, alla matematica e alle scienze e alla storia e geografia. Queste macro-aree rappresentano, in sintesi, il nucleo dei saperi imprescindibili per agire in modo attivo, critico e partecipe nella

* Professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bologna.

società odierna. Parliamo, quindi, di questi saperi, come di “competenze utili per la vita”, senza cui i nostri allievi si troverebbero in condizione svantaggiata, non solo nella scuola, ma anche e soprattutto, nei vari contesti di vita e lavoro in cui saranno chiamati a compiere delle scelte, agire e partecipare. Riteniamo, quindi, che i percorsi di obbligo formativo nella formazione professionale debbano, allo stesso tempo, garantire a tutti il raggiungimento delle competenze di base imprescindibili e necessarie per divenire cittadini e fornire loro un solido nucleo di saperi legati alla professione che essi hanno scelto. Questa contemporanea necessità di garantire a tutti gli allievi il “diritto all’uguaglianza” e il “diritto alla diversità” deve trovare, nelle scelte curriculari e didattiche, strategie e percorsi adeguati per portare tutti gli allievi a padroneggiare i saperi fondamentali e “utili per la vita” e offrire contemporaneamente a ognuno di loro la possibilità di costruire un percorso formativo calibrato sui propri interessi, aspirazioni, desideri. È necessario, dunque, realizzare adeguate strategie di individualizzazione per far raggiungere a tutti gli allievi i medesimi livelli di padronanza dei saperi di base, con la possibilità dunque di affrontare, attraverso itinerari di personalizzazione, percorsi differenziati. Se, infatti, riconosciamo che esistono competenze imprescindibili, senza le quali non si può essere cittadini, i percorsi di obbligo formativo devono porsi l’obiettivo di garantire il raggiungimento di questi saperi da parte di tutti gli allievi mettendo in atto le strategie didattiche necessarie. Il concetto di “competenze di base” fa riferimento a un’ampia gamma di saperi relativi a più discipline. Nel corso di questa riprogettazione del curriculum dei corsi di obbligo formativo si è scelto di prendere come punto di partenza e di riferimento il documento elaborato nell’ambito della Conferenza Stato-Regioni (15 gennaio 2004) in cui vengono fissati gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base. I gruppi di lavoro si sono inoltre avvalsi della declinazione di questi standard in indicatori operativi realizzata dalla Regione Emilia-Romagna nel “Progetto regionale di ricerca-azione su livelli di apprendimento e crediti”. Questi documenti hanno permesso di analizzare il curriculum dei corsi di obbligo formativo e di integrarlo con obiettivi legati ai saperi di base potendo avvalersi di un punto di riferimento nazionale e regionale per operare le scelte curriculari e didattiche più opportune.

La ricerca-formazione qui presentata è stata impostata a partire dalla convinzione che la ristrutturazione del curriculum da sola non bastasse a introdurre in modo stabile ed efficace le competenze di base nei percorsi di obbligo formativo. Un’innovazione di questo tipo necessita, infatti, oltre che di contenuti e saperi, di una solida programmazione didattica per dare sostegno alle strategie attraverso cui raggiungere gli obiettivi fissati. La volontà di riflettere sulle scelte didattiche, renderle esplicite e trasmissibili ha guidato la realizzazione di questo percorso. Sono stati coinvolti in prima persona formatori e tutor dei percorsi di obbligo formativo di dieci Centri di formazione professionale (CFP) della provincia bolognese che, con il supporto metodologico e operativo di ricercatori ed esperti di Scienze dell’educazione e di Didattica disciplinare, hanno programmato il nuovo curriculum e lo hanno portato in aula. Nel corso di questi due anni di lavoro, i formatori e i tutor hanno contribuito in modo sostanziale alla riprogettazione del curriculum di tali corsi realizzando, attraverso

so modalità di confronto collegiale, una vera e propria progettazione didattica. L'introduzione di momenti e strumenti di monitoraggio e valutazione del lavoro svolto ha permesso, in itinere, di controllare le scelte effettuate e adattare la didattica ai differenti contesti d'aula. Si è trattato di un lavoro complesso e faticoso, che ha richiesto a tutti gli attori coinvolti di mettere in comune le competenze per cogliere la sfida del nuovo curriculum. Sarebbe stato più semplice definire nelle sedi accademiche un curriculum teorico da applicare nei percorsi di OF/FP, ma è stato scelto di coinvolgere formatori e tutor per introdurre efficacemente i saperi "di base" in questi contesti, realizzando adeguati moduli formativi e introducendo modalità di insegnamento innovative nelle aree tecnico-professionali. Il percorso realizzato ha inteso valorizzare l'esperienza didattica della formazione professionale, esplicitandone gli elementi impliciti e conferendo maggiore sistematicità alle scelte più efficaci. La presenza dei ricercatori di Scienze dell'educazione e degli esperti di Didattica disciplinare ha consentito di arricchire e integrare la didattica esistente conferendo ad essa un fondamento pedagogico, metodologico-didattico e docimologico.

Il testo si presenta come un documento "a più mani" in cui viene ripercorso il cammino intrapreso per raccontare processi e prodotti che hanno caratterizzato la programmazione e la realizzazione del nuovo curriculum per i percorsi di obbligo formativo per quanto riguarda il primo anno di corso. Alla stesura hanno contribuito tutti gli attori di questo processo: i ricercatori di Scienze dell'educazione, gli esperti di Didattica disciplinare e, ovviamente, i formatori che hanno realizzato e attuato la programmazione del primo anno e che attualmente stanno portando avanti il lavoro nel secondo anno dei corsi.

Nel testo viene presentato il modello di progettazione che ha guidato la realizzazione di questo percorso ed è illustrata la struttura del nuovo curriculum. Seguono specifici contributi sotto forma di riflessioni degli esperti, materiali e testimonianze dei formatori coinvolti per ognuna delle nuove discipline di base, per le strategie realizzate nell'area tecnico-professionale e per quanto riguarda il ruolo del tutor nel nuovo curriculum. Infine, i dati relativi ai risultati degli allievi, al gradimento sul corso di questi ultimi, dei tutor e dei formatori offrono l'occasione di riflettere sui primi risultati di questo nuovo curriculum.

La struttura del nuovo curriculum, gli obiettivi da raggiungere, l'organizzazione del lavoro

di *Massimo Peron**

I.1

Considerazioni introduttive

Nel presente capitolo cercherò di descrivere nei suoi elementi essenziali il processo che ha visto coinvolti a vario titolo e con differenti responsabilità l'assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna, docenti e ricercatori della facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bologna e il sistema degli enti di FP impegnati nell'attività di diritto-dovere nella formazione professionale sul territorio bolognese in merito alla riconfigurazione/sperimentazione del curriculum della FP iniziale, secondo una prospettiva attenta al mutare delle condizioni normative e culturali del processo di riforma dei sistemi di istruzione e formazione professionale sia a livello nazionale che regionale.

Il punto di vista, dal quale il processo è descritto, è quello di un progettista/responsabile dell'ente di formazione professionale CIOFS FP Emilia-Romagna, impegnato da diversi anni nel settore, e nominato coordinatore didattico del progetto "Gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e i percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nella FP della Provincia di Bologna" gestito dall'ENAIP, sede di Bologna, e contenitore progettuale/finanziario all'interno del quale è stato possibile realizzare l'intero lavoro.

Per cercare di facilitare il lettore nella comprensione di un processo piuttosto complesso e articolato di seguito elenchiamo i punti centrali che saranno trattati durante lo scritto e che costituiscono di fatto l'indice del capitolo:

- brevi cenni sulla organizzazione del sistema provinciale per l'obbligo formativo/diritto-dovere e struttura base del curriculum prima della sperimentazione;
- il contesto culturale e di riforma che ha portato alla necessità di ripensare il curriculum OF nella Provincia di Bologna;
- le linee di sviluppo individuate per la riprogettazione del curriculum OF;
- il metodo di lavoro scelto e il ruolo dei diversi attori intervenuti nel processo;
- il lavoro di riprogettazione curricolare partecipata: il documento del settembre 2006;

* Coordinatore generale e responsabile della progettazione CIOFS FP Emilia-Romagna.

– la sperimentazione nell’anno 2006/07: dal curricolo alla programmazione didattica, alla valutazione degli apprendimenti.

Personalmente, ritengo che un processo così articolato e complesso si sia potuto realizzare con successo in virtù della presenza, sul territorio bolognese, di un sistema di formazione professionale consolidato, governato con lungimiranza dall’amministrazione provinciale, finalizzato a rispondere in maniera coordinata e ricca ai bisogni formativi ed educativi di una fascia di popolazione che non trova nei percorsi scolastici reali opportunità e contesti in grado di favorire il successo formativo e quindi l’inserimento sociale e lavorativo.

Elementi principali del sistema OF della Provincia di Bologna, che hanno consentito di creare un contesto territoriale maturo e aperto alla sperimentazione e alla innovazione curricolare e didattica, possono essere così sintetizzati:

- ruolo di governo dell’amministrazione provinciale agito in maniera puntuale, secondo una prospettiva di valorizzazione del sistema degli enti presenti sul territorio provinciale;
- forti investimenti finanziari a favore delle attività di OF;
- tendenza a dare risposta ai bisogni presenti sul territorio;
- collaborazione e sinergia con i servizi del territorio;
- collaborazione e raccordo tra i diversi enti nell’organizzazione dell’offerta formativa;
- forte attenzione alla dimensione qualitativa nell’erogazione dei servizi, garantita attraverso la formazione comune delle figure centrali del sistema (tutor e coordinatori) e dall’introduzione condivisa di diverse misure di sostegno al processo di erogazione del servizio formativo (supervisione pedagogica, realizzazione di progetti comuni sull’educazione allo sport, all’immagine ecc.);
- dialogo continuo e arricchente tra sistema degli enti e amministrazione provinciale, sempre teso a trovare le soluzioni più idonee per fornire agli allievi servizi formativi di qualità e opportunità formative e di inserimento sociale e lavorativo;
- riconoscimento sociale del sistema OF, anche grazie all’attivazione di azioni di pubblicizzazione condivise (guida provinciale alle attività OF), e a forme di coordinamento e razionalizzazione delle iscrizioni a livello territoriale, sempre comunque nel rispetto delle identità e dell’offerta formativa di ciascun ente.

1.2

La sperimentazione del modello ISFOL applicato all’OF

È all’interno di questo contesto culturale e operativo favorevole che già a partire dall’introduzione dell’obbligo formativo nel nostro ordinamento (legge 17 maggio, 1999, n. 144, *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all’occupazione e della normativa che disciplina l’INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*), è stato avviato dall’amministrazione provinciale un processo di progettazione coordinata e partecipata del curriculum OF, con la consulenza e assistenza metodologica della società Plan.

Nell’ambito del progetto “Sviluppo di competenze e strumenti per la personalizzazione dei percorsi nel NOF”, gli enti OF della Provincia di Bologna

hanno prodotto nel giugno del 2001 un repertorio delle unità formative capitalizzabili dei profili professionali allora attivi sul territorio.

La progettazione dei profili professionali è avvenuta secondo l'approccio ISFOL delle Unità formative capitalizzabili (ISFOL, 1998a; 1998b), che ha permesso una strutturazione piuttosto articolata e precisa dei curricula secondo la classica tripartizione:

- competenze di base: lingua inglese, organizzazione aziendale, informatica utente, diritto del lavoro e sindacale, tecniche di ricerca attiva del lavoro, economia di base;
- competenze trasversali: diagnosticare, relazionarsi, affrontare;
- competenze tecnico-professionali differenziate per profilo.

Il lavoro di riprogettazione secondo il modello ISFOL ha portato alla definizione, da parte di ciascuno dei nove enti allora presenti, dei profili professionali, secondo una prospettiva di lavoro così sintetizzabile:

- netta finalizzazione dei percorsi formativi all'inserimento immediato nel mercato del lavoro secondo i bisogni espressi dalle aziende del territorio;
- netta prevalenza delle competenze tecnico-professionali in termini quantitativi;
- lettura delle competenze di carattere generale (base e trasversali) come strettamente collegate al mondo del lavoro e finalizzate a garantire un migliore e pieno inserimento dell'allievo nel contesto lavorativo;
- assenza di competenze di carattere generale slegate o comunque non fortemente correlate con il profilo professionale in uscita;
- teorica possibilità di capitalizzazione delle Unità formative capitalizzabili (UFC) negli eventuali passaggi tra profili diversi (crediti formativi);
- scarso raccordo con il sistema scolastico;
- progettazione molto dettagliata di ogni singola UFC secondo il classico schema ISFOL: risultato atteso, attività, competenze, prerequisiti, contenuti, durata, modalità formative, modalità di valutazione;
- assenza di un processo di programmazione didattica articolato e formalizzato.

Le UFC sono appunto state validate dalla società Plan e raccolte in un *Repertorio UFC percorsi NOF Provincia di Bologna* ancora oggi utilizzato come base di riferimento per la progettazione dei percorsi formativi OF nei corsi non sperimentali attivati in Provincia di Bologna.

I.3

Il percorso di revisione del curriculum OF e l'introduzione delle competenze di base

Una progettazione così articolata e collegata con il mondo del lavoro, figlia di una stagione culturale nella quale la FP era considerata come "autoreferenziale" ed esclusa da un raccordo stretto e strutturale con il sistema dell'istruzione, è stata oggetto di riflessione critica sia a livello generale che nello specifico della realtà bolognese.

La tendenza complessiva dei diversi processi di riforma dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale che si sono succeduti in questi anni (legge

10 febbraio 2000, n. 30, *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, e legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*) hanno inteso comunque, proponendo ovviamente soluzioni diverse, includere la FP iniziale (obbligo formativo/diritto-dovere)¹ nel sistema formativo nazionale, con un ruolo attivo nei processi di sviluppo di competenze generali della persona (non necessariamente e strettamente collegate con il contesto lavorativo) in nome di un diritto di cittadinanza generalizzato, anche se promosso attraverso diverse soluzioni e modalità operative.

È quindi a partire dal 2000, e in forma più pressante dal 2003, che i sistemi di istruzione e formazione professionale si interrogano sulla necessità di sviluppare anche all'interno dei percorsi di FP delle competenze generali (di base, chiave, "per la vita"...) attraverso un approccio specifico, ma comunque in dialogo e in raccordo con il sistema scolastico.

Nella Regione Emilia-Romagna, e di conseguenza anche in Provincia di Bologna, tale riflessione è stata ulteriormente stimolata dalla legge regionale del 4 agosto 2003, n. 12, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*, che ha introdotto nell'offerta formativa regionale l'opportunità dei percorsi integrati scuola/formazione professionale, affiancati comunque dai tradizionali percorsi OF già attivi da diversi anni.

L'importante processo di articolazione sul territorio provinciale dell'offerta formativa integrata ha visto protagonisti, insieme agli istituti scolastici, gli enti di formazione professionale (di norma quelli operanti nell'OF), che hanno partecipato attivamente alla riprogettazione curricolare territoriale dei percorsi integrati apportando *know how* metodologico e culturale ai curricula innovati.

Fondamentali, anche in questo passaggio delicato per la FP, sono stati da un lato la volontà comune di lavoro tra i diversi enti che hanno sviluppato una virtuosa collaborazione nel raccordo con il sistema scolastico, dall'altra il dialogo, il confronto e lo scambio continuo con l'amministrazione provinciale impegnata in un difficile compito di governo di un sistema in forte cambiamento.

Personalmente ritengo che nei primi mesi del 2005 si siano create le condizioni "culturali" sul territorio bolognese per immaginare una prospettiva di sviluppo nuova della FP iniziale (pur in presenza di una normativa nazionale e regionale in forte evoluzione e non chiara in diversi aspetti), che ha portato alla individuazione di un progetto contenitore in grado di accompagnare, dal punto di vista finanziario e organizzativo, un processo assai complesso e non predefinito.

Il progetto in questione, denominato "Gli standard minimi delle competenze di base, percorsi sperimentali e modellizzazione di procedure per i passaggi dalla formazione professionale alla Scuola", gestito dall'ENAIIP con il contributo determinante di tutti gli enti OF della Provincia di Bologna, ha raccolto e tradotto in un percorso di lavoro concreto le idee e le prospettive di sviluppo del sistema presenti, ma non ben definite in quei primi mesi del 2005 e maturate spesso in dialoghi informali tra CFP e amministrazione provinciale nel tentativo di comprendere un percorso di riforma assai complesso e ai più di difficile lettura.

In quei mesi di riflessione e di scambio, il sistema ha individuato alcune prospettive di sviluppo che hanno delineato il lavoro dei mesi successivi:

- necessità di riprogettare i percorsi OF prefigurando spazi sufficienti per lo sviluppo di competenze di base (chiave, di cittadinanza, generali ecc.) per tutti gli allievi della FP, secondo la prospettiva individuata dall'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004;
- necessità di non creare una scuola di serie B, ma di valorizzare l'approccio metodologico induttivo della FP e l'esperienza dei formatori per lo sviluppo delle competenze di base;
- necessità di rifarsi alla documentazione nazionale e regionale sugli standard formativi;
- entrare in una logica di dialogo con il sistema scolastico;
- individuare un interlocutore qualificato in grado di dare spessore scientifico al lavoro: l'Università di Bologna;
- collegamento con il sistema dell'istruzione attraverso la messa a punto di un sistema territoriale in grado di promuovere passaggi dalla FP alla scuola (secondo la prospettiva delineata dall'ordinanza ministeriale del 3 dicembre 2004, n. 87);
- necessità di coinvolgimento attivo e responsabile dei formatori, visti non come esecutori di programmi e prospettive di lavoro "calate dall'alto", ma come protagonisti attivi e fonte diretta dell'innovazione curricolare;
- necessità di dotarsi di un documento di riferimento comune, in grado di guidare il lavoro dei singoli formatori e dei consigli di classe nel delicato e fondamentale compito della programmazione didattica e della valutazione degli apprendimenti;
- necessità di concentrare l'attenzione e quindi la formazione dei docenti della FP sulle tematiche della programmazione didattica e della valutazione, ritenute come carenti all'interno del sistema della FP per il diritto-dovere, ma nello stesso tempo considerate come strategiche e migliorabili in tempi medio-lunghi.

In sintesi, il lavoro congiunto di riflessione e di scambio tra gli enti OF e l'amministrazione provinciale ha consentito di delineare progressivamente una linea di sviluppo strategico ben precisa (pur in un contesto normativo nazionale e regionale piuttosto confuso) di grande respiro e tesa a innovare radicalmente il curricolo OF attraverso una prima sperimentazione controllata e una contestuale formazione degli operatori direttamente coinvolti nella sperimentazione stessa.

È così maturata la decisione di ripensare il sistema locale della FP per il diritto-dovere, introducendo in maniera consistente il tema delle competenze di base all'interno del curricula, non tradendo la peculiarità della formazione professionale e cioè la sua capacità di impostare il processo di formazione/apprendimento secondo un approccio metodologico "induttivo", pratico, più consono a un'utenza che fatica ad apprendere secondo i classici schemi scolastici di carattere prevalentemente "deduttivo".

Si è comunque lavorato nell'ottica della piena valorizzazione e sistematizzazione del patrimonio più importante della FP, costruito nel corso degli anni attraverso l'esperienza, la sperimentazione e l'innovazione didattica, e cioè di un approccio metodologico in grado di proporre percorsi efficaci di apprendimento ad allievi di norma espulsi da un sistema scolastico non in grado di adeguare i propri processi di insegnamento ai diversi stili di apprendimento degli studenti.

La difficoltà e le perplessità risiedevano tutte nella necessità di sintesi tra due prospettive apparentemente inconciliabili:

- la necessità di sviluppare competenze di base (generali, chiave, di cittadinanza) non strettamente correlate con il mondo del lavoro, considerate irrinunciabili per il cittadino e il lavoratore di oggi ma spesso erroneamente identificate dagli allievi e dai docenti della FP con le odiate discipline scolastiche;
- l'importanza di utilizzare per lo sviluppo delle competenze di base un approccio metodologico "induttivo" sperimentato però quasi esclusivamente per lo sviluppo di competenze tecnico-professionali in contesto di laboratorio e/o stage.

Gli interrogativi provenienti dai CFP, soprattutto nella fase iniziale del progetto, risuonavano più o meno così: "è possibile sviluppare nella FP competenze di base (linguistiche, scientifico-matematiche, antropologiche) attraverso percorsi metodologici, approcci didattici, strumenti mutuati dal laboratorio, dall'officina se non addirittura dallo stesso contesto lavorativo?"; "è necessario introdurre nei curricula della FP contenuti, discipline, metodologie di lavoro che sono state nel passato rifiutate nella maniera più assoluta dagli allievi della FP"; "non rischiamo di perdere la nostra identità, diventando una vera e propria scuola di serie B nella quale i nostri allievi non potranno trovare cittadinanza?".

È stata questa la sfida che il sistema bolognese della FP si è proposto di affrontare con questo progetto, condivisa da tutti nel tempo, affrontabile con buone possibilità di riuscita solo in presenza di alcuni fattori positivi che ci hanno supportato soprattutto nei momenti di difficoltà:

- convinzione condivisa della necessità di innovare il curriculum nel contesto complessivo di Riforma dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale;
- convinzione condivisa della necessità di sviluppare negli allievi della FP competenze di carattere generale, di cittadinanza per un inserimento attivo nella nostra società e nel mondo del lavoro;
- possibilità di poter avviare un processo di innovazione curricolare con il fondamentale supporto scientifico-metodologico dell'Università di Bologna;
- presenza nel sistema OF di professionalità, di formatori con grande esperienza didattica e metodologica, desiderosi di avviare un percorso di miglioramento professionale in ordine ai contenuti specifici delle competenze di base;
- volontà di dialogo con il sistema dell'istruzione (anche in relazione alla positiva esperienza dei percorsi integrati) nell'ottica del riconoscimento reciproco dei crediti e nella possibilità di creare opportunità di studio successive alla qualifica professionale per gli allievi della FP.

I.4

Il metodo di lavoro

A fronte della convinzione piuttosto radicata nel sistema OF di intraprendere una strada di rinnovamento radicale del curriculum per le motivazioni appena ricordate, occorre prendere un'importante decisione sul metodo di lavoro da adottare per raggiungere l'obiettivo.

Si sarebbe potuto procedere, con un dispendio di energie piuttosto ridotto, attraverso la costituzione di una *task force* di esperti di didattica generale e didattica disciplinare che avesse il compito di confezionare un nuovo curriculum OF/FP da sperimentare direttamente e riaggiustare e adeguare in itinere a fronte di un'azione di monitoraggio ben costruita e in grado di raccogliere in maniera tempestiva e precisa informazioni dettagliate sulla sperimentazione.

Si è scelto invece di procedere mediante un processo di innovazione partecipata, metodo di lavoro lungo e complesso, ma in grado di promuovere un forte coinvolgimento del sistema e soprattutto di valorizzare e responsabilizzare i formatori direttamente impegnati nella sperimentazione.

Si è partiti dal presupposto che fossero i formatori stessi i detentori di un sapere e di un *know how* (soprattutto a livello metodologico ed esperienziale) da valorizzare e sistematizzare con il contributo di professionalità diverse (esperti di didattica generale e disciplinare) che avessero un ruolo di facilitatori nel delicato processo di costruzione "partecipata" del curriculum OF.

In altre parole, sono stati gli stessi formatori direttamente coinvolti nella sperimentazione a costruire il nuovo curriculum OF a partire ovviamente dai limiti imposti dalla normativa nazionale e regionale (standard nazionali e declinazioni regionali delle competenze di base, numero di ore massime del percorso, numero di ore dello stage, necessità di portare a qualifica regionale gli allievi) e dalle indicazioni metodologiche e di contenuto offerte dagli esperti via via coinvolti.

L'innovazione partecipata ha consentito quindi di:

- valorizzare il patrimonio di esperienza e di *know how* del territorio;
- adattare il curriculum alla realtà degli allievi della FP/OF del territorio bolognese;
- tradurre standard, competenze e conoscenze generali in percorsi realistici di apprendimento per gli allievi OF;
- rafforzare una comunità professionale dei formatori OF del territorio bolognese;
- mettere a disposizione dell'intero territorio di un gruppo di circa cinquanta formatori con competenze nella costruzione del curriculum e soprattutto nella programmazione e verifica delle attività;
- rendere protagonisti i formatori del processo di innovazione curricolare;
- responsabilizzare e quindi motivare i formatori nella fase di sperimentazione del nuovo curriculum;
- creare un clima di lavoro positivo e quindi di apertura culturale all'innovazione didattica e curricolare tra gli enti OF del territorio bolognese, che potrà avere ricadute a medio/lungo periodo;
- rafforzare ulteriormente il sistema degli enti OF della Provincia di Bologna.

Dal punto di vista operativo, e anche ai fini di chiarezza espositiva, possiamo passare alla descrizione dei due momenti che hanno caratterizzato il processo di riprogettazione/realizzazione del nuovo curriculum OF:

- lavoro di riprogettazione curricolare iniziale (settembre 2005-settembre 2006) che ha portato alla realizzazione di un documento di riferimento comune per tutte le classi in sperimentazione (documento in progress del settembre 2006);

– realizzazione, in termini di innovazione controllata, del nuovo curriculum in undici classi e in tutti i profili professionali che costituiscono l’offerta formativa OF della Provincia di Bologna e contestuale lavoro di formazione dei formatori e programmazione didattica/valutazione delle attività. Nel corso dell’anno 2006-07 si è lavorato sul primo anno del percorso biennale, nel corso dell’anno 2007-08 si procederà alla programmazione didattica e alla realizzazione delle attività relative al secondo anno.

I.5

La riprogettazione curricolare 2005-06²

Il primo anno di lavoro è stato quindi dedicato a “costruire” un’ipotesi di curriculum innovato (secondo la prospettiva delineata nei paragrafi precedenti) comune e condiviso per tutto il sistema della FP iniziale bolognese, punto di partenza per la realizzazione delle programmazioni didattiche e delle sperimentazioni sul campo che si sarebbero svolte a partire dall’anno formativo 2006-07.

I formatori e i tutor individuati dai CFP bolognesi, supportati da esperti di didattica generale e di didattiche disciplinari dell’Università di Bologna, avevano il compito di definire nella struttura generale il curriculum innovato e di arrivare alla costruzione di moduli formativi utili a sviluppare alcune delle competenze di base previste dall’Accordo Stato-Regioni del 2004. In questa prima fase di lavoro non erano previste azioni di sperimentazione diretta dell’innovazione nei gruppi-classe.

Procedendo attraverso un approccio partecipato all’innovazione curricolare, il gruppo di supporto scientifico del progetto, guidato da Eugenia Lodini della facoltà di Scienze della formazione dell’Università di Bologna, ha inteso valorizzare i seguenti elementi:

- l’esperienza consolidata dei formatori coinvolti con i potenziali destinatari del curriculum innovato, accompagnata però da conoscenze/competenze non strutturate negli ambiti disciplinari;
- le competenze degli esperti di didattica generale nella definizione e implementazione della struttura del curriculum nel suo complesso;
- le competenze specifiche degli esperti di didattica disciplinare in ordine alle tre aree delle competenze di base, che hanno consentito al gruppo dei formatori di individuare percorsi didattici strutturati e finalizzati allo sviluppo di competenze disciplinari fondate su contenuti specifici e propri della disciplina stessa;
- l’apporto del coordinatore didattico (progettista della FP), come elemento di snodo e di collegamento tra le necessità dell’innovazione curricolare e l’organizzazione dei CFP.

In una serie di incontri collegiali tra formatori e tutor, divisi per ambiti disciplinari di competenza, si sono create le condizioni per un autentico confronto su aspetti della didattica per gli allievi OF della FP. Ciascun componente dei gruppi ha messo in campo la propria esperienza professionale e ha cercato, nel lavoro di progettazione, di esplicitare agli altri il suo “saper fare” didattico. Lo scambio, la riflessione e il confronto trasparente sulle esperienze

didattiche di ciascuno hanno portato a realizzare una progettazione didattica che non solo arriva a negoziare e a condividere i termini (spesso generici) con cui devono essere espressi obiettivi e metodologie, ma che giunge a esplicitare e a entrare nel merito di modalità e procedure didattiche ritenute adatte per il raggiungimento di specifici obiettivi.

Formatori e tutor hanno così esplicitato, per ciascun modulo formativo progettato:

- le procedure e gli strumenti didattici;
- possibili approcci all'insegnamento coerenti con le competenze da sviluppare e con le caratteristiche dei potenziali destinatari;
- prove di valutazione in itinere;
- attività didattiche di recupero;
- prove di verifica e valutazione conclusive (almeno nelle linee essenziali).

Nello schema seguente, descriviamo le principali fasi del lavoro del primo anno che hanno portato alla realizzazione del documento di riferimento provinciale (denominato *Documento in progress*), utilizzato poi come base di partenza per le programmazioni didattiche in ciascun ente FP coinvolto nella sperimentazione.

Le fasi del lavoro di riprogettazione curricolare

Fase 1 (ottobre-dicembre 2005)

Analisi dei curricula OF/FP I curricula sono stati confrontati con gli standard formativi minimi (Conferenza Stato-Regioni, 15 gennaio 2004) allo scopo di identificare i principali ambiti di competenza su cui era necessario riprogettare le attività formative OF/FP.

Fase 2 (ottobre-novembre 2005)

Rilevazione esplorativa in ingresso Su un campione di allievi iscritti a settembre 2005 ai corsi OF/FP si è compiuta una rilevazione di alcune competenze di base (competenze di *literacy* e metacompetenze), al fine di avere alcune indicazioni di massima sul livello di competenza in ingresso degli allievi che accedono ai corsi OF/FP.

Fase 3 (gennaio 2006)

Messa a punto di procedure e strumenti metodologici da proporre ai formatori FP nei lavori che li avrebbero visti coinvolti da febbraio a giugno 2006 Nello specifico, sono state definite procedure per:

- la progettazione di moduli nell'area dei linguaggi (relativamente a competenze di comprensione e produzione di messaggi scritti e orali nella lingua italiana);
- la progettazione di moduli nell'area storico-antropologica (relativamente a competenze di base nell'ambito della storia e della geografia);
- la progettazione di moduli nell'area matematico-scientifica (relativamente a competenze di base nell'ambito della matematica, della geometria e delle scienze naturali);
- la ridefinizione dei moduli tecnico-professionali già esistenti in funzione dell'integrazione in essi di abilità legate alle competenze di base, al fine di un loro sviluppo e consolidamento attraverso una didattica specificamente contestualizzata nell'ambito professionale relativo al profilo del corso.

Fase 4 (febbraio-giugno 2006)

Gruppi di lavoro per la progettazione didattica A partire dal mese di febbraio 2006, sono stati attivati quattro gruppi di lavoro costituiti da formatori FP esperti, tre riferiti alle aree delle competenze di base (linguaggi, storico-antropologica, matematico-scientifica) e uno relativamente all'area tecnico-professionale.

I primi tre gruppi hanno:

- individuato gli indicatori specifici relativi agli standard nazionali (orientandosi con le declinazioni operate a livello regionale nel lavoro di ricerca-azione) e definito un certo numero di nuovi moduli formativi per ciascuna area di riprogettazione presa in esame;
- definito contenuti, metodologie e strumenti didattici per ciascun modulo formativo, cercando di ipotizzare situazioni didattiche che potessero costituire un utile esempio per chi, in seguito, dovrà andare a realizzare il modulo formativo nelle classi OF/FP;
- ipotizzato situazioni didattiche alternative per garantire, in prospettiva, alcune possibilità di individualizzazione didattica nella realizzazione dei moduli.

Nel quarto gruppo gli incontri sono stati dedicati ad analizzare le metodologie didattiche che vengono solitamente utilizzate nelle Unità formative tecnico-professionali e ad integrare in esse ulteriori metodologie finalizzate a promuovere e sviluppare non solo abilità professionali, ma anche abilità legate alle aree delle competenze di base.

Fase 5 (giugno-luglio 2006)

Documentazione del lavoro svolto È stata condotta una revisione complessiva dei materiali della progettazione didattica prodotti dai gruppi di lavoro ed è stata formalizzata la documentazione da parte del gruppo di coordinamento.

La TAB. 1.1 descrive in sintesi l'*articolazione del nuovo curriculum diritto-dovere nella FP (nuovo curriculum OF/FP)*, così come scaturito al termine del primo anno di lavoro di riprogettazione.

Nella *prima colonna* sono elencate le quattro aree delle competenze di base, così come descritte dall'Accordo Stato-Regioni, e l'area tecnico-professionale, che fa esplicito riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche.

Nella *seconda colonna*, per ciascuna area, sono descritti rispettivamente gli standard nazionali dell'Accordo Stato-Regioni (per le competenze di base) e il riferimento alle unità di competenza della qualifica regionale (per le competenze tecnico-professionali), diverse per ciascun profilo professionale e comprensive dello stage.

Nella *terza e quarta colonna* sono indicati i moduli formativi che sviluppano le aree di competenza elencate nella prima colonna.

Nello specifico, per quanto concerne le quattro aree di base:

- nella *terza colonna* sono indicati i moduli formativi individualizzati creati *ex novo* nella progettazione didattica dell'anno 2005-06;
- nella *quarta colonna* sono indicati i moduli formativi recuperati dalle UF del precedente curriculum OF (o, in alcuni casi dal curriculum Obbligo formativo integrato, OFI), per le quali non si è resa necessaria una nuova progettazione in quanto risultavano già coerenti con le richieste degli standard nazionali di riferimento.

Per quanto concerne l'area tecnico-professionale:

- si fa solo riferimento alle qualifiche regionali e alle rispettive unità di competenza di ciascun profilo professionale.

TABELLA 1.1

Articolazione del nuovo curriculum diritto-dovere nella formazione professionale (biennio OF/FP 1.800 ore)

Modulo di accoglienza degli allievi in ingresso al corso

Area di competenza	Standard nazionali Accordo Stato-Regioni del 15/01/2004	Moduli nuovi sulle competenze di base	UFC tratte dal precedente curricolo OF
(L) AREA LINGUAGGI (200-240 ore)	<i>Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità</i> (3.1, 3.2)	Moduli 1L e 2L – Scrivere 1 (25-30 ore) – Scrivere 2 (25-30 ore)	
	<i>Leggere per comprendere e interpretare</i> (2.1, 2.2, 2.3)	Moduli 3L e 4L – Ascoltare e leggere per comprendere (ore 25-30) – Leggere che passione!!! (ore 35-40)	
	<i>Padroneggiare strumenti espressivi e argomentativi per l'interazione comunicativa</i> (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5) <i>Utilizzare strumenti espressivi diversi dalla parola</i> (5.1, 5.2, 5.3)	Modulo 5L – Comunicazione efficace (ore 24-30)	
	<i>Utilizzare una lingua straniera per scopi comunicativi e operativi</i> (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6)		Modulo 6L – Lingua straniera (ore 60-74) Si possono utilizzare moduli o UFC già utilizzate dai CFP nelle precedenti progettazioni
(SA) AREA STORICO-ANTROPOLOGICA (100-140 ore)	<i>Cogliere il cambiamento e la diversità in dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una direzione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali</i> (1.1, 1.2, 1.3, 1.4)	Modulo 1SA – Sviluppo delle organizzazioni sociali nella storia (38-50 ore) Modulo 2SA – Multiculturalità (28-40 ore)	Modulo 3SA – Educazione alla cittadinanza attiva (ore 10-17) Modulo 4SA – Sistema economico e mercato del lavoro (ore 18-25)

TABELLA 1.1 (*segue*)

Area di competenza	Standard nazionali Accordo Stato-Regioni del 15/01/2004	Moduli nuovi sulle competenze di base	UFC tratte dal precedente curricolo OF
	<i>Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza</i> (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)		Si possono utilizzare moduli o UFC già utilizzate dai CFP nelle precedenti progettazioni. – Ricerca attiva del lavoro – Organizzazione di impresa – Diritti e doveri dei lavoratori – Dinamiche e rapporti di lavoro
	<i>Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro</i> (3.1, 3.2)		Modulo 5SA – Sicurezza sul lavoro (ore 8-10)
	<i>Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza</i> (4.1, 4.2)		Si possono utilizzare moduli o UFC già utilizzate dai CFP nelle precedenti progettazioni – Norme antinfortunistiche – Sicurezza sul lavoro
(MS) AREA MATEMATICO-SCIENTIFICA (ore 140-160)	<i>Comprendere le procedure per risolvere problemi attraverso linguaggi formalizzati utilizzando figure</i> (1.1, 1.2, 1.3, 1.4)	Modulo 1MS – Laboratorio dei numeri (ore 70-80) Modulo 2MS – Laboratorio delle forme (ore 45-50)	
	<i>Comprendere la realtà naturale applicando metodi di indagine sperimentale</i> (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)	Modulo 3MS – Laboratorio delle trasformazioni (ore 18-23)	

TABELLA I.1 (*segue*)

Area di competenza	Standard nazionali Accordo Stato-Regioni del 15/01/2004	Moduli nuovi sulle competenze di base	UFC tratte dal precedente curricolo OF
(T) AREA TECNO- LOGICA (ore 70-80)	<i>Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per gestire e analizzare dati (RifECDL Start) (1.1, 1.2, 1.3)</i> <i>Utilizzare consapevolmente le nuove tecnologie per l'attuazione di una cittadinanza attiva (2.1, 2.2)</i>		Modulo IT – Informatica (ore 65-75) Si possono utilizzare moduli o UFC già utilizzate dai CFP nelle precedenti progettazioni IMPORTANTE! Prevedere nel modulo di Informatica (IT) obiettivi legati all'uso consapevole delle NT (Standard 2)
(TP) AREA TECNI- CO - PROFES- SIONALE (ore 600-750) Stage (ore 540-630)	<i>UC tecnico-professionali per Profilo di riferimento (Sistema regionale delle qualifiche)</i>	<i>Indicazioni metodologiche per lo sviluppo delle competenze di base all'interno delle Unità formative tecnico-professionali</i> (Esempio sul profilo professionale "Installatore di sistemi elettrici") IMPORTANTE! Progettare lo stage in modo coerente rispetto al nuovo curricolo!	Vari moduli TP relativi alle UFC tecnico-professionali delle precedenti progettazioni raccordate con i nuovi standard del SQR

1.6

L'innovazione controllata nelle prime classi FP (biennio 2006-08)

A partire dal lavoro svolto nel primo anno, e descritto nelle pagine precedenti, nell'ottobre 2006 è iniziato un percorso di innovazione controllata per l'applicazione del nuovo curricolo a 11 prime classi OF dei CFP della Provincia di Bologna e che ha visto coinvolti in fase iniziale complessivamente 188 allievi³. La realizzazione del nuovo curricolo nelle 11 prime classi è andata di pari passo con un'azione di programmazione didattica in itinere dei singoli moduli formativi (di cui nel *Documento* del settembre 2006 era stata delineata solamente una traccia generale).

Tale programmazione di dettaglio è stata portata avanti dai formatori delle aree di base e da quelli dell'area tecnico-professionale durante gli incontri di formazione-formatori che si sono svolti nel periodo settembre 2006-maggio 2007.

In totale sono stati coinvolti 55 tra formatori e tutor FP.

Gli elementi fondamentali che hanno contraddistinto il lavoro dei formatori e tutor coinvolti nell'innovazione biennale e che delineano in sintesi l'approccio del nuovo curriculum, possono essere così descritti:

- finalizzazione del lavoro alla produzione di una programmazione didattica volta al raggiungimento di obiettivi, nelle aree di base, uguali per tutte le undici classi e definiti sulla base degli standard nazionali;
- collegialità tra i formatori dei diversi CFP che hanno confrontato le diverse esperienze didattiche, hanno condiviso le loro competenze professionali e gli strumenti via via messi a punto;
- scelte metodologico-didattiche che, pur nel rispetto delle specificità di ciascuna classe, hanno sempre privilegiato la realizzazione di una didattica attiva, capace di coinvolgere e motivare gli allievi all'apprendimento, in cui fosse sempre immediatamente presente il rapporto tra teoria e pratica, tra conoscenze apprese e loro applicazione nella vita quotidiana e viceversa;
- rivisitazione delle strategie didattiche attualmente utilizzate per lo svolgimento delle UF nell'area tecnico-professionale al fine di creare reali occasioni didattiche per collegare i saperi professionalizzanti con quelli delle aree di base;
- stimolo alla collegialità tra i formatori all'interno dei consigli di classe di ogni CFP, al fine di creare le condizioni per la realizzazione di un percorso formativo capace di integrare effettivamente le diverse aree di competenza del curriculum;
- valutazione conclusiva comune al termine del primo anno, per quanto concerne le competenze acquisite nelle aree di base. La valutazione conclusiva è stata infatti progettata attraverso prove di verifica uguali per tutte le undici classi e orientate a verificare il raggiungimento degli obiettivi inizialmente preventivati.

Contestualmente alla programmazione didattica condivisa, ma comunque adattata sempre dai formatori alla concretezza delle classi in sperimentazione, gli stessi formatori hanno applicato direttamente in aula i percorsi di apprendimento, in un circolo virtuoso tra riflessione condivisa e pratica che ha portato enormi benefici al progetto nel suo complesso. Importante al fine di alimentare il circolo virtuoso è stata la costruzione di un sistema di monitoraggio piuttosto articolato, ma che ha consentito di raccogliere dati e informazioni in tempo reale e di permettere agli stessi formatori continui aggiustamenti in itinere delle programmazioni didattiche.

Ritengo che questo lavoro discreto di "accompagnamento all'innovazione curricolare" sia stato l'elemento che ha contribuito maggiormente a motivare e coinvolgere i formatori, veri protagonisti dell'innovazione curricolare, nel lavoro di insegnamento quotidiano in classi difficili e spesso demotivate ad affrontare contenuti ritenuti lontani e inutili per la loro professionalità.

L'ottimo clima riscontrato negli incontri di formazione, le relazioni positive attivate nei gruppi di lavoro, lo scambio dei materiali, il confronto aperto e franco con gli esperti di didattica generale e disciplinare hanno costituito un formidabile contesto di apprendimento per i formatori, che hanno espresso giudizi molto positivi sull'utilità del percorso formativo e sulla trasferibilità degli apprendimenti nel lavoro diretto in aula.

Non sono mancate certamente le difficoltà espresse dai formatori coinvolti e dagli enti di provenienza, ma che non hanno mai inficiato il lavoro e che sono state affrontate da tutti con spirito positivo e collaborativo.

Volendo tirare un po' le somme sul primo anno di sperimentazione, ritengo sia importante comunque concentrare l'attenzione anche sui risultati ottenuti. Lo facciamo in maniera un po' schematica, senza tanti giri di parole, nella speranza che i protagonisti del percorso si riconoscano nelle brevi note che seguono.

1. *Risultati raggiunti in relazione alla programmazione didattica per la realizzazione del nuovo curriculum (relativamente al primo anno):*

- delineazione di dettagliate *programmazioni didattiche nelle tre aree di base*, per lo svolgimento del *primo anno* del nuovo curriculum per tutti e undici i CPF coinvolti;
- delineazione di *strategie didattiche da applicare nelle aree tecnico-professionali* dei diversi profili professionali per l'integrazione dei saperi di base e dei saperi specificamente legati alla qualifica professionale;
- sperimentazione in classe delle *programmazioni didattiche*, l'acquisizione di informazioni attraverso il monitoraggio delle attività;
- elaborazione e sperimentazione di verifiche intermedie e finali condivise per la valutazione del raggiungimento delle competenze di base da parte degli allievi OF.

2. *Risultati raggiunti nei termini di crescita professionale dei formatori:*

- crescita, in termini di competenze professionali (pedagogico-didattiche e metodologico-disciplinari) dei formatori;
- forte motivazione dei formatori a un impegno collegiale e competente nella programmazione didattica;
- raccolta e condivisione, all'interno di ciascun gruppo di lavoro, di specifici strumenti e materiali didattici e valutativi;
- attivazione nell'ambito del sistema bolognese di FP iniziale di una comunità professionale di formatori (CPF) competente, in grado di promuovere l'innovazione curricolare in un circolo virtuoso tra riflessione e prassi, quale che sia l'organizzazione territoriale dell'offerta formativa nei prossimi anni.

3. *Risultati di apprendimento degli allievi:*

- in generale, una rimotivazione degli allievi a impegnarsi in apprendimenti tipicamente considerati "scolastici", quali il leggere, lo scrivere, la matematica, la storia ecc.;
- buoni risultati di apprendimento in tutte le aree delle competenze di base.

Al momento della stesura del presente capitolo, è stato approvato il decreto del 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della Legge 27 dicembre 2006, n. 29*, che costituisce un importante punto di riferimento nel processo di riforma del sistema educativo promosso dall'attuale Governo.

Ci colpisce in maniera positiva, al di là delle forme concrete con cui si attuerà nella nostra regione l'obbligo di istruzione, la coerenza tra l'articolazione complessiva contenuta nel decreto (competenze chiave di cittadinanza e assi culturali) e la struttura del curriculum oggetto della sperimentazione biennale. In particolare rileviamo una quasi coincidenza tra gli assi culturali del

decreto e le aree delle competenze di base prese a riferimento nel nostro lavoro di riprogettazione.

Questo aspetto, oltre a confermarci nella linea di sviluppo individuata dal progetto nel 2005, consente al sistema OF della Provincia di Bologna di presentarsi “attrezzato” all'imminente cambiamento di prospettiva che dovrà caratterizzare comunque il sistema di istruzione e formazione professionale nei prossimi anni.

I formatori coinvolti in questo lavoro di riprogettazione curricolare, di sperimentazione didattica e di formazione hanno infatti acquisito con il progetto un'importante esperienza e competenze didattiche e di contenuto coerenti con l'impianto prefigurato dal decreto sull'obbligo di istruzione.

L'innovazione controllata del primo anno si è conclusa in maniera positiva per quanto concerne i risultati degli allievi (cfr. cap. 8 sulle valutazioni del primo anno) e con ottimi riscontri nei termini di soddisfazione sia da parte dei formatori coinvolti, sia da parte della maggior parte degli allievi della sperimentazione.

Certamente, alla fine di questo primo anno, la comunità professionale dei formatori OF della Provincia di Bologna è più ricca dal punto di vista delle conoscenze disciplinari, delle metodologie didattiche, ma soprattutto ha sviluppato un importante sistema di relazioni reciproche e una cultura della collaborazione, della condivisione e della produzione di conoscenza, prima inesistenti nelle forme con cui oggi è organizzata.

Speriamo che, al di là di tutto, l'importante lavoro territoriale svolto, che molte energie ha richiesto da parte di tutti gli attori coinvolti, possa avere una ricaduta diretta e verificabile sugli allievi che oggi e in futuro frequenteranno i corsi di formazione professionale per diventare prima di tutto i cittadini e poi i lavoratori di domani.

Note

1. Da un punto di vista terminologico ci pare opportuno precisare che, in questo e nei successivi contributi, verranno utilizzate, per indicare i percorsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale, le denominazioni di: obbligo formativo nella formazione professionale, abbreviato in OF/FP (facente riferimento principalmente alla legge 144/1999) e diritto-dovere nella formazione professionale (introdotto dalla Riforma Moratti nel 2004 e tuttora in uso). Pur facendo riferimento a due momenti legislativi diversi, i due termini si sovrappongono non essendo stato ridiscusso l'obbligo formativo a 18 anni.

2. Tratto in parte dal *Documento in progress* del settembre 2006 Provincia di Bologna Ufficio Scuola e Formazione (2006).

3. CFP, qualifiche e numero allievi coinvolti nella sperimentazione del primo anno:

CFP allievi	Profilo professionale	Numero
CEFAL	Operatore vendite	17
CIOFS – Bologna	Operatore vendite hardware	15
CIOFS – Imola	Operatore cure estetiche	21
CNOS classe 1 ^a	Operatore meccanico	18
CNOS classe 2 ^a	Operatore grafico	16
ENAIIP	Operatore elettrico	18
FAV	Operatore meccanico (autoriparatore)	19

(segue)

CFP allievi	Profilo professionale	Numero
FOMAL – Bologna	Addetto alla ristorazione	19
FOMAL – San Giovanni in Persiceto	Addetto alla ristorazione	19
FUTURA – San Pietro in Casale	Operatore elettrico	14
IAL	Operatore amministrativo-segretariale	12
TOTALE	<i>Classi prime – FP</i>	188

Bibliografia

- ISFOL (1998a), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I Repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL (1998b), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli Milano.
- PROVINCIA DI BOLOGNA UFFICIO SCUOLA E FORMAZIONE (2006), *Progetto pilota, Documento in progress*, “Gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e i percorsi per l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione nella FP della Provincia di Bologna”, settembre.

Programmazione didattica e valutazione. Riflessioni teoriche a partire dall'esperienza compiuta di Ira Vannini*

2.1

Le ragioni di un'esperienza di progettazione di un nuovo curriculum

L'idea di fondo che ha guidato il lavoro di progettazione del nuovo curriculum biennale che tradizionalmente si svolge nell'ambito del diritto-dovere della formazione professionale bolognese è stata la *qualità della didattica*.

Il fine, come si è visto nel CAP. 1, era chiaro fin da subito: promuovere l'acquisizione di solide competenze – non solo professionali, ma anche di base – nei ragazzi che, lasciata la scuola secondaria superiore, accedono ai percorsi di formazione professionale. L'ottica, tuttavia, non voleva essere quella della progettazione dell'offerta formativa del “secondo canale”, bensì ciò che si voleva mantenere come quadro di sfondo era l'idea di un “sistema” di istruzione e di formazione che sapesse far “dialogare” i suoi attori e consentisse passaggi, percorsi paralleli, percorsi integrati e rientri. È proprio all'interno di questo quadro che la qualità della didattica ha costituito un'ipotesi di lavoro che abbiamo voluto considerare trasversale all'intero *sistema*.

Ma proviamo a spiegare meglio.

Il lavoro che è stato compiuto si è posto fin da subito in armonia con il disegno regionale del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e del garantire a tutti i giovani (e “non uno di meno”)¹ quelle competenze fondamentali per esercitare una piena e attiva cittadinanza nella complessa società in cui viviamo. In questo senso, è stato importante riferirsi agli standard formativi minimi nelle competenze di base (sanciti dalla Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004)² e alla loro declinazione in specifici indicatori regionali (definiti nella tab. A della ricerca-azione della Regione Emilia-Romagna)³ per avere un chiaro ed esplicito punto di arrivo in termini di competenze da raggiungere nelle aree dei linguaggi, matematico-scientifica, storico-socio-economica e tecnologica.

Oggi, a pochi mesi dall'emanazione del decreto ministeriale sul nuovo obbligo di istruzione ai 16 anni⁴, le scelte effettuate all'interno del percorso di riprogettazione appaiono pienamente coerenti con l'impianto complessivo delle competenze di base definite negli assi culturali del decreto.

Da un lato, l'ottica degli standard nazionali del 2004 ha costituito sostanzialmente la base portante dei nuovi assi culturali delle competenze di base, ora

* Ricercatrice di Pedagogia sperimentale, dipartimento di Scienze dell'educazione, facoltà di Scienze della formazione, Università di Bologna.

suddivisi in: asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale.

Dall'altro lato, l'uso delle declinazioni regionali in indicatori di competenza – pur molto analitiche rispetto agli indicatori del nuovo documento ministeriale – ci ha aiutato in un lavoro di programmazione didattica attenta, precisa, intenzionalmente orientata al raggiungimento di obiettivi verificabili e, dunque, certificabili.

In ultima analisi, ciò che comunque appare ora una scelta adeguata in relazione agli orientamenti dell'attuale politica scolastica è l'essersi posti all'interno di una finalità di autentico sviluppo di competenze di base per la cittadinanza, cercando un'integrazione reale tra approccio teorico e approccio applicativo, capace di armonizzare – all'interno di percorsi curricolari tradizionalmente orientati alla professionalizzazione dei profili – lo studio di nuove discipline.

Si tratta certo di finalità che hanno costituito lo *sfondo* del lavoro compiuto, e che non possono dirsi ancora pienamente raggiunte; esse tuttavia hanno dato una connotazione forte alla riprogettazione effettuata, orientando decisamente l'impegno dei formatori ed esperti protagonisti di questo lavoro, che hanno prima di tutto creduto in quei fini sanciti dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e ripresi dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del dicembre 2006⁶ di sviluppare «un'istruzione e una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea [capaci di offrire] a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente».

La logica con cui è stata realizzata la progettazione è stata dunque quella delle *competenze*: competenze “utili per la vita”⁶, da perseguire intenzionalmente e da verificare a fine percorso; tale logica della competenza è la sola che possa effettivamente consentirci di parlare di “sistema” formativo, un sistema nel senso pieno di questo termine, capace di promuovere il confronto, lo scambio, la negoziazione di scelte condivise e di un linguaggio comune. La possibilità infatti di disporre di un linguaggio che definisca (in modo certo perfettibile!) competenze (e soprattutto “indicatori di competenza”) aiuta ad avere chiarezza sui risultati da raggiungere, delinea esplicitamente e richiama costantemente l'attenzione sui fini da perseguire, cioè sulle conoscenze e le abilità che l'allievo dovrà possedere ed essere in grado di utilizzare nella sua vita, all'interno e all'esterno del sistema formativo.

All'interno di questa nostra “visione” di *sistema formativo* abbiamo posto in primo luogo la scuola, come principale responsabile dell'istruzione e della formazione dei giovani nella fascia di un obbligo scolastico che è stato oggi finalmente innalzato ai 16 anni. In questo contesto, la formazione professionale è stata dunque considerata come un interlocutore di riferimento fondamentale per la scuola, capace di porsi con essa in una relazione dialogica, di confronto, scambio e reciproco supporto nel perseguimento di una finalità forma-

tiva comune per la fascia dei giovani fino ai 18 anni. La FP può infatti costituire un ambito dove – pur nella sua prioritaria intenzionalità formativa inerente le competenze professionalizzanti – l’allievo ha la possibilità di cogliere la connessione tra il sapere teorico e il sapere pratico, dove vengono realizzate quelle condizioni di apprendimento che consentono all’allievo di utilizzare le mani e i sensi per verificare empiricamente le conoscenze teoriche, dove d’altro canto è possibile e fondamentale riflettere sulla pratica, coglierne il senso utilizzando le parole e i concetti del sapere teorico.

Concepito in tal modo, l’ambito del diritto-dovere della FP può divenire luogo di formazione iniziale ma anche opportunità per una prima proto-esperienza di formazione permanente; essa, infatti, ponendosi a fianco della scuola (a volte con percorsi in integrazione, a volte con percorsi successivi), non è mai conclusa in se stessa, bensì è aperta e impegnata a favorire rientri nella scuola e a formare competenze che consentano al soggetto di poter fruire in seguito di opportunità formative ulteriori, nell’ottica del *lifelong learning*.

L’esperienza emiliano-romagnola dei bienni integrati⁷, nel quadro normativo del diritto-dovere, ha certamente costituito una preziosa occasione per riflettere sul valore dell’integrazione tra ruoli e competenze della scuola e ruoli e competenze della FP nell’ottica del perseguimento di un traguardo comune di competenze fondamentali per l’allievo, sia esso uno studente di liceo o uno studente di istituto professionale.

Il progetto legato al curriculum FP di cui si rende conto in questo volume vuole porsi in continuità con l’esperienza dei bienni integrati; la riprogettazione curricolare all’interno dei percorsi biennali di qualifica della FP bolognese non ha infatti avuto l’intenzione di delineare e perfezionare un “canale” formativo a sé stante, bensì si è proposta come *laboratorio di innovazione progettuale* nella prospettiva, da un lato, di qualificare e valorizzare l’offerta formativa della FP e, dall’altro, di creare condizioni di apprendimento che consentano opportunità di rientro a scuola per i giovani, stimolando anche un confronto costruttivo con le prassi progettuali e didattiche della scuola stessa, in un’ottica di «comune sentire progettuale» (Sacchi, 2007, p. 1).

Il risultato del lavoro compiuto è quello di un progetto di curriculum innovativo per i percorsi biennali della FP, che vuole costituire un’opportunità formativa di qualità per i giovani che, usciti dal percorso scolastico della scuola secondaria superiore generalmente in seguito a fallimenti nei processi di insegnamento-apprendimento, possono:

- acquisire una specifica qualifica professionale costruendo e rinforzando (in modo integrato e coerente) le loro competenze di base, in modo tale da non precludersi possibilità future di ulteriori percorsi formativi e professionali;
- ritrovare la motivazione allo studio percorrendo un tratto di strada alternativo, ma potenzialmente convergente, in vista di un nuovo inserimento nel sistema scolastico, dove potranno essere riconosciute le competenze acquisite.

Ma ritorniamo all’idea di fondo che ha guidato questo lavoro di riprogettazione curricolare: la qualità della didattica.

Come si è detto, tale idea è trasversale a una scuola e a una FP che puntino entrambe al successo dell’allievo in termini di autentica promozione di competenze. Impegnarsi dunque in tale prospettiva è utile e importante per tutto il

sistema formativo dell'obbligo scolastico e del più ampio diritto-dovere fino ai 18 anni. Ciò è stato concretamente reso evidente negli ultimi anni nelle varie sperimentazioni provinciali del biennio integrato, dove si è visto che la “scommessa” della promozione della competenza non passa attraverso una “generica integrazione” fra due sistemi formativi, bensì attraverso *una faticosa e determinata volontà di progettazione integrata della didattica*, finalizzata a delineare situazioni innovative di insegnamento-apprendimento, intenzionalmente orientate al raggiungimento di buone competenze finali degli studenti.

L'elemento di crisi (e, laddove l'integrazione è davvero riuscita, anche l'elemento di reale innovazione) è stato infatti proprio questo: la *prassi* della progettazione⁸.

La scuola secondaria superiore soffre da tempo della mancanza di prassi progettuali serie, di una effettiva abitudine collegiale a programmare la didattica in vista del raggiungimento di obiettivi di apprendimento condivisi. La sperimentazione dell'integrazione fra scuola e FP ha stimolato uno sforzo importante in questa direzione, che deve essere raccolto, mantenuto e ulteriormente approfondito.

Il lavoro di riprogettazione curricolare nella FP si è dunque posto in continuità con questo sforzo e ha provato a creare, in uno specifico e circoscritto contesto della FP come quello della Provincia di Bologna, alcune condizioni “ideali” per una progettazione didattica decisamente orientata a innovare la didattica in classi di allievi che – dopo il fallimento nella scuola secondaria superiore – dovevano poter avere l'opportunità non solo di “imparare” un mestiere, ma di ritrovare anche la voglia di apprendere, di riscattare le loro potenzialità di apprendimento nell'ambito delle competenze di base, comprendendo come queste siano facilmente collegabili a un “sapere pratico” che non è fatto per chi “non è portato per studiare”, ma è invece solamente uno dei modi della conoscenza umana, attraverso il quale possono passare saperi teorici di buon livello e grazie al quale può essere stimolato un pensiero “riflessivo”, astratto. Come ci ricorda Dewey

ogni normale organo di senso e di azione motoria è sempre sul chi vive. Esso va in cerca di un'occasione per agire e ha bisogno a questo scopo di qualche oggetto. La somma totale di queste tendenze protese in avanti costituisce la curiosità. Essa è il fattore fondamentale dell'allargamento dell'esperienza e *quindi* il primo ingrediente nei germi che devono essere sviluppati in pensiero riflessivo (Dewey, 1961, p. 100, corsivo dell'autrice).

La scommessa di ciò stava tutta in una didattica che sapesse per prima coniugare teoria e pratica, così come la teoria e la pratica connotano tutti gli aspetti della nostra vita quotidiana.

Per fare questo occorreva rifuggire da una didattica del caso e puntare a una seria progettazione capace di precedere e poi di accompagnare tutta la realizzazione del curriculum, per offrire alla prassi didattica uno spazio “pensato” in cui ogni docente riflette sul proprio fare, si confronta con il gruppo dei colleghi, acquisisce nuove competenze da mettere poi in atto in classe, realizzando così immediatamente in se stesso la relazione tra teoria e prassi.

L'esperienza compiuta ci porta ora a cercare di ritrovare le ragioni teoriche

del *fare progettazione* per cogliere da esse gli elementi di forza del lavoro compiuto e gli elementi di criticità su cui sarà ancora necessario impegnarsi per il miglioramento.

2.2

La competenza progettuale nella professionalità docente

La programmazione è [...] quella serie di operazioni che gli insegnanti, nella loro collegialità o in gruppi di dimensioni più limitate [...], compiono per organizzare concretamente l'attività didattica e quindi mettere in atto quelle esperienze di apprendimento che andranno a costituire il curriculum effettivamente seguito dagli studenti (Lodini, 1984, p. 88).

Con questa definizione, Eugenia Lodini mette in evidenza tre fondamentali concetti che connotano in modo peculiare la *programmazione in ambito scolastico e formativo*. Si tratta di concetti strettamente interrelati che, nel contesto politico-istituzionale che caratterizza il sistema scolastico e formativo degli ultimi decenni, appare importante continuare a ribadire e sottolineare; essi sono la collegialità, l'organizzazione concreta delle attività, il curriculum. Ed è appunto attraverso modalità autentiche di *collegialità*, di confronto e negoziazione su obiettivi e procedure metodologiche, e un impegno forte a definire *concretamente* le scelte educative e didattiche da attuare nel contesto classe specifico, che è possibile delineare un *curriculum* che sia davvero significativo e rispondente ai bisogni formativi dell'allievo; un curriculum cioè che sappia mediare, in modo problematico e critico, tra un orizzonte di finalità educative elevate e le esigenze peculiari del contesto reale di insegnamento-apprendimento.

Tale modo di intendere la programmazione in ambito educativo e formativo – risultato di un ricco dibattito pedagogico che ha segnato la storia della scuola italiana a partire dagli anni Settanta – pur se può apparire ovvio e scontato, in molti casi rischia ancora di essere una dichiarazione teorica che fatica a orientare in modo significativo le prassi quotidiane di programmazione nel sistema dell'istruzione e della formazione.

La questione della programmazione infatti, seppur in linea di principio raccoglie il consenso della maggior parte degli insegnanti, incontra tuttavia molte resistenze sul piano concreto. Il *fare programmazione* comporta in realtà l'introduzione di modifiche sostanziali nella pratica professionale quotidiana del docente; modifiche che, per la natura stessa di una programmazione che sia pedagogicamente fondata, richiedono innanzitutto una disponibilità dell'insegnante e del formatore alla trasparenza delle sue intenzionalità educative e didattiche, al confronto, alla valutazione e al cambiamento. Si tratta di elementi non di poco conto, che chiamano in gioco aspetti strettamente interconnessi al comune modo di intendere la professionalità del docente, e che hanno ripercussioni soprattutto sul piano dell'organizzazione concreta e quotidiana di tale professionalità. Si tratta di entrare nel merito di *modi, tempi e spazi* della programmazione, affinché l'elemento progettuale costituisca effettivamente il perno di tutta l'attività didattica, l'elemento qualificante di essa.

È interessante sottolineare come tale riflessione si presenti, già all'inizio del dibattito sulla programmazione in Italia, come un'esortazione affinché

si ponga anche per il docente il problema, che ovviamente investe le più ampie dimensioni sociali, di un effettivo “tempo pieno”. Si tratta di capovolgere la logica tradizionale per cui il tempo di insegnamento è soprattutto quello che si spende in classe [...] e far sì che l’attività di progettazione e di approntamento dei materiali, nonché quella della valutazione dei risultati ottenuti, diventi il momento effettivamente qualificante sul piano professionale (Maragliano, Vertecchi, 1978, p. 167).

Nella scuola, soprattutto nei contesti della scuola secondaria, questi aspetti restano ricchi di problematicità; ciò si è manifestato – come ricordato precedentemente – con molta evidenza nella realizzazione della sperimentazione dei bienni integrati dove i formatori del sistema FP, forse più abituati ad avere tempi e spazi progettuali che indirizzano tutta la loro azione formativa, hanno vissuto insieme agli insegnanti la fatica del progettare, o meglio: la fatica del vincere le resistenze a progettare insieme.

L’interrogativo che si è posto a chi, a diverso titolo, è stato coinvolto nel supportare, valutare, accompagnare la sperimentazione dei bienni integrati emiliano-romagnoli, è stato quello del come incidere effettivamente sulle pratiche dei docenti. In un contesto normativo istituzionale dove la programmazione è entrata a pieno titolo nei compiti professionali dell’insegnante⁹ e che, con l’autonomia degli istituti, ha assunto una valenza ancor più essenziale nell’orientamento delle attività educative e didattiche della scuola¹⁰, è importante interrogarsi infatti su quali siano le azioni più efficaci per promuovere un nuovo modo di intendere la professionalità docente, come professionalità competente nella progettazione e valutazione del proprio lavoro didattico.

La risposta, da porre come ipotesi di ricerca, è che tali azioni debbano riuscire concretamente ad *affiancarsi* ai vissuti quotidiani dei docenti per innescare in essi processi di reale cambiamento.

È dunque in questa prospettiva ipotetica che si è cercato di realizzare l’innovazione del curriculum FP: all’interno di un nuovo impianto curricolare del biennio del diritto-dovere, si è proposto ai formatori di impegnarsi in un lavoro di programmazione didattica che ha accompagnato – all’inizio e in itinere – tutto il percorso formativo proposto alle undici classi coinvolte dall’innovazione. Tale impegno di programmazione dei formatori è stato tuttavia a sua volta accompagnato e supportato da un percorso di formazione dei formatori stessi, dove esperti di scienze dell’educazione ed esperti di didattica disciplinare si sono “affiancati” alla prassi didattica dei formatori creando spazi progettuali e collegiali di riflessione, valutazione, riprogettazione continua.

Tutto ciò è stato fatto in un contesto ben circoscritto del sistema della formazione professionale: undici classi del percorso biennale FP di dieci enti di formazione della Provincia di Bologna. Il percorso di programmazione della didattica – realizzato in un’ottica di formazione in servizio dei formatori che via via andavano realizzando il curriculum FP – ha pertanto rappresentato un’esperienza potremmo dire “laboratoriale”, una proficua opportunità per comprendere più a fondo il complesso fenomeno della *programmazione didattica*, sperimentandosi direttamente in essa insieme a figure di esperti, mettendo reciprocamente in gioco le competenze di ciascuno, in una prospettiva di ricerca-formazione¹¹. Entro tale prospettiva metodologica, se il ruolo dei formatori è stato

il più possibile valorizzato per le competenze e l'esperienza che hanno portato all'interno del lavoro di progettazione, il ruolo del "ricercatore" (gli esperti di scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari) è risultato allo stesso tempo essenziale per orientare le programmazioni dei formatori e fornire ad esse un solido riferimento teorico e metodologico.

Quale valenza può avere tutto questo se riportato al contesto più ampio del sistema dell'istruzione e della formazione?

Per tentare di rispondere a questa domanda, è necessario enucleare – dall'itinerario che è stato percorso – gli aspetti più significativi che rimandano a concetti teorici fondanti nell'ambito della progettazione e della valutazione delle attività formative.

2.3

Un percorso in quattro tappe... con alcune premesse importanti

Due sono le premesse al percorso di programmazione didattica e insieme di formazione dei formatori che è stato compiuto e che, attraverso l'individuazione di alcuni suoi elementi teorici, può essere analizzato come modello ipotetico di riferimento per il sistema dell'istruzione e della formazione. Esse sono costituite da due parole-chiave che proseguono il discorso iniziato nel paragrafo precedente: intenzionalità e collegialità.

2.3.1. L'intenzionalità del progettare

In primo luogo, è utile soffermarsi sul concetto di *intenzionalità* educativa e formativa.

Progettazione e intenzionalità sono due concetti strettamente interconnessi e, prendendo come principale contesto di riferimento – come si è detto – la scuola, tali due istanze sono state ribadite in numerosi e importati testi normativi che regolano le prassi della programmazione educativa e didattica.

Per la scuola secondaria di secondo grado manca ancora a tutt'oggi un documento nazionale che detti le indicazioni curriculari per l'intero "secondo ciclo", e che ribadisca in esso il ruolo essenziale del biennio iniziale comune. Il nuovo testo ministeriale sull'innalzamento dell'obbligo ai 16 anni va decisamente in questa direzione, e riapre la strada a quelle esortazioni programmatiche elaborate dalla Commissione Brocca nel 1991, che torna utile rileggere per il ruolo e l'importanza che hanno avuto nella storia della nostra scuola secondaria e per la chiarezza con cui erano riuscite a definire in essa il concetto di progettualità.

I processi di insegnamento-apprendimento che hanno luogo nella scuola sono processi intenzionali. Il *primo livello di intenzionalità* è espresso in modo esplicito dai programmi ufficiali. Essi, in senso pieno, comprendono non solo le liste dei contenuti da apprendere, ma anche gli obiettivi e le finalità specifiche delle singole discipline collocate nel quadro delle finalità generali proprie della scuola secondaria superiore. I programmi ufficiali rappresentano perciò il progetto generale. La sua realizzazione nelle diverse realtà scolastiche ha bisogno di un *secondo livello di intenzionalità*, che consiste nella definizione più puntuale degli obiettivi, nella ricerca delle concrete modalità di attuazione, nella distribuzione dei tempi, nella organizzazione delle risorse e nella predispo-

sizione delle necessarie verifiche. È questo secondo livello che normalmente viene indicato con il termine programmazione. Tale termine, nell'uso didattico, non si riferisce come in altri contesti solo al momento decisionale, ma comprende anche il momento progettuale vero e proprio, senza il quale ogni decisione può risultare inefficace. L'intenzionalità, infatti, prima di diventare decisione è di progettualità².

I due livelli di intenzionalità descritti dalla Commissione Brocca definiscono immediatamente i due ambiti fondamentali della progettazione in ambito scolastico e formativo.

In primo luogo, quello delle finalità e degli obiettivi generali, da porre come quadro di riferimento condiviso e condivisibile in termini, potremmo dire oggi, di “competenze di base” da raggiungere per tutti gli allievi. O ancora meglio, di competenze che la scuola – e il sistema formativo nel suo complesso – *si assume la responsabilità di garantire a tutti*, perché considerate fondamentali per la formazione del cittadino e sulle quali dunque tutti gli operatori del sistema formativo sono chiamati a confrontarsi e a riflettere per porre un “punto d’inizio” alle loro prassi progettuali.

In secondo luogo, il livello di intenzionalità successivo si colloca nella sfera che è propriamente della *programmazione didattica*, che consente di delineare un curriculum specifico per specifici gruppi di allievi, collocati storicamente e socio-culturalmente in un ben definito contesto formativo. Tuttavia, nella programmazione didattica, se da un lato vi è l'esigenza di rispondere a precise esigenze formative degli allievi, dall'altro lato resta come punto fermo l'esigenza di raggiungere le finalità e gli obiettivi fondamentali del curriculum. Si tratta dunque di vedere il rapporto tra queste due esigenze in un'ottica di

dialettica continua (e problematica) tra le ragioni degli *oggetti* dell'apprendimento (condensati e razionalizzati nei programmi) e le ragioni dei *soggetti* dell'apprendimento stesso (rappresentati dagli allievi). In questo contesto, la programmazione rappresenta appunto l'insieme ragionato dei metodi e delle tecniche che consentono di gestire questa dialettica e di tradurla in scelte operative di prassi scolastica (Ghelfi, Guerra, 1993, p. 45, corsivo nel testo).

Si tratta dunque di un *programmare* (da *pro-graphein*, atto dello “scrivere prima”) che è decisamente rivolto a mete da raggiungere perché ritenute fondamentali per la formazione del cittadino; il paradigma di riferimento è quello dell'intenzionalità, nel senso di ipotizzare in anticipo percorsi e di assumersi la responsabilità di procedere verso traguardi prestabiliti, scommettendo sulle molteplici potenzialità di una didattica *individualizzata* che – nel tener conto delle diversità degli allievi – si fa carico di non lasciare indietro nessuno rispetto agli obiettivi prestabiliti.

La categoria dell'intenzionalità formativa trova dunque il suo significato solo se posta in relazione a finalità chiare e condivise da raggiungere e, affinché ciò avvenga, esse devono essere espresse con un linguaggio anch'esso chiaro, capace di descrivere il profilo del cittadino che si vuole formare attraverso “descrittori” di competenze ritenute valide ed essenziali all'esercizio di una cittadinanza autentica.

È pertanto alla luce di queste convinzioni che, fin dall'inizio del lavoro, è stato necessario identificare uno sfondo di finalità formative e di indicatori di competenza a cui riferire il percorso di riprogettazione curricolare dei percorsi biennali FP. Il documento relativo agli standard formativi minimi nelle competenze di base, definito dalla Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004, è risultato essere un punto di riferimento di particolare valore per il lavoro che si andava compiendo; l'opportunità di disporre di indicatori di competenza nelle aree di base quali quella dei linguaggi, quella matematico-scientifica, quella storico-socio-antropologica e quella tecnologica, ha creato un orizzonte comune verso cui orientare l'intenzionalità progettuale di ciascun formatore; orizzonte che ora si ricongiunge perfettamente con il quadro delle competenze di base definite nel documento tecnico sugli assi culturali del decreto sull'innalzamento dell'obbligo.

2.3.2. La collegialità nel progettare

La scelta di orientare la programmazione al raggiungimento di specifiche competenze, considerate irrinunciabili per la formazione degli allievi, pone poi l'esigenza di mettere in campo la seconda istanza fondamentale della programmazione: quella della *collegialità*.

Orientare l'azione didattica verso un obiettivo comune comporta infatti innanzitutto un confronto e una condivisione relativamente alle finalità educative e formative di un curriculum, implica una negoziazione sui "termini operativi" con i quali tali finalità si vogliono esprimere, implica infine un accordo su quali obiettivi si vogliono porre come primari e quali come secondari. La collegialità rappresenta dunque una dimensione basilare e fondante per qualsiasi prassi che voglia dirsi autenticamente progettuale.

Prima di confrontarsi su strategie e strumenti didattici, si tratta di discutere e confrontarsi sulle "visioni" dell'istruzione e della formazione, sugli scopi della scuola e del sistema formativo nel suo complesso, relativamente a una fascia giovanile che necessita di basi comuni di sapere, per affrontare il mondo attraverso strumenti intellettuali e linguaggi che consentano partecipazione attiva e pensiero critico all'interno di una società così complessa come quella contemporanea.

Il dibattito su questi argomenti porta inevitabilmente a sfiorare il tema delle "utopie pedagogiche": la democrazia del sapere, la qualità della scuola di tutti, le potenzialità di una didattica che sa "sconfiggere" le differenze socio-culturali di partenza¹³.

Parlare, tra docenti – siano essi formatori o insegnanti – di queste tematiche è un elemento di grande rilievo al fine di creare le condizioni per una collegialità autentica, dove siano rese trasparenti le convinzioni educative, troppo spesso implicite, che stanno dietro le prassi didattiche di ciascuno.

La collegialità può nascere infatti da un confronto esplicito su tali questioni, che chiamano in causa anche l'immagine che ciascuno ha della propria professionalità e del proprio ruolo sociale come docente per la promozione democratica delle competenze.

In quest'ottica di trasparenza, è possibile un confronto sulle prassi di ogni-

no, sulle proprie competenze o “incompetenze” didattiche, in una prospettiva di gruppo di professionisti che, pur nelle visioni parzialmente diverse, sa negoziare soluzioni condivise e trovare motivazioni comuni all’azione didattica.

La collegialità costituisce un aspetto fondante nella scuola italiana; essa viene indicata come condizione per la programmazione educativa e didattica fin dalla legislazione del 1974¹⁴ sugli organi collegiali, e viene ripresa da tutti i successivi testi programmatici fino ad arrivare alla recente normativa sull’autonomia degli istituti, costituendo – in linea teorica – un *modus operandi* che troppo spesso viene dato per scontato dalla scuola e da chi con essa condivide percorsi formativi.

Tuttavia, le ricerche sugli insegnanti¹⁵ evidenziano che la collegialità continua a costituire un punto di criticità importante nelle prassi scolastiche, soprattutto nel livello della scuola secondaria e l’esperienza emiliano-romagnola dei bienni integrati lo ha messo fortemente in evidenza nel momento in cui insegnanti e formatori FP si sono ritrovati a progettare e a condividere insieme la didattica nelle classi.

Ciò che si è potuto trarre dall’esperienza di integrazione scuola-FP è che la collegialità non può essere imposta, essa è invece una conquista culturale che richiede soprattutto esercizio e tempi lunghi. La *collegialità va provata*, occorre farne esperienza e verificarne, con sistematicità, le ricadute positive che può avere sulla qualità della didattica e sulla professionalità del docente. Gli stessi docenti, insegnanti e formatori, che ne hanno fatto diretta esperienza nei bienni integrati attraverso la compresenza in aula e la programmazione didattica condivisa hanno potuto solo allora modificare in positivo la loro visione dei rapporti collegiali (Luppi, Vannini, 2006).

La collegialità richiede inoltre sostegno da parte dei dirigenti e di figure competenti in ambito pedagogico e didattico, figure capaci di orientare i legami tra i soggetti riportando sempre il discorso collegiale sul piano della professionalità docente e del confronto sulle convinzioni educative e sulle prassi didattiche.

In questa prospettiva, si è voluto tentare di porre – nel percorso di riprogettazione curricolare della FP che è stato effettuato – la collegialità come un “ingrediente” fondamentale della programmazione didattica, creando le condizioni spazio-temporali affinché si potesse realizzare, promuovendone il valore tra i formatori, osservandone – nel “laboratorio di ricerca-formazione” che si andava creando – le ricadute sulla qualità delle prassi didattiche progettate.

2.3.3. Una programmazione didattica in quattro tappe

Di seguito vengono presentate le tappe che, nel nuovo curriculum biennale della FP, hanno contraddistinto la programmazione didattica delle attività nelle aree di base e, in parte, anche nell’area tecnico-professionale (di quest’ultima tuttavia si parlerà in modo più approfondito nel CAP. 6).

Esse, per punti essenziali, delineano un’idea di didattica che, tenendo conto dei vincoli organizzativi e strutturali delle classi FP dell’obbligo formativo, si è orientata verso una prospettiva di *individualizzazione*, nel senso di offrire

una proposta formativa adeguata a tutti, secondo le capacità di ciascuno, differenziando la proposta di insegnamento. Quindi [una prospettiva tesa ad] assicurare il principio dell'uguaglianza delle opportunità formative garantendo le competenze basilari. L'idea di individualizzazione, intesa come necessità di differenziazione, rappresenta una sorta di regola per tutti coloro che trovano contraddittorio insegnare la stessa cosa, nello stesso modo, con le stesse modalità, a degli alunni diversi. Individualizzazione come differenziazione significa, quindi, fare in modo che ogni studente si trovi, il più frequentemente possibile, in una situazione di apprendimento per lui proficua (Fioretti, 2006, p. 17)¹⁶.

Intrinseca al concetto stesso di programmazione individualizzata¹⁷ vi è infatti la preoccupazione per la messa in atto di processi di insegnamento-apprendimento che portino tutti gli allievi (o la stragrande maggioranza di essi) al raggiungimento di competenze fondamentali che siano "di qualità". Ciò richiede necessariamente un intervento didattico fortemente intenzionale da parte del docente e un'attenzione costante al percorso di apprendimento di ciascun allievo, al fine di calibrare l'offerta didattica in base alle esigenze, ai tempi, agli stili cognitivi di ciascun allievo, nell'ottica del *mastery learning*¹⁸, strategia che costituisce da sempre il modello della didattica individualizzata per eccellenza.

In questo approccio metodologico, l'elemento centrale è costituito dal momento della *valutazione formativa*¹⁹, per il ruolo che svolge nel "restituire" al docente una visione particolareggiata dei processi di insegnamento-apprendimento che si vanno realizzando e nello stimolarlo a ricercare sempre nuove soluzioni didattiche in risposta alle esigenze formative degli studenti.

I momenti del controllo, iniziali e in itinere, degli apprendimenti dell'allievo rappresentano dunque l'elemento fondamentale per garantire flessibilità, dinamicità, attenzione alle differenze individuali di colui che apprende. Attraverso un approccio valutativo capace di "diagnosticare" con precisione le difficoltà del singolo discente, di valorizzare l'errore come risorsa e di saper suggerire valide e puntuali soluzioni per migliorare l'apprendimento e per superare le difficoltà, è possibile riprogettare continuamente l'intervento didattico e orientarlo in modo tale da garantire a tutti gli studenti un buon raggiungimento degli obiettivi preventivati. Si tratterà certo, in questo caso, di obiettivi legati a competenze di base irrinunciabili che, come afferma Pellerey (1994, p. 62), «costituiscono come il nucleo centrale dell'apprendimento scolastico con il quale dobbiamo a tutti i costi confrontarci e che si presentano come altamente concatenate tra loro» e che si possono approfondire e rendere significative esercitandole all'interno di ambiti culturali di vario genere.

È proprio rispetto a questi obiettivi irrinunciabili che si è voluto riprogettare il curriculum biennale FP e dunque, nel lavoro compiuto, elementi quali obiettivi di base per tutti, didattica diversificata e flessibile, diagnosi e valutazione formativa, verifica e valutazione dei risultati sono stati considerati gli aspetti cardine che dovevano caratterizzare i processi di insegnamento-apprendimento, che si andavano progettando, nella consapevolezza che si stavano cercando – in uno sforzo di intenzionalità e collegialità – tutti gli "spazi" di individualizzazione possibili nei contesti FP in cui ci si trovava ad agire, al fine di motivare gli allievi con gli strumenti didattici più adeguati all'apprendimento e di giungere a risultati di buona qualità in termini di competenze.

In relazione alle programmazioni didattiche realizzate, sono presentate di seguito in modo sintetico, come “brevi appunti”, i principali momenti progettuali che sempre dovrebbero scandire un percorso di programmazione in ambito formativo.

*Definire e condividere obiettivi di apprendimento
in termini di competenze da raggiungere*

Come si è detto, nell’ambito di una strategia individualizzata, l’attività di programmazione didattica deve concentrarsi innanzitutto sulla predisposizione di percorsi (o unità didattiche)²⁰ specificamente e validamente indirizzati al raggiungimento di competenze irrinunciabili, procedendo attraverso attività organizzate di volta in volta all’interno di definiti campi disciplinari; ciò non esclude l’importanza di opportune e auspicabili connessioni interdisciplinari nelle proposte didattiche, ma nel medesimo tempo tende a sottolineare l’importanza di non perdere di vista l’obiettivo specifico di base da verificare alla fine del processo di insegnamento-apprendimento.

Tali competenze irrinunciabili non possono che essere rintracciate negli ambiti delle competenze linguistiche, logico-matematiche, tecnologiche e storico-socio-antropologiche; ambiti nei quali le stesse ricerche internazionali riconoscono competenze “per la vita”²¹ del cittadino, che il sistema dell’istruzione e della formazione deve garantire a tutti, al di là delle differenze socio-culturali di partenza e degli specifici percorsi scolastici intrapresi.

Le competenze da raggiungere devono poi essere espresse in termini di *obiettivi operativi*, capaci cioè di descrivere saperi e abilità che ci si aspetta che l’allievo possa raggiungere al termine dell’unità didattica. La possibilità di disporre di descrittori di competenza già definiti e condivisi intersoggettivamente è certo di grande vantaggio.

In ogni caso, il linguaggio col quale l’obiettivo viene descritto è di fondamentale importanza, in quanto deve essere in effetti comprensibile da tutti (formatori e allievi), deve costituire un punto di arrivo inequivocabile, capace di identificare i comportamenti che l’allievo via via dovrà acquisire, che dovranno essere verificati e in relazione ai quali si potranno decidere e prospettare valide soluzioni didattiche, in termini di contenuti e metodologie.

Delineare metodologie, scegliere tecniche e strumenti

Una volta definiti gli obiettivi, si tratta di “scommettere” sulla didattica, di sfruttare cioè appieno le potenzialità di strategie didattiche diversificate in modo da rispondere alle esigenze diverse dei diversi allievi.

L’esperienza professionale dei formatori con classi difficili, la loro conoscenza di strategie che hanno avuto successo e che si sentono particolarmente adatte alla propria modalità di insegnamento devono essere valorizzate, discusse nel gruppo, ma anche con esperti di metodologia didattica e di didattica disciplinare, in modo da poter consentire al formatore di confrontarsi apertamente con fondamenti di tipo scientifico e di riflettere consapevolmente sulle proprie prassi. Tutto ciò in una prospettiva di vera e propria ricerca-formazio-

ne, dove nell'incontro tra esperienza pratica e riferimento teorico-metodologico si possano individuare con razionalità le soluzioni più adeguate alle diverse classi di allievi.

Le metodologie adottate devono poi essere adeguatamente documentate e capitalizzate a vantaggio delle proprie esperienze future e dell'intero gruppo docente.

Trovandoci in situazioni di classi generalmente demotivate all'apprendimento e sfiduciate rispetto alle proprie potenzialità nell'affrontare la fatica di imparare, il ruolo del docente non può in alcun modo ridursi a quello di propositore generico di attività o di osservatore esterno, puntando unicamente su processi autonomi di costruzione e scoperta della conoscenza²². Trattandosi di attività volte al raggiungimento di competenze essenziali, il formatore deve porsi soprattutto come guida e sostegno sicuro all'allievo durante il processo di apprendimento, competente negli ambiti disciplinare e metodologico.

Il formatore deve saper governare l'attività in termini di competenze disciplinari, di orientamento verso ciò che si vuole raggiungere e di consapevolezza dei passaggi intermedi principali che possono essere utili all'allievo per comprendere i concetti fondamentali proposti nell'attività.

Ciò non significa in alcun modo passività dell'allievo di fronte all'apprendimento, ma anzi la partecipazione attiva dell'allievo è fondamentale e va sollecitata in ogni attività proposta, sia essa anche una lezione frontale; tuttavia il formatore deve poter mantenere il "governo" del processo formativo, che non può in alcun modo essere lasciato al caso.

Le scelte didattiche, di contenuti e metodologie, non possono essere generiche; devono invece essere fortemente orientate all'obiettivo da raggiungere attraverso l'uso di contenuti, strumenti comunicativi, materiali didattici, spazi e tempi che siano effettivamente adeguati alle esigenze e agli interessi degli allievi e significativi rispetto all'ambito disciplinare.

Ciò richiede ai formatori di avere buone competenze non solo di didattica generale per gestire al meglio la relazione educativa e i processi sistematici di programmazione didattica, ma anche e soprattutto di didattica disciplinare, allo scopo di identificare strategie e situazioni didattiche accattivanti, mirate agli stili cognitivi che si attivano nell'apprendimento di una specifica disciplina, capaci anche di creare nell'allievo un certo senso di sicurezza e fiducia nella guida del formatore durante il percorso. In tutto ciò, il ruolo dei vari esperti durante il percorso di formazione è stato sostanziale per accompagnare con sistematicità i formatori nelle scelte che via via si andavano facendo.

Più soluzioni didattiche vanno inoltre progettate in anticipo per una stessa attività, in modo tale da essere pronti a proporre attività differenziate nei momenti in cui sia necessario ripetere un concetto, si organizza un lavoro a gruppi, si propongono interventi specifici per allievi maggiormente in difficoltà.

*Valutare in modo diagnostico e formativo
e realizzare momenti di individualizzazione*

La valutazione svolge all'inizio e durante il percorso una funzione irrinunciabile di regolazione del processo di insegnamento-apprendimento. Facendo

“luce” sui prerequisiti dell’allievo e, in seguito, su come sta procedendo il percorso formativo, essa costituisce l’unico effettivo strumento capace di offrire opportunità di individualizzazione.

L’osservazione sistematica degli allievi in ingresso rappresenta la prima opportunità di “diagnosi” dei bisogni formativi differenziati che sono presenti in una stessa classe; la conoscenza di strumenti diagnostici standardizzati può aiutare il formatore a farsi un quadro ancor più preciso – oltre a quello che deriva dalle sue personali osservazioni in classe – sulle competenze, gli interessi, le strategie cognitive degli allievi.

Sono poi i momenti di verifica formativa in itinere che devono essere progettati con attenzione dai formatori i quali, avendo valutato inizialmente la rilevanza degli obiettivi che devono essere raggiunti da tutto il gruppo-classe, devono poter definire opportuni tempi, strumenti e procedure per controllare il processo di insegnamento-apprendimento e orientare, grazie alle informazioni ottenute, l’attività didattica, creando – laddove necessario – percorsi differenziati per gruppi di allievi, a seconda degli stili cognitivi, delle difficoltà, dei tempi e dei ritmi di apprendimento. Ciò allo scopo di dare effettiva risposta alla raccomandazione europea che chiede di tenere «debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative»²³.

I risultati derivanti da una verifica formativa devono essere considerati alla stregua dei risultati che rileva un allenatore durante la preparazione atletica del suo allievo: gli errori e le difficoltà dell’allievo costituiscono “risorse” che possono consentire la messa in atto di strategie sempre più adeguate per il raggiungimento del traguardo.

Il raggiungimento del traguardo da parte dell’allievo deve essere considerato dal formatore una “sfida” comune, l’allievo deve avere consapevolezza che il formatore ha fiducia nelle sue possibilità di riuscita, deve sapere che gli errori possono essere mostrati affinché il formatore possa aiutarlo a correggerli, in un’ottica anche di continua promozione delle abilità di autovalutazione dell’allievo stesso.

Una riflessione sui “modi” di condurre questi momenti di valutazione formativa è certamente essenziale da parte dei formatori; si tratta di confrontarsi e discutere sui possibili rischi che la valutazione in itinere porta con sé: il rischio di cadere nell’ottica selettiva, il rischio di effetti di “alone” e di aspettative pregiudizievoli nei confronti di alcuni allievi; rischi che possono influire davvero notevolmente sulle possibilità di successo formativo dell’allievo, sia presenti, sia future, e che contribuiscono fortemente all’instaurarsi, all’interno del gruppo-classe, di un clima troppo competitivo dove la motivazione allo studio rischia di essere unicamente legata a fattori di tipo estrinseco.

Individualizzazione e valutazione formativa chiamano dunque in campo aspetti importanti della professionalità docente, aspetti che richiedono, anche nelle sedi collegiali, una disponibilità dei formatori a riflettere sulle proprie prassi e a “mettersi in gioco” nel confronto con i colleghi e, perché no, con il dibattito pedagogico-didattico relativo a questi aspetti.

Un ulteriore elemento sostanziale che deve infine interessare i momenti

progettuali finalizzati alla definizione di percorsi individualizzati è quello relativo alle procedure e ai materiali didattici da approntare per diversificare il più possibile la proposta formativa e offrire a ciascun allievo opportunità di approfondimento, recupero e consolidamento adeguate agli specifici bisogni formativi. Per realizzare questo è necessario sfruttare tutti i diversi codici comunicativi – operativo, iconico, analogico, simbolico – per “porgere” nel modo più opportuno la conoscenza all’allievo, cosicché questi sia “in grado di afferrarla” (cfr. Baldacci, 2005) e farla propria, con l’obiettivo di portare tutti al raggiungimento di competenze di base irrinunciabili per garantire il diritto a una cittadinanza attiva.

Definire momenti di valutazione sommativa

La verifica e la valutazione conclusive (di fine percorso, di fine anno, di fine quadrimestre, di fine unità didattica) costituiscono fasi ineliminabili all’interno del percorso formativo. Essi rappresentano momenti di bilancio conclusivo, in cui gli allievi e i formatori possono confrontarsi con gli obiettivi che erano stati stabiliti.

Le funzioni di una valutazione sommativa sono quelle di un bilancio finale per l’allievo, in alcuni casi (a fine percorso) anche di certificazione pubblica di questi risultati; in questi casi la valutazione sommativa lascia pochi margini per “rimediare” agli “errori” di percorso accumulatisi. D’altro canto, in una didattica orientata all’individualizzazione ci si aspetta che la maggior parte delle difficoltà di apprendimento sia stata già affrontata in itinere con una didattica adeguata.

Tuttavia, la valutazione sommativa non costituisce solo la tappa di fine percorso formativo; essa viene realizzata anche in momenti prestabiliti dell’anno scolastico in cui i formatori, in un’ottica di collegialità, stabiliscono l’importanza di fare un bilancio intermedio della situazione. Tali momenti, utilizzati con prudenza e sensibilità, hanno un valore educativo importante soprattutto perché gli allievi necessitano anche di motivazioni estrinseche all’apprendimento quali sono i voti. In questi casi la valutazione sommativa chiude un percorso parziale, ma nello stesso tempo dà la possibilità di aprire nuove opportunità sul percorso formativo che resta da compiere. In questo senso essa esercita, in parte, anche una funzione formativa.

La funzione della valutazione sommativa, parallelamente, è sempre una fase di valutazione della qualità della didattica e della programmazione che i formatori hanno realizzato²⁴, sulla quale è sempre necessaria una seria riflessione collegiale. I risultati delle valutazioni sommative principali dovrebbero inoltre essere analizzati con sistematicità, anche allo scopo di valutare la qualità formativa dell’ente di formazione e al fine di riflettere su opportune strategie di cambiamento dal punto di vista sia didattico, sia organizzativo.

A conclusione di queste brevi riflessioni, si può osservare che la programmazione didattica è da intendersi – utilizzando il paradigma deweyano dell’indagine scientifica come modello²⁵ – come un’ipotesi di ricerca che:

– nascendo da una situazione problematica iniziale, si assume la responsabilità di delineare in anticipo e con creatività itinerari risolutivi;

– deve tuttavia essere sempre controllata attraverso rigorosi strumenti di verifica che consentano via via di modificare strumenti, percorsi e a volte in parte anche obiettivi intermedi per darsi modi e tempi più adeguati al raggiungimento della soluzione della situazione problematica iniziale²⁷.

Se nel nostro caso la situazione problematica iniziale è stata determinata dai bisogni formativi inespressi e nascosti dei giovani allievi che entrano nei percorsi FP dopo vari fallimenti scolastici; gli obiettivi legati alle competenze irrinunciabili hanno costituito le risposte ipotetiche dell'itinerario progettuale da compiere per superare la situazione problematica. Così anche le strategie didattiche progettate hanno rappresentato i percorsi reali con cui l'itinerario "di ricerca e sperimentazione" è stato compiuto; e infine le verifiche – in itinere e finali – hanno costituito gli strumenti essenziali per "governare" al meglio le strategie didattiche e indirizzarle verso le mete da raggiungere.

La prospettiva dunque della programmazione è un po' la stessa della sperimentazione, essa – per ogni professionista dell'ambito formativo – deve sempre essere guidata da un duplice atteggiamento di *coraggio* nell'ipotizzare una scelta didattica ben determinata, da un lato, e, dall'altro lato, di *umiltà* nel sapere via via controllare in itinere i risultati che si vanno raggiungendo, con la disponibilità a modificare le proprie scelte di insegnamento in funzione delle risposte del soggetto dell'apprendimento, cioè di colui la cui crescita intellettuale costituisce la principale finalità di un qualsiasi percorso formativo.

Di seguito viene presentato lo schema che ha costituito la struttura metodologica di base per la costruzione delle programmazioni didattiche di attività nelle aree delle competenze di base sulla quale hanno lavorato i gruppi di formatori durante il percorso di formazione e progettazione collegiale.

Schema per la programmazione delle attività didattiche nei moduli delle aree di base

Formatore _____ Ente FP _____
 Gruppo classe OF del corso _____ (qualifica)
 Area di base _____
 Codice modulo (_____) - Titolo modulo _____

Lo schema sintetico per la programmazione delle attività è il seguente:

Analisi della situazione di partenza degli allievi
 (provenienza socioculturale, prerequisiti, interessi...)

ATTIVITÀ 1

Definizione degli obiettivi operativi
 (scelta degli indicatori RER ed eventuali specificazioni in termini comportamentali)
 Scelta dei contenuti
 Definizione dei metodi
 (descrizione dettagliata della strategia operativa che si intende realizzare)
 Verifica formativa di fine attività
 Strategie didattiche alternative per il recupero

ATTIVITÀ 2

Definizione degli obiettivi operativi

(scelta degli indicatori RER ed eventuali specificazioni in termini comportamentali)

Scelta dei contenuti

Definizione dei metodi

(descrizione dettagliata della strategia operativa che si intende realizzare)

Verifica formativa di fine attività

Strategie didattiche alternative per il recupero

ATTIVITÀ 3

...

Di seguito, le varie fasi vengono presentate in modo più dettagliato e viene lasciato lo spazio per la compilazione da parte del formatore (le attività 2, 3 e successive ripetono la struttura dell'attività 1).

1. L'ANALISI DELLA SITUAZIONE

(Si rimanda alla scheda che dovrà essere compilata da ciascun formatore dopo aver conosciuto il gruppo-classe. La scheda raccoglierà i punteggi degli allievi nelle prove di ingresso e le osservazioni libere del formatore sulla classe e su ciascun ragazzo.)

ATTIVITÀ 1

2. GLI OBIETTIVI

A partire dagli indicatori RER (obiettivi da raggiungere) elencati all'inizio del modulo, definire quello/quelli che guideranno l'inizio delle attività didattiche

Indicatore 1; Indicatore 2; ...

Eventuali riformulazioni degli indicatori in termini di obiettivi più operativi e attinenti il proprio gruppo-classe.

(Si tratta di definire una serie di comportamenti osservabili che, pur non esaurendo la portata dell'indicatore di partenza, costituiscono dei descrittori chiari di ciò che l'allievo dovrà dimostrare di sapere o di saper fare al termine dell'attività didattica.)

3. I CONTENUTI

Definire i contenuti specifici che saranno oggetto di apprendimento in relazione agli obiettivi indicati (cosa deve sapere o saper fare l'allievo?).

Il "contenuto" è l'oggetto dell'attività didattica, ciò che viene proposto agli allievi in vista del raggiungimento degli obiettivi dichiarati attraverso le diverse forme di mediazione didattica.

I contenuti disciplinari devono essere scelti in base ad alcuni criteri importanti:

- *validità* (i contenuti devono essere autentici, attuali, concreti...);
- *significatività* (i contenuti devono essere significativi e rilevanti rispetto all'obiettivo di apprendimento che ci si propone di raggiungere; devono consentire all'allievo di avvicinarsi alle strutture portanti della disciplina in oggetto);
- *interesse* (vanno scelti contenuti interessanti e attraenti per suscitare la motivazione dell'allievo; occorre tuttavia non farsi guidare esclusivamente da questo criterio, anche perché gli interessi degli allievi sono diversi e non sempre significativi rispetto agli obiettivi. È la metodologia didattica con cui si propongono i contenuti che deve suscitare motivazione e consentire agli allievi di ampliare i propri interessi);
- *possibilità di apprendimento* (i contenuti devono essere accessibili alle possibilità di apprendimento dei ragazzi. È importante ricordare che l'accessibilità del contenuto implica il collegamento con quanto l'allievo già conosce).

È poi fondamentale interrogarsi sulla *congruenza* tra contenuti scelti e metodi didattici che si intendono adottare e sul *carico di lavoro* che il contenuto richiederà all'allievo.

4. LA SELEZIONE E L'ORGANIZZAZIONE DEI METODI

In relazione all'obiettivo/obiettivi indicato/i e ai contenuti scelti, descrivere le strategie didattiche che saranno utilizzate in termini di:

- *tecniche prescelte* (lezione, esercitazione, ricerca, gioco, simulazione ecc.) e come in successione saranno svolte le *fasi di lavoro*;
- *l'ambiente di lavoro* (aula, laboratorio, officina, giardino, extra-scuola ecc.);
- *strumenti e materiali* didattici che saranno utilizzati (quali testi, materiali, strumentazioni tecnologiche ecc.);
- modalità di *raggruppamento degli allievi* (gruppo-classe, piccolo gruppo, coppie, lavoro individuale ecc.) e ruolo degli allievi (ascoltatori, partecipanti attivi ecc.);
- *ruolo del docente* durante l'attività (informatore, facilitatore, guida ecc.);
- periodo di realizzazione e numero ore previste.

5. VERIFICA FORMATIVA DI FINE ATTIVITÀ

Verifica di fine attività che consente, durante lo svolgimento del modulo più complessivo, di osservare i risultati raggiunti dagli allievi e di decidere se concludere l'attività e passare a quella successiva oppure mettere in atto attività di recupero rispetto agli obiettivi iniziali.

Le finalità di questa verifica sono dunque prioritariamente:

- *controllare* che tutti i ragazzi abbiano seguito l'attività e abbiano raggiunto gli obiettivi prefissati;
- *attivare* eventualmente attività alternative di recupero per i gruppi di allievi con maggiori difficoltà.

PREVENTIVARE SEMPRE ALCUNE ORE PER LE ATTIVITÀ DI RECUPERO

- Descrivere le *modalità di verifica formativa* che saranno utilizzate.
- Descrivere le *attività di recupero* (o consolidamento) che saranno svolte con gli allievi (è auspicabile lavorare con gruppi di allievi).

Note

1. Riferimento alla legge del 30 giugno 2003, n. 12, della Regione Emilia-Romagna, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.*

2. Accordo Stato-Regioni n. 1901 del 15 gennaio 2004, *Accordo tra il ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, il ministro del Lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione di standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003.*

3. Cfr. in particolare la Scheda A prodotta all'interno del progetto di ricerca-azione della Regione Emilia-Romagna, in Antonelli (2006).

4. Decreto M.P.I. del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione e relativo documento tecnico allegato Gli assi culturali.*

5. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), comma 13°.

6. Cfr. Gallina (2001); Gruppo di lavoro Invalsi (2003). Il dibattito sulle competenze per

la vita è rintracciabile all'interno dei lavori OCSE a partire dal 2000; in particolare cfr. Ryche Salganik (2001). Cfr. inoltre Gallina (2006).

7. Per un quadro completo di questa esperienza di sperimentazione, cfr. il sito: www.csc-er.it, dove sono anche indicate le principali pubblicazioni regionali e provinciali sull'esperienza.

8. Cfr. in particolare Lodini, Vannini (2006).

9. Dalla legge 4 agosto 1997, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, alla legge del 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*, unitamente alle molte circolari ministeriali indirizzate ai vari ordini di scuola fino agli anni più recenti.

10. D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997*.

11. Cfr. in particolare: Becchi, Bondioli (1994); Becchi (1995); Becchi, Bondioli (1997); Bondioli, Ferrari (2004b). Concetti ripresi anche nella nostra ricerca; cfr. Lodini, Vannini (2006, in particolare il cap. 1).

12. Piani di studio della scuola superiore e programmi dei primi due anni – Le proposte della Commissione Brocca, in “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, Roma, 1991.

13. Cfr., a questo proposito, Husen (1974; 1977); Hawkins (1982); Rawls (1995).

14. Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*.

15. Cfr. per esempio, tra le ricerche più recenti, Cavalli (2000) e le riflessioni di Bottani (2002).

16. Cfr. anche Baldacci (2005).

17. Per un'interessante rassegna su questo argomento, cfr. Orlandi (1994).

18. Cfr., in particolare, Bloom (1971); Block, Anderson (1975).

19. Nel dibattito italiano sul concetto di “valutazione formativa”, cfr. in particolare: Verrecchi (1976); Grandi (1977); Giovannini (1994); Verrecchi (2002); Domenici (1993, 2003); Benvenuto (2003).

20. È importante, in questo senso, ribadire la valenza terminologica del concetto di unità didattica, e non unità di apprendimento (come indicato negli ormai superati Piani di Studio personalizzati della legge 28 marzo 2003, n. 53), in quanto, se il primo concetto punta l'attenzione sulla responsabilità della scuola e del docente *che insegna* in relazione agli obiettivi da raggiungere, il secondo “scivola” in un'ottica di deresponsabilizzazione didattica della scuola nei confronti dei risultati degli allievi, mettendo unicamente l'accento sull'apprendimento dell'allievo in quanto unico “attore” di percorsi troppo sbilanciati verso una prospettiva di personalizzazione.

21. Cfr. la Ricerca All sul sito: www.cede.it. Cfr. inoltre la raccomandazione approvata dal Parlamento e dal Consiglio europeo il 18 dicembre 2006.

22. Sono a questo proposito interessanti le considerazioni sull'atteggiamento critico che occorre avere nella didattica rispetto alle metodologie attive e per scoperta, non sempre da considerare la modalità migliore in assoluto, soprattutto «quando l'argomento da studiare è complesso, quando si è ancora nella fase iniziale di una disciplina, quando le proprie forze e capacità sono insufficienti per analizzare l'argomento» (Polacek, 2006, p. 265). Cfr. anche Yates (2005).

23. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), punto 2.

24. Sulle diverse funzioni della valutazione, cfr. il quadro molto chiaro proposto da Verrecchi (2002).

25. Cfr. Dewey (1961, 1949). Per l'utilizzo di tale paradigma nella programmazione educativa cfr. Bondioli, Ferrari (2004a).

26. A questo proposito è utile e importante rileggere Gattullo (1984).

Bibliografia

- ANTONELLI G. (a cura di) (2006), *Il dialogo degli apprendimenti nell'integrazione tra istruzione e formazione professionale*, in www.csc-er.it.
- BALDACCINI M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- BECCHI E. (1995), *Valutare sistemi, programmi, profitti educativi: operatività complesse*, in "I quaderni di RES – RES ON LINE", febbraio.
- BECCHI E., BONDIOLI A. (1994), *La valutazione: una pratica in via di definizione*, in M. Ferrarini (a cura di), *La valutazione di contesti prescolari*, Junior, Bergamo.
- IDD. (1997), *Valutare e valutarsi*, Junior, Bergamo.
- BENVENUTO G. (2003), *Mettere i voti a scuola*, Carocci, Roma.
- BLOCK J. H., ANDERSON L. W. (1975), *Mastery Learning in classe*, Loescher, Torino.
- BLOOM B. S. (1971), *Mastery Learning and Its Implications for Curriculum Development*, in E. W. Eisner (ed.), *Confronting Curriculum Reform*, Little, Brown, Boston, pp. 17-49.
- BONDIOLI A., FERRARINI M. (a cura di) (2004a), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- IDD. (a cura di) (2004b), *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Bergamo.
- BOTTANI N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna.
- CAVALLI A. (2000), *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- DEWEY J. (1949), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.
- ID. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or., *How We Think*, Heath, Boston 1933).
- DOMENICI G. (1993; 2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari.
- FIORETTI S. (2006), *Individualizzazione e motivazione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- GALLINA V. (2001), *All: letteralismo e abilità per la vita della popolazione adulta*, in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (CEDE), *Ricerche valutative internazionali*, Franco Angeli, Milano, pp. 193-212.
- ID. (a cura di) (2006), *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando, Roma.
- GATTULLO M. (1984), *Sperimentare e decidere*, in E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 49-69.
- GHELFI D., GUERRA L. (1993), *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- GIOVANNINI M. L. (1994), *Valutazione sotto esame*, Ethel-G. Mondadori, Milano.
- GRANDI G. (1977), *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- GRUPPO DI LAVORO INVALSI (2003), *All-Letteralismo e abilità per la vita. Rapporto indagine pilota*, Regione Toscana, Edizioni PLUS, Università di Pisa.
- HAWKINS D. (1982), *Scienza ed etica dell'uguaglianza*, Loescher, Torino.
- HUSEN T. (1974), *Provenienza sociale e carriera scolastica*, Loescher, Torino.
- ID. (1977), *Talento, uguaglianza e meritocrazia*, La Nuova Italia, Firenze.
- LODINI E. (1984), *Il ruolo della programmazione nell'attuazione della proposta curricolare*, in F. Frabboni, E. Lodini, M. Manini, *La scuola di base a tempo lungo*, Liguori, Napoli, pp. 88-95.
- LODINI E., VANNINI I. (a cura di) (2006), *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione*, Franco Angeli, Milano.
- LUPPI E., VANNINI I. (2006), *La soddisfazione di allievi, famiglie e operatori*, in Lodini, Vannini (2006), pp. 163-88.
- MARAGLIANO R., VERTECCHI B. (1978), *La pratica educativa. Dal programma alla programmazione*, in A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Arnoldo Mondadori, Milano, pp. 161-76.

- ORLANDI M. (1994), *Percorsi bibliografici. Il dibattito sulla individualizzazione in Italia dal 1970 al 1993 attraverso le riviste*, in “Cadmò”, II, 5-6, pp. 147 ss. (con una nota di Benedetto Vertecchi).
- PELLERER M. (1994), *Progettazione didattica*, 2^a ed., SEI, Torino.
- POLACEK K. (2006), *Questionario sui processi di apprendimento: un'integrazione al manuale*, in “Orientamenti Pedagogici”, 53, 2, pp. 249-69.
- RAWLS J. (1995), *Giustizia come equità*, Liguori, Napoli.
- RYCHE D. S., SALGANIK L. H. (2001), *Defining and Selecting Key Competencies*, H&H Publisher, Seattle-Toronto-Bern-Göttingen.
- SACCHI G. (2007), *Istruzione e (o) formazione professionale in Emilia-Romagna. Riflessioni sulle modifiche che sono state apportate al sistema scolastico/formativo con l'ultima finanziaria*, Scuola ER, 19/04/2007, in www.scuolaer.it.
- VERTECCHI B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
- ID. (2002), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano.
- YATES G. C. R. (2005), “How Obvious”: *Personal Reflections on the Database of Educational Psychology and Effective Teaching Research*, in “Educational Psychology”, 25, pp. 681-700.

Area di base: linguaggi¹. Competenze linguistiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale di *Angela Chiantera**

3.1

Una premessa necessaria

La lingua accompagna l'individuo in tutto l'arco della sua vita: attraverso essa si impara a conoscere e rappresentare ciò che ci circonda, a vivere nella comunità e a dividerne norme, valori, cultura. Fa parte delle primissime esperienze del bambino e della bambina, che scoprono gradatamente, parlando con gli altri, le sue funzioni (pratiche, logiche, ludiche ecc.) e che poi la incontrano a scuola nelle diverse forme che essa può assumere (orale, scritta; formale, informale; lingue di tempi e luoghi diversi) arrivando a esplicitarne le principali strutture e norme di funzionamento.

Nell'esperienza successiva, la lingua che ognuno di noi usa quotidianamente si configura come un aspetto caratterizzante della nostra individualità, sia nel senso che ci definisce come persone, sia nel senso che essa forma, orienta, arricchisce, o meno, la nostra esperienza. Proprio perché è qualcosa che ci appartiene sin dai nostri primi mesi di vita, costituisce una *dote* (che va conosciuta e valorizzata nel tempo) e contemporaneamente un *diritto* (che esige rispetto e attenzione); qualità che possono pienamente concretizzarsi solo in una proficua interazione con altri che siano disposti sia a riconoscere e rispettare pienamente in noi degli interlocutori attivi e partecipi, sia a collaborare nel processo di conoscenza e valorizzazione della nostra lingua.

Nella situazione attuale, per un adulto è assai difficile trovare luoghi in cui poter trovare simili occasioni di (auto)riflessione linguistica; lo è, a maggior ragione, per un ragazzo a cui manchino le risorse per trovare spazi reali o virtuali in cui confrontarsi positivamente con gli altri su una competenza così variegata e così sfuggente come è la lingua. Anzi è probabile che trovi, piuttosto, situazioni in cui si senta inascoltato, svalutato, incapace. Basti pensare alle notizie sull'italiano d'oggi diffuse da soloni, spesso disinformati, che attribuiscono proprio ai giovani il suo deterioramento crescente (come se ad adottare, in maniera irreflessa, gli stessi vizi, gli stessi tic non fossero quegli stessi adulti censori).

* Professore associato di Linguistica italiana – Didattica della lingua italiana nella facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bologna. Insegna inoltre presso la Scuola di specializzazione insegnamento secondario e presso la Libera Università di Bolzano, facoltà di Scienze della formazione primaria.

La scuola potrebbe rappresentare un luogo privilegiato per riflettere sui propri usi linguistici, sulle proprie capacità raggiunte e su quelle da conquistare, su come gli altri parlino e su cosa renda la loro lingua più o meno efficace della propria. Un luogo in cui, osservando testi orali e scritti (prodotti in vari contesti e con vari scopi), si possa arrivare a definire le regole sottostanti al loro funzionamento, per capirli meglio e impararne i “trucchi”; un luogo in cui provare a giudicare², in base a vari parametri, gli enunciati ascoltati o letti, arrivando – proprio come fanno i linguisti di professione – a individuare quelle regole implicite e inconsapevoli che costituiscono la competenza linguistica di base di ogni individuo.

L'esperienza insegna però che la scuola, nella maggior parte dei casi, trasforma la lingua in una noiosa materia di studio, oggetto di apprendimento spesso non chiaro nelle sue finalità e nel suo procedere. Avviene così che il ragazzo o la ragazza percepiscano la lingua come un qualcosa assai distante dalla loro esperienza quotidiana, che non sanno dominare (“Non riuscirò mai a parlare/scrivere come vuole la prof”), che “gira a vuoto”. Ma, come scrive De Mauro (2004, pp. 25-6),

il parlare non gira a vuoto soltanto se i suoi contenuti si ancorano a un esperire concreto. Specie nelle fasi di apprendimento, soltanto per tale via si formano i significati: a partire da sensi assai determinati e sperimentati nel vivo, operativamente, con intervento non solo dei canali percettivi “nobili” (vista, udito), ma anche più rudimentali (tatto, gusto, olfatto). Anche la comprensione si realizza attraverso processi di adattamento, di va e vieni, tra lo scorrere di sensi determinati e il bagaglio di potenzialità semantiche delle parole disponibili per il recettore. Senza circoscritte esperienze colte da particolari sensi in cui si concretano i significati delle frasi di un locutore che non parli a vuoto, il ricettore rischia di accogliere queste frasi come formule vuote.

Alla luce di queste considerazioni vanno ripensate, quindi, in primis, le esperienze linguistiche che vengono proposte in classe e, in secondo luogo, le caratteristiche degli altri contesti e delle fonti di apprendimento linguistico che un ragazzo e una ragazza possono oggi utilizzare: alla famiglia e alla scuola si sono aggiunte la televisione e altri mezzi di comunicazione che, essendo appunto “di massa”, sfuggono al controllo del singolo individuo. I messaggi che mettono in circolo, la lingua che propongono influenzano direttamente i giovani fruitori, spesso senza che un adulto vicino faccia da mediatore o da filtro.

Uno dei rischi che ne può derivare è che adulti e adolescenti percorrano strade comunicative diverse, parallele, nel senso che condividono solo una minima parte delle esperienze e delle conoscenze (comunicative e non) che quotidianamente li interessano e li coinvolgono; in tal modo il loro parlare, in mancanza di comuni basi informative, da potenziale scambio dialogico si trasforma in un monocolore richiedere/insegnare (da parte dell'adulto) e un ascoltare/rispondere da parte del ragazzo. E per fortuna ci sono i coetanei a permettere quel gioco comunicativo paritario che è condizione essenziale di un proficuo apprendimento comunicativo.

Quando si affronta il problema della riflessione sull'uso e sull'apprendimento della lingua a scuola non si deve dunque dimenticare che uno dei nuclei

concettuali di fondo è il rapporto che ogni singolo individuo (vecchio o giovane che sia) ha con la propria lingua e, più in specifico, il suo modo di percepirla, il suo saperla collegare all'intera esperienza (corporea, mentale, affettiva ecc.)³. Questa "dimenticanza" si fa più evidente quando si osserva che anche nei più importanti studiosi di lingua il pensiero teorico è spesso ancorato alla propria realtà individuale di parlanti, ai legami riconosciuti con la propria lingua.

Un esempio particolarmente significativo è rappresentato da Dante, che nel *Convivio*⁴ mette a fuoco con efficacia e incisività i motivi del «naturale amore» che lo hanno legato al suo primario mezzo espressivo: la lingua volgare fiorentina. Innanzitutto essa ha reso possibile che i genitori di Dante («li miei generanti») si conoscessero e lo mettessero fisicamente al mondo; in secondo luogo il volgare fiorentino ha fatto da tramite con il latino, la lingua della scienza, che lo ha introdotto e fatto procedere nel mondo della conoscenza. In tal modo egli viene a riconoscere alla lingua materna un potere generante che opera a più livelli: a quello, primario, dei rapporti (fisici, affettivi ecc.) tra persone; a quello, simbolico, dei rapporti del singolo con il sapere elaborato dalla comunità in cui vive.

Penso che la meta che ogni insegnante dovrebbe porsi è proprio la progressiva costruzione, da parte di ogni allievo, di un consapevole legame di "amore" (fatto di padronanza, confidenza, curiosità) nei confronti della lingua madre e delle altre lingue di cui si serve quotidianamente.

3.2

Insegnare italiano oggi

Se ci si colloca in questa prospettiva, anche l'apprendimento linguistico viene a ridelinearsi nei suoi contenuti e nei suoi confini, di modo che ad esso non si guarda più come a una fase di sviluppo limitata nel tempo (infanzia e adolescenza), nei luoghi (scolastici o scolasticizzati) e nei metodi (lezione frontale), ma come a una perenne fase di arricchimento sia delle modalità individuali di scoperta dei mezzi espressivi, sia della capacità di usarli scegliendo quelli più appropriati ai propri scopi e alla situazione specifica.

Fortunatamente negli ultimi trent'anni l'insegnamento della lingua italiana ha subito una profonda trasformazione, che ha riguardato sia l'assetto disciplinare, sia le finalità, sia le metodologie. Dopo decenni (ma si potrebbe parlare, senza enfasi, di secoli) di quasi assoluta coincidenza dell'insegnamento della lingua con lo studio della grammatica e della lingua letteraria, si è progressivamente passati a una sua visione più allargata, che valorizza il rapporto con gli altri ambiti di sapere (scolastici e non) e i diversi contesti formativi, e nello stesso tempo più specifica, poiché tende a differenziare gli scopi, gli ambiti, le strategie⁵.

Questa trasformazione è legata anche all'evoluzione dell'idea di lingua elaborata da varie discipline linguistiche (storia della lingua, dialettologia italiana, sociolinguistica ecc.): una volta accertata l'esistenza di una lingua italiana su tutto il territorio nazionale, tali discipline hanno fatto emergere la poliedricità di tale lingua, la sua variabilità a seconda dei luoghi, della formazione dei parlanti, della loro professione o area di esperienza, dei mezzi usati. Davanti agli studiosi dell'italiano si è aperto un panorama quanto mai variegato e in evolu-

zione: cosa può o deve fare la scuola di questa varietà? Come aiutare i ragazzi a sfruttarla per potenziare le loro capacità espressive?

In risposta a queste domande, in ambito didattico gli ultimi decenni hanno visto un considerevole incremento di sperimentazioni e riflessioni relative soprattutto alla fruizione e produzione di vari tipi testuali, orali e scritti. Poiché lo scopo consiste nel far acquisire il controllo di diverse forme di produzione linguistica, si sono ipotizzati percorsi graduabili, ma tendenti tutti al raggiungimento di una competenza multiforme, legata alla pianificazione, al distanziamento dal contesto, all'efficacia.

Mi soffermo brevemente a esaminare, a titolo esemplificativo, alcune innovazioni, di contenuto e di metodo, che hanno riguardato l'educazione linguistica e che gradatamente si sono diffuse nelle scuole di ogni grado.

Un punto da cui iniziare riguarda una semplice verità, che spesso in passato è stata dimenticata o resa vana⁶: una lingua si impara esercitandola, nella varietà e modalità di esercizio che essa ammette e richiede, a partire dal proprio patrimonio personale, che rappresenta la base ineliminabile del suo successivo sviluppo.

Ciò significa riconoscere centralità anche a quanto l'allievo sa già fare: lungi dal considerarlo una bocca da riempire di parole o frasi-modello, se ne accettano e definiscono le abilità acquisite, prima, e poi quelle raggiunte, incentivando la sua capacità di riflessione e di progettazione linguistica. La riflessione e il confronto con gli altri gli consentiranno di rapportarsi alla lingua usata nella sua stessa comunità (da compagni, docenti, vicini, mezzi di comunicazione, scrittori...), mentre la capacità progettuale gli permetterà di definire propri obiettivi di sviluppo, partecipando attivamente al miglioramento della facoltà di linguaggio posseduta.

Osservare, osservarsi, sperimentare, confrontare, definire regolarità e criteri di valutazione sono attività, comuni a insegnante e allievo, che devono essere considerate imprescindibili in un'educazione linguistica che intenda far raggiungere una piena consapevolezza dei mezzi e dei fini del proprio uso della lingua.

Un secondo elemento di cambiamento riguarda uno spostamento del focus di attenzione: nell'insegnamento tradizionale essa riguardava quasi esclusivamente la lingua scritta e la grammatica; oggi nessuna programmazione prescinde dalle quattro abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) a cui si affianca la riflessione sulla lingua, che orienta la capacità individuale di scegliere, all'interno del paradigma linguistico, le forme più appropriate per realizzare i propri scopi comunicativi.

Come sottolinea Michele Prandi (2006, p. XVI), «la lingua contiene un nucleo di strutture rigide e non negoziabili, circondato da un ampio repertorio di opzioni a disposizione del parlante»: ciò significa che compito dell'insegnante è far esperire al discente una competenza linguistica basata sì sulla conoscenza delle regole strutturali, ma allargata, differenziata, da mettere alla prova ogni volta che si desideri affrontare nuove situazioni, nuovi contenuti. Se l'insegnamento tradizionale restringeva le opzioni possibili adeguandole a un modello (la lingua scritta "alta" vista come punto di arrivo anche per l'oralità; il tema letterario come forma privilegiata di scrittura ecc.), oggi si tende a

diversificare gli usi, e quindi le scelte, puntando soprattutto sulla funzionalità comunicativa dei messaggi prodotti.

A questo si collega un terzo punto, a cui vorrei brevemente accennare perché il dibattito è ancora molto aperto e le problematiche individuate sono di gran lunga superiori, numericamente, alle soluzioni proposte: quale norma linguistica prendere a base dell'insegnamento. Come si è già accennato in precedenza, i moderni studi linguistici hanno messo in luce le trasformazioni in atto nella nostra lingua; trasformazioni che agli adulti sembrano deviazioni, errori, spesso anche orrori, e che invece dai giovani (quasi) non vengono percepite, considerando le presunte "novità" perfettamente naturali o, in molti casi, le uniche scelte possibili. Questa realtà non può che riverberarsi nella scuola, dove la pedagogia linguistica tradizionale ha continuato, spesso acriticamente, a proporre una norma unica di "buon italiano", basata sui "buoni autori" (da Dante a Manzoni o poco oltre).

Ma quello che a certuni può apparire "buono", ai linguisti più avvertiti si presenta come discutibile, se non addirittura negativo. Basta rileggere Pier Vincenzo Mengaldo (1994, pp. 22-3), il quale, descrivendo non tanti anni fa l'italiano "scolastico", affermava

che l'abitudine scolastica all'eufemismo ed alla perifrasi contro la parola schietta prepara inevitabilmente ad accettare, magari senza neppure accorgersene, gli analoghi procedimenti che infestano la lingua politica, burocratica ecc.; e che l'ipocrisia linguistica è un'efficace preparazione a quella morale.

Quel modello, che già decenni fa appariva anacronistico, oggi rischia di creare una frattura ancora maggiore tra docenti e allievi: fortemente oralizzati, abituati al contatto con lingue e codici diversi, fruitori di nuove tecnologie comunicative, ragazzi e ragazze tendono oggi a considerare l'italiano usato attorno a loro più autorevole di quello descritto dalla grammatica e proposto come modello normativo dalla scuola.

Ciò che un insegnante sensibile ai fatti linguistici può proporre è perlomeno un contatto con usi non univoci, ma allargati e attenti alle varietà, che inglobino quelli degli allievi e parallelamente li mettano a contatto con altri che i ragazzi spontaneamente non frequenterebbero. Educare alla variabilità linguistica non significa giustificare o legittimare tutte le scelte linguistiche che essi fanno, quanto piuttosto valutarne insieme l'efficacia e le alternative possibili.

Consequenziale a quanto detto è il quarto e ultimo punto su cui conviene qui soffermarsi e che riguarda, di nuovo, uno spostamento di attenzione: dal *testo* ("alto", letterario) ai *testi* (orali e scritti, formali e no, diversi per finalità e contenuti). Si è ampliata la definizione (è testo qualunque messaggio prodotto intenzionalmente, coeso, coerente e dotato di senso compiuto) e si è contemporaneamente approfondita la conoscenza dei modi in cui i testi possono essere strutturati, in base alle loro regolarità interne (di tipo semantico e grammaticale) o alle diverse condizioni esterne in cui possono essere prodotti, recepiti, interpretati. Questo spostamento di sguardo ha rimesso in gioco il concetto stesso di competenza linguistica, che ora viene a intrecciarsi, nella sua evoluzione, con la capacità di comprendere e produrre le diverse tipologie

testuali: per sintetizzare, se una volta l'abilità di lettura di un allievo si misura in base al suo saper affrontare un testo d'autore, e quella di scrittura sul saper produrre temi di critica estetico-letteraria, oggi saper leggere e scrivere significa sapersi confrontare con testi diversi (descrittivi, narrativi, argomentativi, istruttivi...), riuscendo a muoversi sia sul piano della loro comprensione, che su quello della loro produzione.

Ne deriva la necessità di praticare insieme in classe i diversi tipi testuali, facendo riferimento anche a quelli che, non "scolastici", vengono comunque fruiti e prodotti dagli allievi nella loro quotidianità: liste, SMS, e-mail, testi di canzoni e così via. Se si riflette con loro sulle modalità di comprensione e produzione di questi testi, si può comunque attivare quella consapevolezza metalinguistica delle funzioni e delle regole della lingua orale e scritta che potrà essere parallelamente applicata ai diversi esempi testuali che verranno offerti dall'insegnante.

Una riflessione articolata sulla propria competenza testuale (così come si manifesta a casa e a scuola) permetterebbe dunque agli allievi di trasformare le loro pratiche personali in conoscenza riflessa e quindi in sapienza. In tal modo vedrebbero anche implicitamente riconosciuta una regola che riscontrano concretamente ogni giorno e che normalmente sembra essere sconosciuta dalle teorie di lingua che la scuola trasmette; quella per cui «l'importanza del linguaggio è nei suoi poteri e non nelle sue leggi di funzionamento» (Morin, 2000, p. 40). Del resto non dobbiamo scordare che questa regola è stata messa in pratica da tutti gli italiani che hanno iniziato, soprattutto dal secondo dopoguerra a oggi, a preferire l'italiano alle varie parlate locali e che continuano, usando-lo, a modificarlo per renderlo sempre più duttile e rispondente alle proprie necessità comunicative.

3.3

Il lavoro con i formatori

Nei corsi per formatori della Provincia di Bologna questi principi generali sono stati ampiamente discussi e posti alla base degli interventi svolti in aula con ragazzi e ragazze: l'obiettivo è stato soprattutto quello di ridefinire metodi e contenuti di un lavoro sulla lingua italiana che coinvolgesse gli allievi, permettendo loro di diventare "attori" del proprio apprendimento e non più semplici spettatori di un'azione linguistica decisa da altri.

Per i formatori, infatti, uno dei primi scogli da superare, in classi formate, per lo più, da ragazzi/e che avevano vissuto situazioni scolastiche di difficoltà o fallimento, è stato quello di reimpostare il rapporto con la disciplina (l'italiano) mostrando un nuovo modo di affrontarla, a partire da sé. Credo che sia stato loro utile, a questo proposito, aver avuto la possibilità di provare preventivamente, nei nostri incontri, le attività da proporre in classe: aver sperimentato in prima persona facilità e difficoltà della proposta didattica che avrebbero fatto ai ragazzi ha permesso loro di decentrare il punto di vista e, conseguentemente, di capire meglio in che modo strutturare l'attività, come semplificarla, o diversificarla, per adeguarla ai propri interlocutori.

Sin dall'inizio si è infatti dato spazio, nel lavoro coi formatori, ad attività di manipolazione di elementi linguistici per evidenziarne le strutture sottostanti.

A partire, ad esempio, da una parola, si è cercato di capire come la si potesse trasformare in altre operando secondo alcune linee d'azione: cambiare una o più lettere, modificarne l'ordine, aggiungere o togliere lettere o sillabe⁷. Imparare ad agire sulla forma delle parole significa scoprirne il funzionamento intrinseco, capire cosa contribuisca a trasmetterne il senso, *quel* senso, differenziandolo da quello trasmesso da altre parole simili; significa uscire dagli automatismi per ricominciare a sentire/vedere le parole che usiamo considerando anche come forma (sonora, grafica), al di là del loro significato. Allargando il discorso si può provare ad applicare le stesse operazioni a frasi o a piccoli testi, per evidenziare come una qualsiasi alterazione nella forma di un messaggio produca un diverso significato, inducendo l'ascoltatore o il lettore a modificare la propria reazione.

Queste attività di manipolazione linguistica, che vanno dai veri e propri giochi linguistici a più complesse forme di riscrittura⁸, aiutano chi le compie ad agire sia linguisticamente sia metalinguisticamente: posto di fronte a un compito di trasformazione di un testo, l'allievo è costretto ad abbandonare le proprie abitudini linguistiche, i propri automatismi, per avventurarsi in nuovi percorsi di pensiero e di lingua, ponendo un'attenzione mirata sui processi che sta mettendo in atto.

Questa dimensione "artigianale" del fare lingua si collega ad un altro punto su cui si è più volte tornati, vale a dire l'importanza del mettere sempre i ragazzi in condizione di confrontare la propria lingua con quella degli altri. Occorre, cioè, da una parte, recuperare a scuola la potenza del conoscere per prova, che viene interiorizzato a partire dal "fare" con la lingua: rimane a lungo nella memoria, è facilmente recuperabile in un contesto simile a quello in cui lo si è acquisito, è manifestato nei fatti più che dichiarato (ed è quindi cosa ben diversa dal conoscere legato all'apprendimento cosciente da lezioni o da manuali di grammatica). Ma, dall'altra parte, è necessario fare esperienze differenziate di lingua con "maestri" che, agendo come modelli alternativi, orientino, guidino, eventualmente mostrino gli errori e i modi per evitarli; "maestri" che contribuiscano in vario modo a realizzare un clima di *bottega* in cui si impara dagli altri e con gli altri, ma nel rispetto delle caratteristiche e delle capacità di ognuno. E con l'etichetta impegnativa di "maestri" non si intendono solo indicare gli insegnanti, ma anche gli altri compagni, i libri letti, gli attori di un film, ossia tutti coloro che possano, offrendo esempi diversi di uso della lingua, indicare le opzioni possibili, allargare il panorama, mostrare l'impensato.

È quanto fanno, nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico, gli adulti che si prendono cura del bambino: offrono modelli di lingua, orientano le produzioni infantili, indicano i possibili errori. Ma proponendosi come guide di esperienze linguistiche, costruiscono e condividono con lui un sapere che va anche oltre l'uso delle regole del codice e che mira innanzitutto all'elaborazione della propria esperienza soggettiva e intersoggettiva: nello scambio con le persone familiari, cioè, il bambino usa la lingua per descrivere quei momenti di vita che costruiscono la storia comune sua e di chi si prende cura di lui.

Se il primo apprendimento linguistico si realizza a partire da questa esperienza, a maggior ragione negli anni successivi la lingua, orale e scritta, deve essere vista innanzitutto come un'occasione di rielaborazione dell'esperienza,

come un tendere verso la collocazione di sé nel mondo sociale e fisico, in una dimensione allargata che coinvolga coetanei e adulti. E come, a partire dalle prime produzioni, si perfeziona il proprio uso del linguaggio orale rendendolo adeguato a una molteplicità di scopi, di contesti, di interlocutori, così anche la scrittura deve diversificarsi per funzioni, forme e contenuti grazie alle esperienze che progressivamente metteranno in contatto l'individuo, la sua necessità di dirsi e il mezzo scritto che glielo consente. Ma tutto questo potrà avvenire pienamente, è utile sottolinearlo, solo se prima la lingua sarà stata vissuta proprio come mezzo potente di pensiero su di sé, le proprie esperienze, il proprio rapporto con gli altri e col mondo.

Queste considerazioni hanno definitivamente sgombrato il campo dai presunti "doveri didattici" dell'insegnante di italiano (l'apprendimento delle regole in primis e la correzione come principale forma di intervento) e hanno portato i formatori a considerare in modo più attivo e partecipato il lavoro che si intendeva proporre ai ragazzi a partire dagli indicatori regionali specifici dell'area dei linguaggi. Del resto la filosofia complessiva di un'educazione linguistica così caratterizzata risponde in modo senz'altro più efficace alle esigenze di chi deve rapportarsi con allievi che presentano spesso un disinteresse complessivo nei confronti della scuola, difficoltà di astrazione e una competenza linguistica limitata negli usi e fortemente contestualizzata.

Appunto per questo si è deciso di orientare la scelta degli indicatori in senso fortemente esperienziale: si è cioè cercato di mantenere un legame stretto tra le abilità da attivare e le situazioni concrete in cui agiscono oggi e in cui, soprattutto, si troveranno a vivere come cuochi, meccanici, estetiste...

Le abilità da attivare nel primo anno dell'obbligo formativo hanno quindi riguardato in particolare la comunicazione, l'ascolto e la comprensione, la scrittura.

Più in particolare, per la *comunicazione* si sono privilegiate quelle competenze legate al mettersi in relazione agli altri, attivando varie forme di presentazione di sé in situazioni differenziate, sapendo valutare e utilizzare nel giusto modo i rapporti tra comunicazione verbale e non verbale e riuscendo a comunicare le proprie esperienze e le proprie conoscenze in modo chiaro.

Per quanto riguarda le abilità legate all'*ascoltare* e *leggere per comprendere* si è proceduto secondo varie direzioni: accanto ad attività destinate a esercitare un ascolto attivo (di discorsi ascoltati o brani letti in classe) destinato a differenziare, nei diversi tipi di testo presentati, le informazioni principali dalle secondarie, ne sono state svolte altre mirate a far prestare attenzione a quanto espresso in situazioni reali più o meno formali per cogliere i significati impliciti ed espliciti.

Gli indicatori relativi alle abilità di *scrittura* hanno infine mirato alla produzione di testi con finalità diverse: appunti da un discorso orale, scritti che descrivessero fasi o procedimenti di un'attività lavorativa, riscritture sintetiche di testi dati, varie forme di elaborati individuali che non presentassero errori pregiudizievoli per il senso e un lessico sufficientemente appropriato.

A partire dal primo modulo sulla comunicazione il gruppo dei formatori ha valutato positivamente la possibilità di essere loro stessi, quando possibile, esempi attivi di lingua (di essere "maestri", dunque) facendo precedere, alla proposta di attività, la presentazione del proprio modo di affrontare il compi-

to e la soluzione trovata. Per esempio, in una delle prime lezioni, il formatore si è presentato utilizzando gli stessi espedienti che ha poi proposto ai ragazzi di utilizzare per farsi conoscere alla classe. Questo mettersi in gioco del docente permette di avviare una relazione di scambio che, da un lato, avvicina il formatore all'intero gruppo e, dall'altro, e soprattutto, mostra agli allievi una delle possibili forme di realizzazione del compito. Così, alla fine del lavoro comune, ognuno avrà avuto l'opportunità di confrontare (e confrontarsi con) le scelte operate da diversi interlocutori – l'insegnante, i coetanei – arrivando gradatamente a formarsi dei propri criteri orientativi (mi piacerebbe poter dire: un proprio gusto) che possano guidare le successive pianificazioni della propria produzione linguistica.

Nel corso degli incontri coi formatori si è anche valutato se fosse opportuno prevedere, nelle programmazioni, momenti destinati a fornire alla classe delle informazioni generali secondo le modalità della lezione frontale (per esempio sulla comunicazione, o sulle tipologie testuali): la discussione ha messo a fuoco che non si può dare sempre per scontato che i ragazzi abbiano nella testa informazioni pregresse su temi astratti e generali, ma neanche che tali informazioni siano utili in quanto realmente produttive di ulteriore sapere.

Altro è partire dall'osservazione individuale/comune di dati (testi, video, situazioni reali...) che permettano di verificare in concreto idee pregresse o costruite insieme, precisandole, o di ricavare ipotesi interpretative da verificare nella discussione e nel confronto più approfondito coi dati analizzati.

Si è infatti riconosciuto che lo scopo dell'apprendimento (linguistico e non) non è tanto legato al dare/sapere definizioni, più o meno esatte, di realtà complesse, ma saperne riconoscere le manifestazioni concrete, inquadrandole in uno schema generale che permetta di interpretare correttamente quelle manifestazioni. Le definizioni possono anche arrivare alla fine del percorso comune, ma non costituire il punto di partenza dell'attività.

Ancora una volta vale la pena sottolineare che se si vuole far riflettere sulla lingua e sul suo uso (sugli ostacoli, così come sugli elementi facilitanti) occorre piuttosto puntare sull'esperienza degli allievi, su fatti accaduti a loro, su aneddoti di successi e insuccessi, richiesti magari dopo che l'insegnante ha esemplificato su di sé raccontando, ad esempio, di quella volta che...

3-4

Il punto di vista dei formatori dell'area dei linguaggi

*di Carlotta Bianchi, Federico Lambertini, Elisabetta Lefons,
Gabriella Montemurro, Giorgio Morgione, Francesca Preti, Sabina Muci,
Paolo Scognamiglio, Livia Solmi, Michele Zarri*

3.4.1. Diversità di appartenenze, diversità di contesti didattici

Il percorso prevedeva che i formatori lavorassero per area. Il nostro gruppo faceva parte dell'area dei linguaggi: un'area piuttosto ampia e varia che va dalla grammatica italiana al linguaggio cinematografico, passando per la comunicazione efficace e prendendo in esame anche una lingua straniera. Se a questo aggiungiamo che ogni formatore lavorava all'interno di un corso di qualifica

diverso (dalle parrucchiere ai meccanici), è facile capire come ci si trovasse di fronte a molteplici criticità.

I nostri punti fermi sono stati gli obiettivi che ognuno di noi avrebbe dovuto raggiungere, uguali per tutti, definiti in base agli standard nazionali che ci hanno indicato le competenze che gli studenti devono acquisire nel biennio del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

La successiva strutturazione delle modalità didattiche, delle attività e delle esercitazioni variava in relazione al profilo della qualifica e al livello di competenza dimostrata dagli studenti con il test d'ingresso.

Nella scelta degli obiettivi si è tenuto conto delle esperienze di tutti i formatori, esperienze varie e complesse. Sicuramente il nostro gruppo si è rivelato molto "colorito" e molto "interessante" sia da un punto di vista estetico che intellettuale. Nel corso del lavoro abbiamo avuto modo di conoscerci e di confrontarci sui diversi percorsi professionali. Vista la ormai stabile precarietà di questa categoria di professionisti, la maggior parte di noi svolge più di un lavoro e questo, al di là delle oggettive difficoltà del caso, ha offerto al gruppo una notevole ricchezza di stimoli.

Ad esempio, l'esperienza pregressa come tutor ed educatori di alcuni di noi crediamo abbia permesso di focalizzare, sin dall'avvio della sperimentazione, tratti comuni e differenze dei nostri allievi e di svolgere un lavoro di adeguamento dei moduli della nostra area ai diversi profili professionali. Ad esempio, l'insegnante dell'area linguaggi del corso "Operatore alle cure estetiche" ha potuto focalizzare l'attenzione su aspetti peculiari del profilo trattando temi quali la relazione con i clienti e la comunicazione pubblicitaria in un centro estetico. In questo modo i moduli teorici e quelli tecnico/professionali si sono integrati in maniera produttiva ed efficace.

In realtà, crediamo che rispetto alla materia trattata (laboratori di comunicazione, scrittura e lettura), le differenze tra i profili non siano un limite insormontabile perché, a eccezione di alcune esercitazioni inerenti le specifiche professionalità, è stato possibile mettere a punto attività trasversali adattabili a tutte le classi.

3.4.2. Il valore del gruppo: confrontare esperienze e attività didattiche

I formatori, come altre categorie di professionisti che si occupano in qualche modo di "educazione", sono sempre convinti del valore del confronto. Devono esserlo, se no non potrebbero lavorare con altri formatori, con i coordinatori degli enti, con gli studenti stessi.

Il valore primario di un gruppo risiede anzitutto nella possibilità del confronto. I gruppi sono il pane quotidiano dell'esperienza professionale del formatore: il gruppo rappresenta un valore fondante nell'ambito della formazione. Uno dei cardini principali dell'attività del formatore-docente è quello, insieme all'aiuto del tutor formativo e degli altri docenti, di creare il gruppo, di creare un *team* dove ognuno apporta i propri valori, le proprie esperienze, le proprie competenze, con la consapevolezza, però, che non è l'individuo da solo che "vince", ma "vince" il gruppo.

Per questo è proprio il confronto delle singole esperienze che determina la nascita del gruppo e questa non è un'esperienza così scontata o facile, ma è difficile e affascinante al tempo stesso.

Inoltre ritrovarsi a far parte di un gruppo come discenti, e non come docenti, cambia il punto di osservazione.

Gli aspetti positivi sono quelli di entrare in contatto con dieci persone diverse, di diversa provenienza e di diversa esperienza professionale: il confronto è sempre una sfida e un modo per imparare a vedere le cose con dieci sguardi diversi. Fortunatamente il gruppo ha saputo dare spunti, offrire idee, energie per continuare a impegnarsi in un lavoro che è risultato complesso per molteplici aspetti, riuscendo a individuare gli indicatori che potessero essere i pilastri su cui costruire le programmazioni didattiche del nuovo curriculum formativo della FP.

Questa esperienza ha fornito strumenti e pratiche d'aula indispensabili alla crescita professionale del gruppo. Venire a contatto con metodologie didattiche ed educative differenti, condividere le programmazioni di dettaglio hanno fornito nuovi spunti di lavoro, ovviamente con la consapevolezza che i materiali e gli strumenti acquisiti andavano di volta in volta contestualizzati alle esigenze formative delle singole classi. Poter mettere conoscenze, competenze e capacità a disposizione di tutti ha inoltre permesso di perfezionare molte delle attività che erano state previste, alla luce di una maggiore consapevolezza didattico-educativa.

In una società globalizzata come la nostra, la sfida è quella di incontrarsi sul dialogo, di confrontarsi e di trovare, non tanto quello che ci divide, che è la strada più facile, quanto quello che ci unisce e che ci aiuta ad affrontare differenze culturali, di valori e di visioni della vita.

Il progetto portato avanti con tanto impegno, con tanta volontà e sacrificio è stato un'esperienza nuova e complessa per tutti, visto che si è trattato di mettere insieme competenze professionali diverse: la capacità di progettare un percorso educativo, la capacità didattica, quella di proporre modalità nuove e accattivanti per i ragazzi, la capacità di ideare esercitazioni, verifiche e valutazioni il più possibile oggettive e misurabili.

Va rilevato come gli incontri di formazione, programmazione, definizione di metodologie siano stati fondamentali per accrescere il patrimonio di competenze che sono state conquistate in questi anni di lavoro.

È inevitabile, inoltre, che in occasioni come questa ogni formatore porti con sé non solo le competenze, ma anche i vissuti e i bisogni che derivano da un lavoro che mette costantemente alla prova, che richiede di essere capaci di "aiutare" qualcun altro che sovente oppone resistenza, e tutto ciò trovando modi innovativi, stimolanti, divertenti.

I diversi bisogni degli operatori, le diverse esperienze hanno fatto capolino più volte in discorsi travestiti da stanchezza, sfiducia, perplessità di varia natura, voglia di essere più concreti o necessità di inquadrare il tutto in una teoria, e l'amato confronto è stato sia occasione per rispondere a questioni legate alla pratica dell'insegnare, sia il modo in cui insieme è stato dipanato il filo, a volte aggrovigliato, che allacciava i contenuti degli incontri.

Ognuno ha prodotto numerose e interessanti idee relative alle attività da proporre in aula, e lo scambio di informazioni è avvenuto con vivacità all'in-

terno del gruppo di lavoro guidato dall'esperta, ed è continuato spesso anche durante i momenti informali fuori dell'aula.

Il dibattito tra colleghi ha innescato un processo virtuoso di confronto progressivo fra teoria e pratica e viceversa, nel senso che ha permesso a ognuno di noi di ideare soluzioni didattiche e di verificarne via via la validità e la realizzabilità all'interno delle specifiche classi. Ogni volta, tra colleghi, sono stati "messi sul tavolo della discussione": i metodi personali di insegnamento, le esperienze di volta in volta vissute con le classi, la reazione degli allievi alle attività loro proposte ecc. La socializzazione dei risultati che sono venuti accumulandosi ha permesso così al singolo formatore di riconsiderare aspetti del proprio operato o di apportare ritocchi alla propria programmazione didattica.

Da un punto di vista umano ed emozionale, le occasioni in cui condividere le proprie impressioni o raccontare episodi più o meno positivi della professione hanno certamente aiutato a riaccendere l'ottimismo, a risollevarsi da quei momenti in cui è potuta venire a mancare la fiducia nella riuscita e nella bontà delle scelte.

All'inizio del percorso sperimentale ci si è sentiti spaesati e confusi. Il primo problema che si è presentato è stato il percepire la difficoltà di attuare, nelle "difficili" classi dei percorsi FP, un curriculum formativo che riproponeva agli allievi "materie scolastiche". Si trattava dunque di partire dall'analisi e dall'osservazione di dati concreti, di calarsi (ognuno di noi) nella vita reale dei centri di formazione, nella loro quotidianità, nel modo abituale che abbiamo di superare le difficoltà sul campo, in quel mondo insomma che si presenta assai più promiscuo e complesso di qualunque suo inquadramento teorico. Da qui siamo dunque partiti per discutere tra di noi e insieme all'esperta di didattica disciplinare, per trovare via via le soluzioni didattiche più opportune. La necessità di realizzare fin dal primo anno la programmazione ha comportato ostacoli e difficoltà e ci hanno spinti costantemente a ritornare – nelle nostre discussioni nel gruppo di formatori – all'osservazione sul campo, all'analisi delle nostre testimonianze di lavoro in classe ecc.

Il lavoro svolto è costato molta fatica e in alcuni momenti ha reso impegnativo intendersi o addirittura mettere a fuoco chiaramente le proprie idee. Ma, come un alfiere degli scacchi, il gruppo ha proseguito dritto per la sua diagonale, sotto il vessillo della fede nel confronto e nell'arricchimento derivante dalla comune "esperienza sul campo".

Sicuramente l'anno appena trascorso ci ha dato alcuni input fondamentali su come cambiare in meglio la qualità dell'offerta formativa, rinforzando le competenze degli allievi, offrendo ancora più strumenti e opportunità ai ragazzi.

Sin dall'inizio ci si è trovati a contatto con formatori fiduciosi che hanno creduto fino in fondo nella possibilità di cambiare la sostanza delle programmazioni dando ancora più qualità ai corsi.

Confrontare metodologie e strategie era la via necessaria all'efficacia e al raggiungimento sostanziale degli obiettivi proposti dagli indicatori. Va sottolineata inoltre la tenacia di un gruppo che ha superato i propri dubbi e perplessità non perdendo mai di vista quello che rimane il fine ultimo di questa sperimentazione: il rafforzamento di quelle competenze di base necessarie all'esercizio di una cittadinanza attiva.

Il clima che si è creato fin dalle prime giornate è stato positivo, propositivo e aperto. Il lavoro che è stato svolto, seppur complesso, si è rivelato estremamente proficuo; non è stato facile sviluppare gli indicatori individuati in attività d'aula pratiche, ma grazie all'apporto di tutti i componenti, grazie alle esperienze maturate da ciascuno e le idee emerse progressivamente, sono stati raggiunti ottimi risultati.

È auspicabile che il prossimo anno l'esperienza maturata durante questi incontri consenta una ancora maggiore strutturazione ed efficacia delle programmazioni didattiche future.

3.4.3. Il rapporto con la professione

Siamo soliti ascoltare considerazioni sulla professione dell'insegnante che sottolineano la presunta semplicità di questo mestiere: numero di ore di lavoro ridotte e giorni di ferie elevati.

Noi siamo convinti che chi si accosta alla professione di docente e formatore va incontro a un lavoro gravoso e carico di responsabilità, dove per *responsabilità* s'intende non solo la formazione e l'educazione delle nuove generazioni di scolari, ma anche supportare i discenti nello sviluppo di quelle competenze e saperi essenziali che li accompagneranno nell'arco della vita.

In particolare, essere formatori dell'area dei linguaggi, all'interno di questa sperimentazione e rispetto alle utenze delle nostre scuole professionali, ha significato concentrare il nostro impegno nel recupero di competenze di base, come leggere, scrivere, comunicare, competenze che sono di fondamentale importanza per la formazione di ogni singolo individuo, a prescindere dal profilo professionale scelto dall'allievo.

Questo impegno ha comportato in noi formatori un continuo ripensamento nei confronti sia dell'oggetto d'apprendimento che delle strategie didattiche da adottare. Riteniamo, infatti, che compito fondamentale di chi svolge questa professione sia mettersi in gioco in prima persona con una meta-riflessione sugli obiettivi d'apprendimento, sulla programmazione di partenza e sui bisogni di chi apprende. A questo proposito sottolineiamo di nuovo l'importanza del gruppo di lavoro, insieme di soggetti che hanno riflettuto e messo in discussione, ognuno con la propria esperienza e bagaglio culturale, ciò che nel corso della sperimentazione accadeva nelle singole classi; il gruppo si è rivelato di fondamentale importanza anche come utile momento di confronto e di negoziazione di significati e saperi. Cooperare rimane una pratica essenziale per chi si occupa di formazione, perché fonda per l'insegnante il senso di appartenenza a una comunità che condivide comuni obiettivi, facilitando il supporto tra singoli soggetti che collaborano a un progetto in cui credono.

Lavorare in un'équipe ha comportato anche delle difficoltà nel dover conciliare le programmazioni comuni, come le verifiche d'ingresso e di fine anno, con i bisogni dei componenti delle classi, uniche e singolari nella propria specificità. Abbiamo considerato il gruppo di lavoro come una piccola società, consapevoli della soggettività di ognuno dei componenti e del suo rappresentare l'insieme delle realtà possibili; pertanto frequenti sono stati i momenti di scontro, i dibattiti, e numerosi rimangono gli interrogativi sul nostro operato.

Infine, un'ultima considerazione sul futuro della professione del formatore: ci auguriamo che presto sia valorizzata maggiormente la figura di chi, come noi, molto spesso, opera in situazioni di frontiera e a contatto con circostanze di marginalità e di disagio sociale, perché insegnare significa prima di tutto aiutare l'individuo nella formazione della coscienza, a prescindere dall'ambito scolastico di riferimento, pubblico o professionale che sia.

3.4.4. Gli esperti di didattica: l'importanza di indicazioni didattiche e metodologiche

Ogni rapporto deve nascere e svilupparsi. Sembra un'affermazione banale, ma dipinge bene quello che è avvenuto durante gli incontri con gli esperti della didattica per l'attuazione della sperimentazione.

Il confronto con gli esperti di didattica, in particolare con Angela Chiantera e con Eugenia Lodini, è stato per noi di fondamentale importanza, per monitorare le nostre programmazioni e correggerle ove necessario; per ricalibrare gli obiettivi e interpretare gli indicatori in maniera sostanziale e per carpire suggerimenti non solo didattici ma anche pedagogici.

Lavorando insieme ad Angela Chiantera abbiamo imparato modalità didattiche nuove, divertenti e accattivanti, indispensabili per coinvolgere e motivare ragazzi che presentano, in ingresso, un approccio conflittuale con materie quali la comunicazione efficace, il leggere e lo scrivere. A questo proposito ci è stata fornita una bibliografia specialistica dettagliata che ci ha permesso di ampliare ulteriormente le modalità didattiche da proporre in classe.

Riteniamo che sia stato fondamentale sperimentare direttamente, durante i nostri incontri, le esercitazioni inserite nelle programmazioni, prima di sottoporle ai ragazzi in aula.

Altrettanto prezioso è stato il supporto di Eugenia Lodini, che ci ha fornito strumenti e competenze strategiche sulle tematiche della valutazione, uno degli elementi principali per poter legittimare la sperimentazione.

Risulta per noi doveroso porgere un caloroso ringraziamento ai coordinatori del progetto: Ira Vannini, Elena Luppi e Massimo Peron, per il loro sostegno e per la disponibilità dimostrataci durante tutto il percorso.

3.4.5. La didattica realizzata e “le risposte” degli allievi

Lavorare con gli adolescenti significa confrontarsi con allievi che attraversano una fase complessa del loro processo di crescita, nella quale spesso, *troppo spesso*, si è in contrasto con il mondo intero ed è difficile accettarsi. Non è un'attività semplice né immediata, soprattutto considerando che i nostri studenti hanno vissuto esperienze scolastiche deludenti, faticose, che li hanno etichettati come allievi di serie B e vivono costantemente la paura di non essere all'altezza, di sbagliare e di essere “bocciati” per l'ennesima volta.

Affrontare questi aspetti è stata una nuova sfida, e ci è piaciuto misurarci non solo come formatori ma anche come educatori.

Nonostante tutto, le difficoltà e gli ostacoli che si incontrano vengono spesso compensati dalle soddisfazioni, seppur minime, che gli stessi allievi ci

danno. Per poterne godere bisogna però saper aspettare e, soprattutto, è fondamentale essere consapevoli della minima influenza che noi, in quanto docenti ed educatori, abbiamo nei confronti di questi allievi che trascorrono insieme a noi una minima parte della loro quotidianità.

Per quanto concerne l'applicazione delle modalità didattiche individuate all'interno di questo percorso, si sono rilevati, all'interno del gruppo linguaggi, degli esiti tendenzialmente positivi.

Complessivamente gli studenti hanno accolto le attività con un atteggiamento di apertura, hanno apprezzato il lavoro fatto insieme e si sono messi in gioco rispondendo con impegno anche a quelle attività che normalmente generano delle resistenze (come quelle che prevedono di essere ripresi dalla telecamera). Hanno capito e hanno collaborato. Si sono fidati.

È stato loro spiegato quali competenze dovevano acquisire per essere "bravi" nel lavoro e il perché si fosse scelto di fare alcune attività.

La sostanziale buona riuscita del percorso è dovuta alle metodologie didattiche utilizzate che prevedevano un approccio creativo, attivo e partecipativo, e più libero dai rigidi schemi tipici dell'aula scolastica.

La scelta vincente è stata quella di coinvolgerli al massimo illustrando loro ogni singolo obiettivo, indicatore, esercitazione e verifica, e informandoli relativamente al fatto che, seppur fuori dalla didattica tradizionale, era molto importante, per loro, tenere in conto un obiettivo altissimo: attraversare questo percorso, mantenendo e migliorando le proprie competenze comunicativo-relazionali e quelle legate alla lingua scritta.

Un momento fondamentale è stato quello della presentazione delle attività. Volutamente è stato un momento leggero, in cui si è parlato principalmente di giochi e si è lasciato uno spazio perché ognuno fosse libero di proporre qualcosa di suo, anche già sperimentato. Si è posto l'accento sull'importanza della partecipazione di ciascuno anche a costo di sbagliare. L'importante, infatti, è partire dai ragazzi, dall'ascolto delle loro esigenze, accogliendone suggerimenti e consigli: questo atteggiamento in alcuni casi li ha spiazzati, poi, piano piano, è diventata una modalità riconosciuta e apprezzata.

Ovviamente, il docente deve sempre coordinare e governare il processo. Crediamo che il fatto di avere definito dall'inizio tutta la programmazione, o gran parte di essa, abbia aiutato a trasmettere agli studenti un senso di sicurezza. Eravamo tutti "sulla stessa barca" e noi eravamo sicuramente gli skipper.

A causa della disomogeneità dei gruppi-classe, i formatori hanno realizzato programmazioni differenti. Qualcuno ha scelto di fare attività anche impegnative, un po' perché il livello della classe lo imponeva, ma anche perché non si voleva confermare in alcuni l'idea di frequentare una scuola di serie B, idea che lede l'autostima già parecchio danneggiata.

Altri, invece, hanno puntato maggiormente sulla relazione: i moduli di scrittura, ascolto e comunicazione efficace sono diventati gli strumenti per approfondire sia il rapporto con gli studenti, sia quello tra di loro, in quanto hanno cercato di imparare a raccontarsi, ad ascoltare il vissuto dei compagni e a uscire, anche se molto timidamente, dall'isolamento e dalla diffidenza con cui si difendono.

Oltre alle disparità riscontrate nelle conoscenze-competenze in ingresso (ci sono diverse basi di partenza che probabilmente dipendono anche dal livello di

scolarizzazione non omogeneo), un elemento ulteriore che caratterizza le nostre aule riguarda la presenza elevata di stranieri, sia di seconda generazione sia appena arrivati in Italia. Perciò è sempre necessario confrontarci con culture, abitudini e tradizioni diverse e condurre questi processi non è sempre facile.

Riteniamo che la nostra esperienza ci sia servita per crescere insieme ai ragazzi attraverso un percorso fatto di confronto costante, di messa in discussione e progressiva autovalutazione del nostro operato. Ora possiamo dire di poter affrontare il nuovo anno in maniera differente e con molta più serenità, pensando che il percorso è tortuoso, ma anche ricco di cambiamenti se si sa coglierli.

Pensiamo che di fondamentale importanza sia raggiungere gli obiettivi didattici prefissati, ma anche camminare a fianco degli allievi stessi cercando di indirizzare e sostenere il loro percorso.

3.5

Un esempio di programmazione

Quella che segue rappresenta solo una delle possibili programmazioni, tra quelle messe a punto e sperimentate in classe dai formatori del gruppo Linguaggi, che meriterebbero di uscire dall'archivio ed essere messe in circolo per illustrare come sia possibile insegnare Italiano in modo utile e accattivante insieme, per mostrare la qualità del lavoro di programmazione svolto dai formatori, per suggerire piste di lavoro diverse.

L'abilità che ci si propone di perfezionare è relativa all'ascolto e alla comprensione di testi presentati oralmente o letti direttamente dall'allievo; un'abilità complessa che, soprattutto nella sua dimensione orale, merita un'attenzione mirata e non episodica.

AREA DI BASE: Linguaggi

CODICE MODULO: 3L Attività del primo anno

TITOLO MODULO: *Ascoltare e leggere per comprendere* (25 ore)

Gli obiettivi dell'attività 1

Indicatore 1:

- Ascoltare in modo attivo in classe.
- Comprendere significato e scopo della comunicazione orale in diverse situazioni di ascolto in classe.

Gli obiettivi dell'attività 2

Indicatore 2:

- Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto informale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente.
- Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto formale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente.

Indicatore 3:

- Comprendere il senso globale e i punti essenziali di vari tipi di testo (articoli, descrizioni, racconti) in rapporto allo scopo esplicito dell'emittente.
- Isolare in un testo le informazioni principali e secondarie.

Contenuti

Indicatore 1:

- Situazioni dell’ascolto in classe: lezione, relazione, discussione, colloquio.
- Scritture dall’ascolto: appunti, verbali (queste conoscenze non a livello metalinguistico ma solo nell’uso).

Indicatori 2 e 3:

- Le principali strutture morfo-sintattiche della lingua italiana.
- Il lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali.
- Costituenti essenziali del testo.
- Parti del discorso.
- Congiunzioni coordinative (*e, o, ma* e sinonimi).
- Principali indicatori di tempo (*quando, mentre, prima che, dopo che*; complementi di tempo; tempi verbali).
- Principali connettivi logici (*dunque, perciò, allora, di conseguenza; poiché, perché, affinché, cosicché*).
- Lessico di alta frequenza nella lingua d’uso e negli ambiti di studio familiari.
- I modi di esprimere informazioni (la funzione referenziale della lingua e il suo scopo informativo): modi verbali (indicativo), uso degli aggettivi, la terza persona, terminologia e sintassi semplici.
- I principali testi informativi: notizie, previsioni meteorologiche, brevi resoconti, insegne, avvisi, bollettini, testi scolastici.

Selezione e organizzazione dei metodi

La metodologia prevede di utilizzare giochi centrati sull’ascolto, in aula, di vari tipi di testi letti ad alta voce dalla docente. Gli studenti dovranno individuare varie informazioni specificate in precedenza e ricordarle senza prendere appunti. I giochi saranno via via più difficili. Si cercherà di instaurare una “benefica” competizione tra gli studenti. In seguito gli studenti costruiranno la loro lista delle strategie dell’ascolto.

Si individueranno poi le varie modalità per prendere appunti degli studenti e si cercherà attraverso il lavoro di piccolo gruppo e con l’insegnante di dare suggerimenti per affinare la propria tecnica e migliorare le capacità esistenti.

Si prevedono, inoltre, esercitazioni di comprensione di varie tipologie testuali (narrativa, articolo, canzone, poesia...) e l’analisi dei testi al fine di capire lo scopo dell’emittente.

Prima lezione (2 ore) L’insegnante presenterà la “gara d’ascolto”. Gli studenti verranno divisi in gruppi e dovranno prestare molta attenzione ad alcuni testi letti dalla docente. Alla fine della lettura verrà loro consegnato il testo manchevole di alcune parole che potranno essere suggerite tra parentesi o non indicate per aumentare la difficoltà del gioco. Gli studenti non potranno prendere appunti e insieme agli altri componenti del gruppo dovranno reinserire le parole mancanti. I testi e gli elementi (parole, personaggi, dinamica dei fatti, informazioni e istruzioni, scopo reale) da ricordare cambieranno di volta in volta.

Seconda lezione (3 ore) La seconda lezione verterà ancora sui medesimi esercizi della lezione precedente questa volta svolti individualmente. Finite le esercitazioni gli studenti auto-valuteranno le proprie capacità di ascolto e di attenzione cercando di capire insieme all’insegnante dove e come migliorare.

Utilizzando un cartellone, su cui scriveranno i ragazzi stessi, si comincerà a tracciare un “how to do” per l’ascolto. La lezione prevede inoltre di definire, attraverso una discussione in aula, le “strategie d’ascolto della 1^a A” e i vantaggi di ascoltare nella professione e nella vita personale.

Tutto sarà trascritto in modo ordinato su un cartellone e appeso in aula.

Terza lezione (3 ore) Verifica in itinere (durata: 1 ora). L'insegnante leggerà un testo tecnico che prevede una serie di azioni che riguardano un intervento nella loro attività. Gli studenti dovranno cercare di ricordare gli elementi più importanti e avranno la possibilità di appuntarsi solo alcune parole che serviranno loro per ricostruire la sequenza di azioni da compiere.

Nelle successive 2 ore si prevede di occuparsi delle modalità per prendere appunti. Gli studenti lavoreranno in coppie. A ogni componente della coppia verranno consegnati due testi diversi, uno narrativo e uno che descriva una serie di operazioni da svolgere in sequenza. Ognuno dovrà provare a tracciare degli appunti che verranno poi scambiati. Ogni ragazzo dovrà poi tentare di ricostruire i contenuti dei testi originali servendosi degli appunti del compagno. Le coppie, con l'intervento dell'insegnante, dovranno poi confrontarsi su quali sistemi siano più efficaci e su come ottimizzare le varie modalità. Seguirà un confronto con l'intero gruppo-classe.

Quarta lezione (3 ore) Introduzione alla lettura. L'insegnante presenterà un racconto di Camilleri che vede protagonista Montalbano. Alla presentazione seguirà la visione dell'episodio relativo. L'insegnante leggerà poi ad alta voce una parte del racconto, invitando i ragazzi a una gara di lettura espressiva che essi dovranno preparare per la lezione successiva. L'insegnante preciserà i criteri di giudizio. La gara sarà organizzata a manche, quindi i vincitori saranno provvisori fino alla fine del percorso scolastico.

Quinta lezione (2 ore) Svolgimento della prima manche della gara. Gli studenti leggeranno davanti a due giurie: una composta (se possibile) da 2 docenti, dal coordinatore e dal tutor, l'altra dai restanti studenti della classe. Alla fine della lettura verranno proclamati i vincitori provvisori (1°, 2°, 3° posto e i premi speciali delle giurie). Gli studenti saranno invitati a prepararsi per le manche successive, leggendo altri racconti (anche di autori diversi).

Sesta lezione (3 ore) Esercitazioni di comprensione del testo. Verranno assegnati agli studenti alcuni testi e verrà loro data la consegna di segnalare con colori diversi i termini di cui non conoscono il significato e quelli di cui riescono a intuirlo. Alla fine della lettura verrà utilizzato il dizionario per approfondire la conoscenza delle parole individuate che saranno trascritte sul "Quaderno del Lessico".

Gli studenti dovranno inoltre indicare l'argomento generale del testo.

Settima lezione (2 ore) Esercitazioni di comprensione del testo. Nei testi assegnati gli studenti dovranno individuare il "filo del discorso" segnalando gli elementi (connettivi logici) che tengono insieme il testo e ne organizzano il contenuto. Inoltre gli studenti saranno invitati a scrivere una o due frasi su un determinato argomento. Tali frasi verranno poi condivise con il gruppo-classe e insieme si procederà alla stesura di un testo complessivo che comprenda, connesse in modo logico, tutte le proposizioni. Altra attività per far capire l'importanza dei connettivi sarà quella di fornire ai ragazzi un testo con parole tutte inventate tranne i connettivi stessi. Verranno poi sollecitati a rispondere a domande di comprensione del testo. Potranno rispondere alle domande solo riferendosi ai connettivi.

Ottava lezione (3 ore) Esercitazioni di comprensione delle informazioni implicite contenute nei testi. A tale scopo verranno utilizzate le barzellette, che ottengono l'effetto comico proprio a partire da informazioni lasciate sottintese. Gli studenti dovranno individuarle in una serie di barzellette date e quindi spiegare perché fanno ridere.

Nona lezione (2 ore) Verifica finale. Gli studenti dovranno affrontare tre prove:

1. Ascoltare un testo e prendere appunti, che poi dovranno essere sistemati.
2. Leggere un testo e individuare l'argomento generale, i concetti chiave, il significato di alcune parole dedotto dal contesto in cui sono inserite, i connettivi che legano i vari blocchi logici e le informazioni implicite.

3. Seconda *manche* della gara di lettura espressiva. Ogni studente verrà valutato in base ai criteri definiti e verranno decretati i migliori (ovviamente da rivedere durante l'anno).

Decima lezione (3 ore) Restituzione dei risultati della verifica e definizione di attività di recupero per chi ha manifestato delle difficoltà.

Ambiente di lavoro: Aula.

Strumenti e materiali didattici: dispense, schemi alla lavagna, vocabolario, cartelloni, video, schede di esercitazione, racconti.

Modalità di raggruppamento degli allievi e loro ruolo:

- lavoro individuale, a coppie, a piccolo gruppo, a gruppo-aula;
- solo nella prima parte del percorso gli allievi sono “ascoltatori” per consentire loro di misurare le proprie competenze nell’ascolto e nell’attenzione. In seguito gli allievi sono invitati ad essere “produttori” di suggerimenti e indicazioni in relazione alle competenze che devono acquisire.

Ruolo del docente: propone, legge, guida la lettura approfondita del testo aiutando a individuare i connettivi logici, stabilisce con la classe compiti e criteri valutativi delle diverse attività, facilita la formazione dei gruppi e il loro funzionamento.

Periodo di realizzazione e numero ore previste: prima annualità (gennaio-aprile 2007) per un totale di 25 ore.

Verifica formativa: vedi *Nona lezione*.

Strategie didattiche alternative per il recupero: posto che le attività di recupero si possono molto differenziare sulla base delle difficoltà emerse anche all’interno dello stesso gruppo-classe, l’orientamento è quello di cercare di lavorare in piccoli gruppi che vedano la collaborazione tra studenti che abbiano raggiunto diversi livelli di competenza. Verranno forniti testi semplificati e schede di comprensione più “essenziali” che consentano una maggior autonomia ai ragazzi più in difficoltà. Gli studenti saranno invitati a schematizzare quanto hanno imparato per cercare di fissare con maggior facilità i concetti necessari e importanti e per renderli via via più consapevoli dei miglioramenti che otterranno.

Il formatore avrà la possibilità di seguire in modo più attento e puntuale gli studenti proprio grazie al loro numero limitato.

3.6

Concludere... per continuare

L’esperienza condotta coi formatori, per dirla con un *calembour*, è stata straordinariamente formativa: per loro, come hanno già sottolineato, ma anche per me. Vivere un rapporto continuativo con docenti che affrontano, dalla progettazione alla verifica finale, il lavoro educativo da realizzare in classe, discutendolo fase per fase e ponendo problemi, cercando soluzioni alternative, giocando e giocandosi: come non invidiare un docente universitario di Didattica della lingua che avesse la fortuna di farlo?

Mentre questo volume esce, il rapporto non si è ancora interrotto: sono in corso la programmazione del secondo anno dell’OF e la definizione delle varie prove di valutazione. Continua allora quel bel sogno che guida il nostro lavoro comune e che una celebre frase di Rodari sintetizza così: “Tutti gli usi della parola a tutti”.

Note

1. Il gruppo dell'area dei linguaggi si è occupato soprattutto del linguaggio verbale; altri codici (altre lingue, cinema, fotografia, disegno e grafica, corporeità, informatica) sono stati utilizzati in molte delle attività proposte, ma la programmazione ha riguardato nello specifico le abilità linguistiche orali e scritte legate all'uso dell'italiano.

2. L'utilità del "giudicare" la lingua prodotta sta nel fatto che «quando il parlante dà giudizi sulle frasi della sua lingua, egli in qualche modo "riflette" su questa conoscenza, cioè va a vedere come è fatta, e, in base ai risultati di questo "andare a vedere", dà i giudizi che dà.» (Parisi, 1979, p. 390). Sui *giudizi di grammaticalità* (o *giudizi del parlante*) cfr. anche Lo Duca (2004).

3. Questa sottolineatura era già presente nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* che il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) redasse nel 1975: in particolare, nella tesi II, si afferma che il linguaggio verbale ha il suo «radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale» dell'individuo (si rimanda al sito www.giscel.org e a Ferreri, Guerriero, 1998).

4. Ecco il passo a cui si fa riferimento: «Questo mio volgare fu congiungitore delli miei generanti, che con esso parlavano [...] per che manifesto è lui essere concorso alla mia generazione, e così essere alcuna cagione del mio essere. Ancora: questo mio volgare fu introduttore di me nella via di scienza, che è ultima perfezione, in quanto con esso io entrai ne lo latino [che] poi mi fu via a più innanzi andare» (Dante Alighieri, *Convivio*, XIII, 4-5).

5. Sul nuovo assetto dell'educazione linguistica così come è venuta a configurarsi sinora cfr. Lavinio (2004) e Lo Duca (2003).

6. Basti pensare a quanto poco si parlasse o si scrivesse in classe fino a qualche decennio (anno?) fa, soprattutto nelle scuole superiori: le interrogazioni, qualche tema in classe e molti esercizi di grammatica esaurivano spesso le pratiche attive di lingua previste dalla programmazione.

7. È così che la parola *salto* può diventare *santi* o *sarti*, *stila*, *saluti* o *spalti*, ma anche *assalti*, *salvati*, *alti*, *alt* ecc.

8. A proposito di queste attività di manipolazione mi piace ricordare, accanto all'ormai classico Zamponi (1986), Corno (1999) e Testa (2004).

Bibliografia

- BONOMI I., MASINI A., MORGANA S. (a cura di) (2003), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- BONOMI I., MASINI A., MORGANA S., PIOTTI M. (2003), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.
- CALÒ R. (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere*, Franco Angeli, Milano.
- CHIANTERA A. (2004), *Individuo, lingua e scrittura a scuola*, in F. Frasnedi, R. Tesi (a cura di), *Lingue stili traduzioni. Studi di linguistica e stilistica offerti a M. L. Altieri Biagi*, F. Cesati Editore, Firenze.
- COCEVER E., CHIANTERA A. (a cura di) (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, CLUEB, Bologna.
- COLOMBO A. (2002), *Leggere: capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- ID. (a cura di) (2007), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano.
- CONTI S., CORNO D. (2000), *Manuale di educazione alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche: guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.

- CORNO D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- CORRÀ L., DEON V. (a cura di) (1997), *Maxima debetur puero reverentia: esperienze di interazione verbale in classe*, La Nuova Italia, Firenze.
- DE MAURO T. (2004), *Come fare parole con le cose ovvero il primato del fare*, in M. Cecchini (a cura di), *Fare, conoscere, parlare*, Franco Angeli, Milano.
- FERRERI S., GUERRIERO A. R. (a cura di) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze.
- GINEPRINI M., RONCALLO A. (2001), *La scrittura emergente. La scuola come "laboratorio" di nuovi scenari dello scrivere*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- LAVINIO C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- ID. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- LO DUCA M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- ID. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- MENGALDO P. V. (1994), *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- PARISI D. (a cura di) (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna.
- PRANDI M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET-De Agostini, Novara.
- SOBRERO A. (1999), *Bricolingua italiana... e dintorni*, Laterza, Roma-Bari.
- SOBRERO A., MIGLIETTA A. (2006), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- TESTA A. (2004), *Le vie del senso*, Carocci, Roma.
- VERTECCHI B. (2003), *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano.
- ZAMPONI E. (1986), *I Draghi locepei*, Einaudi, Torino.

Area di base: storico-antropologica. Competenze storiche e geografiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale

di *Maria Teresa Rabitti*^{*}

4.1

Gli standard nazionali: aspettative e problemi

All'insegnamento della storia viene solitamente attribuito un compito formativo complesso e impegnativo: la formazione del cittadino consapevole, l'educazione a una cittadinanza attiva e la competenza a valorizzare la multiculturalità della realtà contemporanea. Nel progetto pilota dell'istruzione professionale della Provincia di Bologna, gli standard nazionali scelti (Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004) indicano proprio come competenza di base, da formare nell'area storico-antropologica, la capacità di «cogliere il cambiamento e la diversità in dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche, e in dimensione sincronica, attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali». Insomma, è come dire cogliere i grandi e significativi mutamenti che hanno coinvolto l'umanità, nel tempo e nello spazio, attraverso il confronto tra culture e tra aree.

Un'altra competenza indicata è saper «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno *esercizio della cittadinanza*». Valorizzare quindi le esperienze personali, saper riflettere collettivamente su di esse, saperle collocare nel contesto sociale in cui si svolgono, saperle mettere in relazione con le regole, diritti e doveri, che la società nel tempo si è data, per cogliere così il rapporto tra sé e l'altro nello spazio del vissuto quotidiano. Questo per costruire la coscienza della cittadinanza, praticarla e viverla nel rispetto reciproco.

Altre competenze quali: «conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro» o «essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza» sul lavoro riguardano più nello specifico aspetti della professione futura degli allievi, in tal caso la prospettiva storico-antropologica serve per far comprendere come il funzionamento del sistema economico, il mondo del lavoro con le sue regole e le sue garanzie, siano frutto di una conquista storica di soggetti che hanno agito in particolari tempi e spazi per costruire un contesto lavorativo quale è quello che oggi i giovani trovano. Contesto lavorativo ereditato dalle generazioni precedenti e che i giovani

^{*} Professore a contratto presso la Libera Università di Bolzano, facoltà di Scienze della formazione, insegnamento di Didattica della storia presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria; Laboratorio di didattica della storia ed educazione civica presso la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario.

sono chiamati a modificare o conservare per il futuro. Il presente come risultato storico di un passato che gli allievi sono tenuti a conoscere a grandi linee, per acquisire consapevolezza e sapersi orientare nel mercato del lavoro.

Gli standard scelti per la formazione professionale si presentano, come si è potuto comprendere, molto ardui da conseguire, ma nello stesso tempo indispensabili. Saper confrontare aree culturali diverse, saper cogliere le diversità come valore, educare al rispetto e alla convivenza con tali diversità, essere aperti alla multiculturalità risultano competenze ineludibili da costruire oggi, in una fase, come quella che stiamo vivendo, di ricerca di un'identità europea rispetto alle identità nazionali, ma aperta al mondo e alle grandi migrazioni di massa.

Le ingenti migrazioni dall'Est europeo verso l'Occidente e l'Italia e l'arrivo in Europa di popolazioni extraeuropee, asiatiche e nordafricane impongono grandi cambiamenti e l'inevitabile costituirsi di società multietniche.

La figura del "cittadino", in una società in così veloce mutamento, è complessa, articolata, dinamica; non si tratta, come un tempo, di "fare gli italiani", di usare la storia per costruire un'identità nazionale definita, dai valori condivisi, bensì di guidare gli allievi alla costruzione di plurime competenze di base «per accedere alla vita adulta esercitando pienamente il proprio diritto di cittadinanza attiva» (Provincia di Bologna, Ufficio Scuola e Formazione, 2006, p. 6); competenze che si possono raggiungere solo con il concorso delle varie discipline, in una scuola integrata con il territorio e la società.

A fronte di questa grande responsabilità formativa, vengono attribuite all'insegnamento nell'area storico-antropologica 140 ore, non poche, ma spesso collocate in tempi marginali, o compresse in brevi periodi non continuativi nell'arco dell'anno; da svolgere senza strumenti specifici, né manuali, né atlanti geografici o storici, né testi divulgativi, tanto meno testi storiografici o geoantropologici; unica fonte di informazione la voce del formatore e il grande mondo del web con le difficoltà e le ambiguità del suo uso come fonte.

La mancanza di testi e di manuali, carenza che va necessariamente colmata, presuppone una grande professionalità dei formatori per riuscire a sopperirvi, disponibilità e interesse degli allievi a collaborare e lavorare su fotocopie e internet.

4.2

L'approccio tradizionale all'insegnamento della storia

La storia che si insegna [...] è la storia dei manuali, vale a dire la storia dei fatti. [...] Tutto è concatenato, necessario e indiscutibile. [...] Una delle ragioni dell'indifferenza dei ragazzi nei confronti di questa disciplina trova per l'appunto origine in questo modulo di insegnamento, che assegna un ruolo passivo e prevalentemente mnemonico allo studente (Bevilacqua, 1997, p. 60).

L'esperienza ci dice che l'insegnamento della storia generalmente si riduce alla narrazione dei fatti accaduti in una data epoca del passato, alla spiegazione del perché sono accaduti (le cause) e di cosa essi hanno generato nel tempo (le conseguenze). A volte l'operazione di spiegazione dell'insegnante viene sostituita dalla lettura del manuale e agli allievi viene chiesto di ascoltare, studiare il manuale, ricordare, ripetere in modo chiaro e il più aderente possibile alla spiegazione

ascoltata o alla narrazione manualistica. Alla narrazione di questi fatti ne segue quella di altri e altri ancora, in una successione continua e poco motivante.

Ogni singola conoscenza viene proposta una dopo l'altra senza tener conto delle relazioni implicite o segnalate che ciascuna di esse intrattiene con altre conoscenze più o meno distanti nel testo e nel percorso di studio. [...] Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere rappresentata secondo un modello che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti in modo che si perda la visione d'insieme dei processi dei quali fanno parte (Mattozzi, 2006a, pp. 18).

I formatori hanno adeguato il loro insegnamento al modello proposto dai manuali sui quali anche loro un tempo hanno studiato, modello che continuano a riproporre nel tempo con una fissità sorprendente.

La mediazione didattica praticata dai formatori secondo il modello tradizionale è debole:

- l'intervento sul testo storiografico è poco significativo e limitato al livello linguistico/semantico. Lo studente è lasciato solo nel processo di comprensione del testo manualistico;
- prevale l'oralità (storia materia orale);
- non sono tenuti in considerazione le preconoscenze e i bisogni cognitivi degli studenti;
- lo studente non è coinvolto nel processo di costruzione della conoscenza.

L'insegnamento della storia risulta, in questo modo, ripetitivo per i formatori, poco interessante e non coinvolgente per gli allievi che devono solo ascoltare e studiare.

Una mediazione didattica efficace deve strutturarsi tenendo conto di alcuni principi:

- l'apprendimento della storia come processo di conoscenza (non un sapere dato, ma da costruire);
- lo studente come soggetto in possesso di preconoscenze da usare come stimolo all'apprendimento;
- lo studente come soggetto in grado di compiere operazioni cognitive e acquisire abilità operative;
- la centralità del testo storiografico nel processo di costruzione della conoscenza;
- l'operatività nel processo di conoscenza.

4.3

Programmare la formazione

Programmare vuol dire fare previsioni sulla regia dei processi di insegnamento e di apprendimento riguardanti singole conoscenze storiche oppure una pluralità di esse. [...] La programmazione di una molteplicità di conoscenze ha lo scopo di superare la struttura sistemica che irrigidisce attualmente i fatti storici nelle posizioni in cui si trovano collocati sull'asse cronologico e di sostituirla con una struttura a rete all'interno della quale i fatti storici possano essere selezionati e organizzati per rispettare anche criteri cognitivi di costruzione delle conoscenze (Mattozzi, 2000).

Programmare significa quindi tener conto che la conoscenza storica da costruire non si identifica ed esaurisce nella narrazione dei fatti in successione, ma va intesa come una rete in cui i saperi si relazionano, si richiamano in un contesto di senso. Le relazioni temporali e spaziali, il confronto, la rilevazione di mutamenti e di permanenze attribuiscono significato al sapere.

La formazione deve essere perseguita nel soggetto in apprendimento attraverso la costruzione di una rete di conoscenze significative, il più possibile ampia e articolata, dei principali fatti e trasformazioni che, dall'origine dell'uomo fino ad oggi, hanno segnato la vita dell'umanità; conoscenze che permettano di comprendere e di dare maggior senso al presente, di cogliere continuità e analogie con il passato.

Nella programmazione, gli insegnanti e i formatori tendono spesso a privilegiare la costruzione dei contenuti storici, perdendo di vista la finalità formativa del loro insegnamento; difficilmente riescono a esplicitare agli allievi il rapporto tra studio del passato, comprensione del presente e progettazione del futuro, o il rapporto tra vissuto personale e responsabilità collettiva, tra delega e partecipazione attiva. L'attenzione ai contenuti mette inoltre in secondo piano l'apprendimento della metodologia con cui i contenuti sono stati costruiti, la struttura disciplinare viene trascurata, la figura dello storico e il suo operare nella costruzione della conoscenza non appaiono, hanno rilievo gli obiettivi inerenti alle competenze vengono dimenticati. Ne deriva che gli allievi colgono l'estraneità e la lontananza dello studio della storia dalla loro vita e dai loro problemi di adolescenti e futuri lavoratori, lo sentono spesso come un peso e un obbligo ingiusto e inutile. Ciò si verifica in modo particolare con allievi dei corsi professionali, che spesso hanno avuto un percorso scolastico tortuoso e poco motivante e sentono l'urgenza di inserirsi nel lavoro e nella vita.

L'esperienza condotta quest'anno, nel progetto regionale di sperimentazione, limitatamente alla programmazione didattica dell'area storico-antropologica, ha portato, con i formatori responsabili del progetto, a fare una riflessione iniziale sui modelli di mediazione da loro messi in atto, e un percorso, anche teorico, di analisi della struttura della disciplina.

I primi incontri con i formatori, che mi hanno permesso di conoscere il contesto sociale, culturale, affettivo, relazionale in cui dovevo intervenire e di comprendere la situazione pregressa, dato il mio inserimento nel progetto a metà anno, sono serviti proprio per cogliere le competenze, le conoscenze, le metodologie, gli strumenti che i formatori avevano utilizzato nel loro insegnamento, quali fossero i problemi incontrati, le attese educative, l'atteggiamento dei loro allievi verso la disciplina, e la loro personale disponibilità al cambiamento.

I formatori hanno descritto le loro classi, raccontato le dinamiche di gruppo più frequenti, i problemi relazionali, le difficoltà cognitive, la mancanza di conoscenze e abilità di base riscontrate, la presenza frequente di pregiudizi, di atteggiamenti acritici, la mancanza di motivazione allo studio della storia, alternando, però, a tutto questo anche le descrizioni di situazioni più gratificanti e gestibili.

All'atteggiamento degli allievi di diffidenza ed estraneità al sapere in generale, e alla storia in particolare, faceva riscontro nei formatori la sensazione di non poter intervenire nelle situazioni difficili, di non poter incidere e favorire un cambiamento. In alcune classi, a volte per strani casi di fortuna, in equilibri rari e pre-

cari, una breve lezione poteva essere svolta, mentre in altri momenti era impossibile ottenere attenzione o un minimo di partecipazione e coinvolgimento. Il formatore, in parte rassegnato, dichiarava di non poter far altro che sperare nella buona giornata e adeguarsi alla situazione assai volubile e imprevedibile.

I racconti hanno evidenziato i problemi e sollecitato l'esigenza di compiere una revisione delle programmazioni delle unità di lavoro, anche se in parte già realizzate in classe e, contemporaneamente, di ridefinire finalità dell'insegnamento, obiettivi, competenze, contenuti e metodi, di costruire un linguaggio comune e una strategia didattica condivisa. Si è trattato anche di conquistare la fiducia dei formatori per riproporre il già fatto con modalità diverse, per sperimentare il nuovo e lavorare assieme condividendo materiali ed esperienze. L'adesione dei colleghi insegnanti è stata di grande generosità; assieme abbiamo ripensato alla funzione dell'insegnamento della storia nei corsi professionali, all'interpretazione da dare agli standard, ai contenuti dei moduli, alla metodologia da applicare, agli strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi richiesti dal progetto; abbiamo ripreso le linee guida del progetto pilota della Provincia di Bologna e cercato di misurarci con esse.

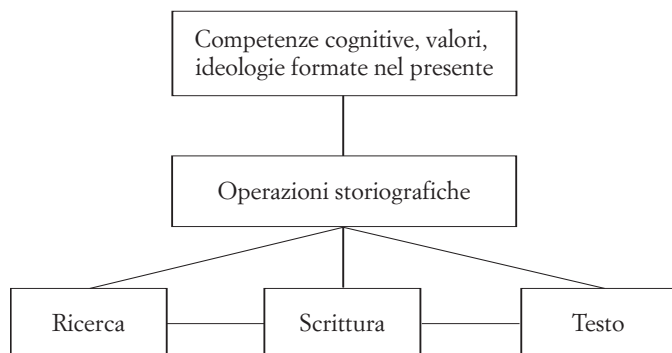
4.4 Quale storia

Gli interrogativi basilari sui quali abbiamo riflettuto per ridefinire con chiarezza il progetto sono stati: quale storia insegnare per costruire le competenze indicate, quali strategie didattiche utilizzare per rendere l'insegnamento/apprendimento efficace e motivante, quali contenuti privilegiare.

Solo in un secondo momento avremmo rivisto la programmazione riformulando le procedure, i tempi, gli spazi e le risorse richieste dalla griglia strutturata e condivisa da tutte le aree di apprendimento in tutti i corsi professionali.

FIGURA 4.1

Operazioni cognitive e fasi della costruzione della conoscenza



Fonte: Ivo Mattozzi, schema estratto dalla relazione preparata per un convegno dell'Associazione Portoghese degli insegnanti di storia.

La storia, è bene riaffermarlo, è costruzione del sapere sul passato del mondo, è il prodotto del lavoro dello storico che cerca di dare risposte accettabili e documentate a problemi dell'oggi che hanno le loro radici in un passato più o meno lontano.

Lo storico vive nel presente, coglie le sollecitazioni del mondo in cui vive, si pone domande, formula il tema della sua ricerca seguendo i suoi interessi, le sue conoscenze, le sue ideologie, quindi ricerca nel passato tracce che possano aiutarlo a costruire la sua ricerca, a rispondere alle domande che si è posto; interroga le fonti, ricava informazioni, le organizza, le mette in relazione, compie su di esse operazioni storiografiche. Scrive poi il testo in cui documenta il percorso di ricerca, ne comunica gli esiti e le sue valutazioni (cfr. FIG. 4.1).

Dobbiamo, anche nella scuola, partire dalle esigenze di conoscenza degli allievi, dai loro problemi che apparentemente sembrano individuali o esistenziali, ma, in quanto frutto del contesto storico e sociale in cui essi vivono, sono generalizzabili e possono essere recepiti come frutto di un processo storico, espressione della storia collettiva, sociale, economica o della mentalità, storia che ha radici nel passato.

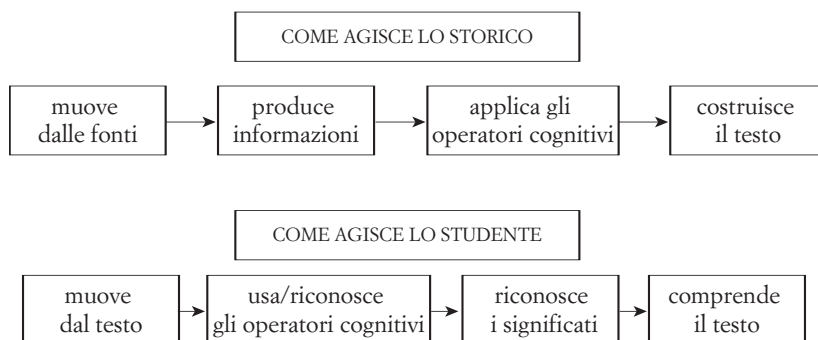
L'analisi del presente, con la conseguente problematizzazione, è il primo passo per far capire agli allievi che la storia ha a che fare con la loro vita, che la realtà in cui vivono e loro stessi sono frutto della storia, stanno dentro un processo storico.

La ricostruzione del passato e l'analisi del presente devono essere compiute con un metodo rigoroso, con il continuo ricorso alle fonti, come fanno gli storici, o al testo storiografico esperito. Il lavoro dello storico, il suo "fare la storia", il metodo seguito devono essere esplicitati, resi visibili e imitabili dagli allievi.

Essi partiranno dal testo storico e dovranno essere guidati a riconoscere in esso le operazioni che lo storico ha compiuto per costruire la conoscenza presentata nel testo.

FIGURA 4.2

Come agisce lo storico



Ne deriva un insegnamento della storia che coinvolge gli allievi nel fare, li rende partecipi alla costruzione del loro sapere, non una storia da ascoltare, non solo una storia narrata, ma da fabbricare con l'uso di fonti e di testi (cfr. FIG. 4.2).

4.5

Creare motivazione: la storia personale

Partire dalla storia personale, ripensare il proprio percorso di vita, magari come allievi, come tifosi o sportivi o migranti ecc., è una strategia motivante, lo abbiamo verificato anche quest'anno, è l'occasione per far comprendere come la storia sia una costruzione, come sia necessario per costruirla far ricorso a fonti diverse per avere informazioni, come lo studente possa essere storico di se stesso. È risultata strategia efficace per far cogliere, prima di tutto, il concetto di "fatto storico", in quanto generalmente l'idea di insegnanti e studenti è che

esistano fatti storici già dati, che esista già un catalogo di fatti del passato istituiti in fatti storici. Sono quelli che si trovano denominati e ricostruiti nella storia generale. Inoltre, il fatto storico è considerato un dato la cui articolazione e significazione sono oggettivamente fissati. [...]

Grazie a una concettualizzazione nuova di "fatto storico" possiamo considerare ogni accadimento o azione umana o complesso di accadimenti e/o azioni umane, che abbiano un inizio e una fine, come una "unità fattuale" che si compie in un intervallo di tempo finito e in uno spazio individuabile. [...]. Tra i fatti noi siamo abituati a distinguerne certi ai quali concediamo il privilegio di essere "storici". Diamo all'aggettivo "storico" una forte connotazione. Intendiamo usarlo come sinonimo di importante, di discontinuo rispetto a fatti ripetitivi o durevoli, capace di produrre effetti innovativi, di causare mutamenti. Attribuire ad un fatto la qualifica di "storico" è dire che esso è importante in sé e per sé e perciò meritevole di essere studiato, analizzato, compreso.

Se lo spogliamo della connotazione, possiamo concepire il "fatto storico" come equivalente a fatto del passato, assunto però dalla ricerca storica come oggetto di analisi, di interpretazione, di problematizzazione e di spiegazione¹.

È *fatto storico* non ciò che è importante per la politica o l'economia o gli Stati, ma ciò che lo storico decide di studiare.

L'esperienza di provare a fare gli storici cercando di ricostruire la propria storia personale, raccontando spezzoni di vita ben tematizzati, ha impegnato gli allievi a esercitarsi nelle procedure della ricerca, nell'uso delle fonti, nella produzione delle informazioni, ma soprattutto nell'attenzione alle datazioni delle fonti e nella organizzazione temporale delle informazioni. Così si sono resi conto che il rispetto dell'ordine temporale è indispensabile per la ricostruzione del passato, per attribuire senso alle informazioni e ai fatti.

La ricostruzione della storia personale permette inoltre di far costruire grafici temporali attinenti a varie tematizzazioni, di far lavorare gli allievi con gli operatori temporali: successione, periodo, durata, contemporaneità e di avere il primo approccio a uno strumento, il grafico appunto, usato dagli storici.

La riflessione metacognitiva su come è stata ricostruita la storia personale, sul metodo e le procedure seguite, ha consentito di rilevare come questo siste-

ma di costruzione storica abbia fornito un modello da ripetere e adattare allo studio della storia del divenire del mondo, sia esso affrontato su scala regionale o nazionale o mondiale.

Partire dall'esperienza personale, valorizzarla e farne oggetto di ricerca permette all'allievo di recepirsi come agente storico in relazione con il contesto sociale, economico e culturale che lo attornia; quindi non solo come strategia didattica per la costruzione del sapere storico, ma come indicazione per la realizzazione della competenza indicata dagli standard nazionali; «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza»².

4.6

Valorizzare le preconoscenze

Partire da sé, da ciò che già l'alunno conosce, è indispensabile per costruire nuove conoscenze o modificare le concettualizzazioni errate o le misconoscenze possedute. Ogni volta che si affronta un sapere storico, a qualunque livello scolastico ci riferiamo, dobbiamo tener conto delle preconoscenze magmatiche dei giovani allievi, partire dall'ascolto di tale sapere confuso e spesso contraddittorio per individuare problemi, definire temi, descrivere contorni e contesti, per creare motivazione al lavoro di ricerca, per costruire un metodo di analisi e di confronto.

Condividere con la classe le conoscenze individuali su un tema stimola la partecipazione, amplia le conoscenze personali, permette al formatore di conoscere il livello di partenza e di scegliere la pista di lavoro da seguire per ampliare il sapere e/o modificarlo. Un *brain storming* iniziale che ponga un problema, o semplicemente una conversazione che produca una provvisoria definizione di un concetto, o la costruzione di una mappa ad albero che raccolga le conoscenze relative a un tema, sono strumenti di una didattica attiva che richiede la partecipazione dell'allievo e lo coinvolge in operazioni cognitive di analisi, confronto, generalizzazione, temporalizzazione e costruzione di concetti. A quel sapere iniziale sintetizzato in una mappa si dovrà fare ritorno al termine del percorso di conoscenza per cogliere ciò che è stato appreso, quello che deve essere aggiunto o modificato o convalidato, per riflettere su come si è proceduto per compiere una riflessione collettiva che nasce dal confronto di mappe, di schemi strutturati prima e dopo il percorso di conoscenza.

4.7

La scelta dei contenuti

Insegnare storia in qualunque ordine di scuola o nella formazione significa compiere una selezione dei contenuti da trattare; non tutta la storia che sia possibile stipare in un manuale o raccontare nelle ore di lezione, ma temi ben selezionati, conformi agli obiettivi da raggiungere, alle conoscenze da formare, alle abilità da esercitare, temi strutturati in moduli autonomi ma che favoriscano una rete di conoscenze, invece di singole conoscenze. Dobbiamo costruire un sapere storico che dia conto del divenire del mondo, che permetta di far capi-

re agli allievi perché il mondo di oggi è così come si presenta e quali sono state le principali trasformazioni che sono intervenute nel tempo.

La scelta deve privilegiare, nei percorsi di obbligo scolastico e formativo, i saperi essenziali o ritenuti tali oggi.

In un corso professionale, a maggior ragione, devono essere selezionate conoscenze di base, significative per comprendere gli snodi e i processi di trasformazione essenziali del divenire del mondo; conoscenze trasferibili in altri ambiti disciplinari, punti di riferimento a cui agganciare altre conoscenze che l'esperienza o altri studi forniranno. Conoscenze collegate tra loro, solidamente ancorate alla dimensione temporale e spaziale, che costruiscano una rete a maglie larghe, organizzate in un sistema e spendibili nel presente.

La scelta dei nuovi moduli per i corsi professionali ha privilegiato, per quanto riguarda le conoscenze e le abilità, il tema delle organizzazioni sociali e la multiculturalità, da svolgersi in senso diacronico e sincronico senza delimitazione di tempi e spazi. L'indicazione piuttosto vaga, lasciando ai formatori una grande libertà, in realtà ne aggrava il compito e rende difficile la scelta.

Quali organizzazioni sociali prendere in considerazione per costruire un confronto tra loro nel tempo e nello spazio, tra aree geografiche e culturali, come suggerisce lo standard nazionale? Quali sono state nel corso della storia le organizzazioni sociali più significative, in quali periodi si sono strutturate, presso quali popoli o civiltà, quali i cambiamenti, quali gli snodi periodizzanti e quali prendere in esame per comprendere meglio l'organizzazione della società in cui viviamo? Quali criteri seguire nella scelta, senza per questo costringere il singolo formatore a uniformarsi? Quali ambiti tematici gli storici sociali oggi propongono alla riflessione per comprendere il nostro presente?

L'analisi del presente, i problemi della società in cui viviamo, la convivenza tra culture ecc. offrono un primo criterio di selezione.

Fanno parte dell'organizzazione sociale la struttura della famiglia, la città, la gerarchia sociale, i rapporti tra ricchi e poveri, tra uomo e donna, tra imprenditore e operaio, la religione, la cultura, l'organizzazione e la gestione del potere politico³.

La scelta va limitata a pochi ambiti tematici e va fatta tenendo conto dell'interesse degli allievi e degli obiettivi da raggiungere.

Nei moduli già progettati, che ho esaminato e che in parte erano già stati svolti, è prevalso l'aspetto politico. L'organizzazione politica è diventata, nell'interpretazione dei formatori, non uno degli indicatori di una società, ma l'unico elemento significativo da analizzare; scelta limitante e in parte estranea agli interessi degli allievi, essa non permette inoltre un confronto diretto tra culture di aree diverse, non costruisce conoscenze spendibili per l'educazione multiculturale.

I formatori hanno scelto di trattare la nascita del fascismo e la formazione della Repubblica in Italia. I temi sono stati affrontati in modo tradizionale, è prevalsa la narrazione cronologica dei fatti e soprattutto l'urgenza di definire le organizzazioni politiche prima ancora di descriverle, non si è proceduto alla costruzione del concetto, ma è stata fornita la spiegazione, la definizione. Per esempio il concetto di dittatura è stato fornito all'inizio dello studio, non è stato costruito partendo dalle preconoscenze e sulla descrizione della vita quo-

tidiana durante il regime, di come agiva la propaganda, di quali regole, limitazioni o obblighi erano imposti ai cittadini, che consentissero al regime un controllo delle opinioni e della libertà. Conoscere i tratti distintivi del potere totalitario e della democrazia, avere concetti precisi permette di orientarsi nell'analisi del presente, di distinguere e valutare, mentre i fatti accaduti in quegli anni sono di per sé irripetibili.

Lo stesso problema si è posto per definire i contenuti da affrontare nel modulo sulla educazione alla multiculturalità (2SA), anch'esso di difficile definizione tematica. Cosa dobbiamo intendere con tale termine, quali tematiche affrontare, o privilegiare, quali è bene mettere a confronto per cogliere la diversità e le analogie, per stimolare il confronto e far nascere il rispetto tra culture differenti? L'obiettivo indicato dagli standard nazionali «Sa riconoscere la diversità tra i popoli in riferimento agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano, a partire dal confronto con la propria esperienza personale» definisce alcuni ambiti tematici, non fornisce limiti temporali né spaziali. L'obiettivo così formulato sembra incompleto, fa riferimento alla conoscenza come unico elemento per costruire il rispetto, la responsabilità, l'accettazione della diversità, la convivenza.

Nel gruppo di insegnanti si è discusso cosa intendere per cultura, multiculturalità, identità, si sono discussi stereotipi e messi in evidenza pregiudizi pericolosi per la convivenza, si sono analizzati gli elementi che generalmente vengono usati per descrivere la diversità e l'emarginazione; ad esempio, il luogo di provenienza o d'immigrazione della famiglia degli allievi o degli allievi stessi, il luogo di nascita, il riconoscimento individuale e/o collettivo di appartenenza culturale o religiosa, la scala dei valori collettivi, la considerazione e il rapporto tra i sessi nella società e nella famiglia.

Nel corso della conversazione alcuni concetti si sono chiariti, si è deciso di rilevare le differenze culturali, ma di mettere in evidenza le analogie, gli aspetti comuni della vita quotidiana, gli interessi musicali, sportivi, lavorativi, divenuti comuni perché dettati dal condividere l'ambiente e la società in cui ora gli immigrati, o comunque le persone d'altra cultura, vivono o per nascita o per elezione. Sono stati definiti gli obiettivi cui fare riferimento e si sono pensate alcune strategie di intervento. Molte classi dei corsi professionali sono già multietniche e la classe è il contesto da cui partire per costruire la conoscenza della cultura di appartenenza (compresa ovviamente quella occidentale per italiani ed europei) e individuare le influenze e i debiti culturali reciproci, per giungere a riconoscere e rispettare le pluri-appartenenze, le molte identità culturali che convivono in noi e nella società attorno.

4.8

Riorganizzare il sapere per processi di trasformazione

La constatazione che la storia è ritenuta materia noiosa, inutile e appresa con difficoltà dagli studenti pone ai formatori il dovere di riflettere sul proprio metodo di insegnamento e di individuare nuove strategie didattiche.

Una proposta didattica innovativa deve partire dal convincimento che una storia che si limiti alla narrazione di fatti accaduti nel passato, preoccupata del-

l'accumulo di conoscenze che si susseguono nel tempo, senza un preciso significato se non quello della successione cronologica, non può motivare gli allievi in generale, in modo particolare allievi con traumi scolastici alle spalle, delusi da una scuola che, demotivandoli, li ha emarginati.

È necessario quindi procedere a una riorganizzazione del sapere storico che proponga tematiche di ampio respiro e prenda in considerazione le grandi trasformazioni che hanno segnato il divenire del mondo; un sapere costruito su informazioni essenziali, senza spezzettarle per rispettare l'ordine cronologico, che faccia emergere il rapporto tra una conoscenza e l'altra. Un sapere organizzato per processi di trasformazione acquista senso perché parte da una domanda iniziale, è circoscritto a un tema preciso, è limitato nello spazio e nel tempo, ha un inizio e una fine.

Progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: *“ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?”*. Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato (Mattozzi, 2006a, pp. 19, corsivo nel testo).

Facciamo qualche esempio: perché vicino a noi esistono paesi poveri da cui tante persone fuggono, rischiando la vita per giungere in Europa? Come mai sul Mediterraneo vivono popoli di religione cristiana a nord e musulmana a sud? Come si è formata un'economia mondiale, quando storici ed economisti collocano l'origine della globalizzazione? Quando e perché nasce l'esigenza di costruire un'Europa unita? Perché si parla di Occidente, quali nazioni ne fanno parte? Perché le guerre di oggi in alcune aree strategiche?

Interrogarci sul presente conferisce senso al sapere che andremo a costruire, fornisce chiarezza su ciò che vogliamo sapere, ci permette di stabilire il tema del processo di trasformazione, di definirne l'ambito spaziale e temporale da prendere in esame per cogliere la trasformazione.

Chiariamo che per processo di trasformazione intendiamo non un semplice mutamento da uno stato di cose a un altro:

se il mutamento riguarda il divenire del mondo o di parti importanti di esso e se ha dato un contributo a far diventare il mondo come lo sperimentiamo attualmente, allora non possiamo limitarci a usare il termine generico di «mutamento», dobbiamo cercare un termine più forte: forse quello di «trasformazione» o ancora più quello di «grande trasformazione» può essere il più adatto. Dunque, ci sono testi che hanno lo scopo di far conoscere «processi di grande trasformazione (Mattozzi, s.d.)

La trasformazione coinvolge grandi masse di uomini, ha effetti in profondità nelle civiltà, si svolge in un tempo lungo e in spazi ampi, deve essere compresa tra un inizio e una fine. Le grandi trasformazioni nella storia dell'umanità sono meno numerose dei singoli fatti storici e l'insegnamento della storia nella scuola di base non può prescindere da

esse; [...]. Un esempio: le guerre per la formazione delle monarchie e per il dominio in Europa, così difficili da comprendere, acquisiscono senso se inserite come fatti nel grande processo di trasformazione “dagli stati feudali allo Stato moderno in Europa tra XV e XVII secolo”. Altro esempio: le esplorazioni e le scoperte geografiche portoghesi e spagnole, la stessa “scoperta dell’America”, non si riducono ad eventi se viste nel lungo processo di trasformazione economica “da una economia mediterranea ad una economia mondo nel XVI e XVII secolo” o “dalla marginalità europea del secolo XIV alla centralità nel secolo XVII (Rabitti, 2006, p. 57).

4.8.1. La tematizzazione

All’insegnante e al formatore spetta il compito di scegliere e definire il tema da trattare, nel caso dei corsi professionali, tra quelli inerenti “lo sviluppo delle organizzazioni sociali”, di scegliere l’indicatore sociale da analizzare (ad esempio la struttura della famiglia o le relazioni sociali o le forme dell’organizzazione politica), di delimitare il campo di studio definendo il tempo e lo spazio.

Ad esempio, se esaminiamo l’indice di un manuale e prendiamo in considerazione le unità o capitoli riferiti al Novecento troviamo questa sequenza: *Il mondo nell’età dell’Imperialismo, L’Italia nell’età giolittiana, La prima guerra mondiale, La Rivoluzione russa, L’Italia tra le due guerre: il fascismo, Il 1929 e la crisi degli Stati liberali, La Germania di Hitler: il nazismo, La seconda guerra mondiale, La guerra fredda, Il crollo del comunismo, Decolonizzazione e sottosviluppo, La Repubblica italiana, Il mondo attuale* (Gentile, Ronga, Ferraresi, 2006).

La divisione tematica è “tradizionale”, simile a quella dei manuali di decenni precedenti, solo aggiornata in quanto nel “mondo attuale” è trattato ad esempio il terrorismo e la figura di Osama bin Laden.

Tutti questi eventi, prevalentemente di carattere politico, non hanno molto significato se studiati uno di seguito all’altro, ma possono essere compresi meglio se trattati come momenti di processi di trasformazione avvenuti nel Novecento in Europa, che hanno coinvolto tutto il mondo o gran parte di esso ad esempio: *Dalla colonizzazione europea della fine del XIX secolo alle decolonizzazioni della metà del XX secolo*, oppure *Dai totalitarismi alla democrazie europee nel XX secolo*. Se desidero dare conto della struttura politica e organizzativa dell’Italia oggi e cogliere le principali trasformazioni avvenute nel secolo scorso posso tematizzare il processo in questo modo *La trasformazione politica avvenuta in Italia dalla Dittatura alla Democrazia, 1922-1948*.

4.8.2. La struttura del processo di trasformazione

Definito il processo da indagare, poste le domande essenziali, si procede alla costruzione del contesto descrittivo della *situazione iniziale del processo* prima che abbia inizio la trasformazione.

La descrizione di un contesto iniziale in un dato periodo avviene scegliendo alcuni indicatori significativi; ad esempio, se la trasformazione da studiare è *Dalla egemonia europea di inizio Novecento alla marginalità di fine secolo*, per dar conto della centralità europea dell’inizio del Novecento devo descrivere l’egemonia economica, il dominio dei mercati, l’importanza della borsa di Londra, l’entità dei traffici commerciali e finanziari, il livello di industrializzazione

raggiunto dalle varie potenze europee. Devo descrivere l'espansione coloniale europea, la presenza di una numerosa borghesia ricca e intraprendente, la situazione politica, le rivalità tra gli Stati in Europa e in Africa e così via. La descrizione più o meno ampia a seconda delle capacità della classe permette di costruire il concetto di *centralità europea*, basato sull'analisi dei dati e le conoscenze acquisite.

Dopo avere costruito la conoscenza del *contesto iniziale* o situazione iniziale del processo da esaminare, si propone agli allievi di compiere un salto temporale e di andare a descrivere la situazione finale del processo, come si presentava il mondo o l'Europa, dopo un ampio arco temporale, alla fine della trasformazione tematizzata.

La stessa descrizione con identici indicatori deve essere fatta per raccontare *la situazione finale del processo* quando a fine Novecento, continuando con l'esempio, l'Europa dilaniata da due guerre mondiali, in parte occupata da forze straniere, schiacciata tra le due super potenze mondiali, senza più imperi coloniali, divisa e debole, ha perso la centralità economica e la supremazia politica.

Il confronto tra le due situazioni permette di cogliere le differenze, i mutamenti e le permanenze, di consolidare i concetti, permette di porre domande storiche, di *problematizzare la trasformazione*.

La fase del confronto tra le due descrizioni, all'inizio e alla fine del processo, risulta complessa per gli allievi, e va svolta collettivamente con griglia-guida che permettano loro di cogliere ciò che è mutato e ciò che è rimasto invariato. Il formatore sulla base del confronto deve sollecitare la problematizzazione, le inferenze, le domande storiche, creando così una tensione alla conoscenza e attribuendo un senso ai fatti che entreranno a far parte della ricostruzione.

La ricostruzione del processo di trasformazione avviene con la narrazione dei fatti accaduti in quell'arco temporale: le guerre mondiali, i totalitarismi, le crisi economiche e la decolonizzazione. Sta al formatore decidere come suddividere il periodo del processo in altri sottoperiodi, compiere cioè la periodizzazione del processo, seguendo il filo dei grandi e significativi eventi da trattare, deciderà quale spazio concedere, in base al tempo e alle potenzialità della classe, quali trattare per capire la trasformazione, cosa approfondire; certo non tutti i fatti, ma solo quelli che acquistano senso se inseriti in tale processo. La narrazione essenziale di tali avvenimenti ricostruisce il processo di trasformazione.

La spiegazione della trasformazione, cosa ha determinato tale cambiamento sta nella narrazione stessa dei fatti.

Gli standard nazionali suggeriscono proprio questo: «cogliere il cambiamento e la diversità attraverso il confronto».

4.8.3. Modello didattico

La FIG. 4.3 può rendere in modo più chiaro il modello didattico di riferimento proposto per la riorganizzazione del sapere storico per processi di trasformazione.

FIGURA 4.3
Struttura dei processi di trasformazione



La situazione, iniziale e finale del processo, deve tendere a descrivere i due contesti, il confronto permette di cogliere la trasformazione e di porsi problemi, la narrazione dei fatti ricostruisce e spiega il processo.

4.9 Strumenti e strategie didattiche

4.9.1. Analisi del testo

La conoscenza di un fatto storico, come un processo, si costruisce con l'uso di un testo storico, sia scritto (testi storiografici, manualistici, divulgativi), iconico o multimediale o orale (una relazione o la stessa spiegazione del formatore). Lo storico lavora su fonti di natura diversa, ma alla fine per comunicare il frutto della sua ricerca deve necessariamente costruire un testo. Il testo è quindi lo strumento base da cui partire per l'azione didattica e la costruzione della conoscenza.

Nella scuola gli studenti hanno a che fare quasi esclusivamente con il testo storiografico/manualistico; su quello si concentra l'azione di mediazione dei formatori, quello gli studenti devono comprendere. La lettura collettiva di un testo manualistico, la spiegazione dei termini che risultano complessi, la parafrasi e la semplificazione sintattica dello stesso non sono operazioni sufficienti per far comprendere agli allievi il testo e costruire conoscenza; l'esperienza dei formatori e le difficoltà degli allievi l'hanno ampiamente dimostrato.

Il testo manualistico/storiografico ha una struttura complessa, è formato da blocchi testuali differenti: narrativi descrittivi, argomentativi non distinti l'uno dall'altro; alterna e intreccia informazioni riferite a più temi; fa riferimento ad altri testi e a fonti non esplicitate; propone spiegazioni di problemi non ben definiti; procede per concetti complessi, non costruiti ma dati per scontati.

Comprendere un testo significa saper intervenire su di esso, saper selezionare le informazioni pertinenti, le temporalizzazioni che lo strutturano, distinguere informazioni dirette, indirette, inferenziali, i fatti dai processi, i mutamenti e le permanenze, individuare i blocchi descrittivi, narrativi, argomentativi e la loro funzione, cogliere le generalizzazioni, le ipotesi interpretative e le valutazioni dello storico.

L'analisi del testo, cartaceo o visivo, è una competenza alta e trasversale che va costruita con l'esercizio, e progressivamente potenziata a partire da testi semplici e poi via via più complessi.

L'analisi di testi iconici o multimediali è sicuramente più motivante e adatta agli adolescenti di oggi, ma non per questo più semplice; la lettura delle immagini va guidata perché si possano ricavare informazioni e compiere le operazioni indicate come in qualunque altro testo, tenendo presente ovviamente le modalità comunicative e il linguaggio specifico del film o della fotografia.

Nei corsi di formazione professionale la mancanza di testi storiografici o semplicemente di manuali e testi divulgativi ha indotto i formatori a fare largo uso di immagini recuperate da internet, di filmati storici a larga diffusione, di documentari e film, per motivare gli allievi e valorizzare la dimestichezza dei giovani con l'immagine. Operazione sicuramente valida, ma dettata dalla necessità, più che da una scelta didattica consapevole.

Il formatore tende a usare il testo filmico o il documentario, non come un testo da leggere e analizzare, ma come una conferma o un rinforzo di ciò che già è stato detto, studiato o spiegato, non sfruttando appieno la potenzialità comunicativa e informativa del testo multimediale.

4.9.2. Grafici temporali

In un testo storiografico le informazioni sono necessariamente tra loro in rapporto di temporalità, le relazioni temporali attribuiscono senso alle informazioni e alle spiegazioni storiografiche. Ne consegue che per ottenere un'adeguata comprensione dei testi storici e acquisire delle conoscenze è necessario possedere la struttura temporale del testo, riconoscere come lo storico ha operato con gli organizzatori temporali e quali ha privilegiato.

Generalmente la narrazione manualistica privilegia la successione dei fatti, riporta qualche breve periodo, ma spesso non tiene conto della contemporaneità e delle lunghe durate dei processi di trasformazione. Per ricomporre e dare senso al sapere, per avere una visione più ampia dei fatti o delle trasformazioni, risulta utile costruire grafici temporali o trasporre in un grafico la struttura temporale del testo, riportare su di esso le date degli eventi, i periodi, le durate, le contemporaneità dei processi.

La costruzione di un grafico temporale a partire da testi appropriati ricchi di riferimenti temporali, o come esercizio di sistemazione del sapere acquisito

con una ricerca, o anche solo come guida alla conversazione o alla lezione, è uno strumento di studio, un aiuto alla memorizzazione dei saperi, è un'operazione di costruzione di conoscenza didatticamente molto valida. Anche la sola lettura, prima collettiva e poi individuale, di un grafico già costruito, fornito dai manuali, costituisce un esercizio importante di costruzione di conoscenza.

L'educazione temporale può essere maggiormente approfondita procedendo alla costruzione con gli studenti di una mappa spazio-temporale che visualizzi la localizzazione sul planisfero della zona di diffusione territoriale del processo esaminato e ne definisca con un grafico temporale la durata e i periodi interni del processo analizzato. La mappa permette di fornire un quadro di riferimento generale su cui gli allievi andranno a collocare le informazioni e le conoscenze progressivamente acquisite anche in altri ambiti disciplinari.

4.9.3. Carte geostoriche

Strumenti utili per la mediazione didattica e la costruzione della conoscenza storica sono, oltre ai grafici lineari, anche tabelle con dati statistici, tavole cronologiche, diagrammi temporali e carte geostoriche.

I manuali presentano spesso, accanto al testo scritto, carte geostoriche, carte che coniugano la raffigurazione geografica con quella temporale. Carte in cui gli elementi geografici sono semplificati, essenziali, a volte ridotti ai soli confini di Stato, ed è rappresentato nello spazio il tema storico, ad esempio le conquiste territoriali in seguito a una guerra, gli spostamenti degli eserciti o dei fronti, la contemporaneità di Stati e Imperi in un determinato periodo.

Le carte geostoriche possono servire per rendere in modo visivo la successione cronologica e la contemporaneità nel periodo di fatti o di processi che si svolgono in aree geografiche diverse.

La lettura di carte geostoriche presenti oltre che sul manuale, su atlanti storici e siti specializzati, ricchi di carte tematiche aggiornate, deve diventare una pratica didattica costante in quanto permette di fissare meglio le informazioni, di visualizzarle, di coglierne le relazioni; stimola un metodo di studio e di analisi, favorisce il processo di costruzione della conoscenza sollecitando l'intervento degli allievi. La lettura della carta va guidata e sollecitata, in quanto presuppone abilità che si costruiscono con esercizi specifici di definizione tematica, di periodizzazione, di comprensione della simbologia usata, di lettura selettiva per indicatore.

Il confronto tra carte simili in periodi differenti permette di far cogliere i mutamenti e le permanenze rispetto a un dato indicatore o tema.

Dalla carta si può passare alla produzione di un testo esplicativo e alla formulazione di problemi e di spiegazioni.

4.9.4. Il laboratorio

Sul laboratorio di storia molto è stato scritto e molto si è sperimentato per definire se è da intendersi prevalentemente come spazio attrezzato con supporti multimediali, computer, collegamento a internet, biblioteca storica, testi storiografici e divulgativi, atlanti storici per la consultazione, grandi carte geosto-

riche alle pareti, o più in generale come insieme di pratiche attive da svolgersi anche in aula. Ci si può chiedere se sia sufficiente organizzare uno spazio attrezzato, in cui far lavorare gli allievi o mettere in atto pratiche attive, per conseguire la conoscenza storica e i risultati formativi indicati negli obiettivi degli standard nazionali per l'area storico-antropologica.

La riflessione condotta in più testi da Ivo Mattozzi (2006b, pp. 10-1) mi sembra illuminante in proposito:

Credo che sia conveniente distinguere tra “operatività” (o “didattica operativa”) e “laboratorio” (o “didattica laboratoriale”). Chiamo mediazione didattica operativa quella che supera, da una parte, il verbalismo della lezione con operazioni dirette a mettere in moto l'interazione tra docente e allievi, e dall'altra parte mette gli allievi in condizione di apprendere svolgendo esercizi di manipolazione dei materiali di apprendimento.

Considero “didattica laboratoriale” quella che si svolge in un ambiente condiviso e in cui docente e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze.

La didattica operativa può svolgersi in aula, in un ambiente attrezzato, ma anche a casa può essere svolta dagli alunni individualmente, dopo aver avuto una consegna precisa che comporti un'attività e materiali più o meno strutturati su cui intervenire.

Il laboratorio da svolgersi in un ambiente attrezzato, ma a volte anche in aula, presuppone una forte interattività tra allievi e tra allievi e insegnanti, un'operatività precisa, circoscritta, con un obiettivo ben definito da realizzare in modo cooperativo, per costruire una conoscenza o potenziare un'abilità.

Per realizzare attività laboratoriale

occorre dunque che la “mente manualistica” si modifichi in “mente laboratoriale”, cioè che assuma dispositivi cognitivi disposti a costruire o conquistare conoscenze e saperi mediante le pratiche [...]. Il passaggio dalla mente manualistica a quella laboratoriale richiede che l'insegnante o il formatore pensi che: la storia non è una materia ma una disciplina, cioè non è solo un insieme di informazioni e di conoscenze da trasmettere, ma consiste anche in procedure di produzione e nell'uso di esse. [...] La formazione storica del cittadino richiede la formazione di abilità nelle procedure di uso delle fonti, di produzione delle informazioni, di trattamento delle informazioni, di organizzazione delle informazioni, dunque, richiede il saper fare che è insito nella ricerca storico-didattica (ivi, pp. 13, 14).

È necessario che l'insegnante o il formatore si costruisca una cultura storica rinnovata e non si limiti a leggere e a far riferimento ai manuali, che acquisisca competenze metodologiche per costruire una didattica attiva, che apprenda come strutturare materiali che possono facilitare le operazioni di apprendimento degli allievi.

La “didattica laboratoriale” non può essere concepita come un'attività aggiuntiva e occasionale dell'insegnamento della storia: essa dovrebbe essere parte integrante del processo di costruzione della conoscenza.

Le proposte didattiche fino ad ora presentate, lavoro sul testo, costruzione e lettura di grafici temporali, carte geostoriche, attività laboratoriali, pre-

suppongono un atteggiamento attivo dell'allievo e un suo coinvolgimento nel processo di costruzione delle conoscenze, un'interattività tra docente e allievo e tra allievi, un lavoro cooperativo e materiali didattici strutturati e adatti a suscitare l'operatività, un ambiente, a volte il laboratorio di informatica, attrezzato per svolgere attività di ricerca e di studio, a volte l'aula con testi divulgativi o manuali o testi di consultazione, quotidiani, carte, atlanti.

Una didattica innovativa capace di motivare, di suscitare curiosità e di dare risposte alle richieste cognitive degli allievi permette di apprendere attraverso il fare e di costruire abilità e conoscenze che contribuiscono alla formazione delle competenze attese.

4.10

Riflessioni sull'esperienza di sperimentazione.

Il punto di vista dei formatori

di *Silvia Domenichini, Cristina Gamberi, Leonardo Ieriti, Evelina Ingrosso, Andrea Lado, Gabriella Lelli, Nadia Lombardi, Letizia Marozzi, Emilia Petri, Vincenzo Pullerà, Lorenzo Spighi*

Al termine dell'anno di sperimentazione i formatori sono stati invitati a stendere un testo collettivo che desse conto dell'esperienza compiuta, dei risultati dell'aggiornamento, del rapporto con gli aggiornatori, degli eventuali nuovi atteggiamenti maturati verso la disciplina e della ricaduta dell'aggiornamento sul processo di apprendimento delle classi. Il gruppo dei formatori dell'area storico-antropologica, prima di produrre il testo, ha sentito la necessità di ripensare assieme le tappe principali dell'esperienza che li aveva coinvolti.

Riassumo di seguito i punti salienti di quella riflessione, riportando parte del testo collettivo e cercando di dar conto delle problematiche emerse, delle aspettative condivise e dei risultati dichiarati. Per rendere più organica la riflessione abbiamo convenuto di ripensare ordinatamente l'esperienza individuando le fasi che hanno caratterizzato il percorso di aggiornamento.

1 fase: la programmazione Prendendo in considerazione il periodo iniziale, precedente il mio inserimento nel progetto (avvenuto a metà anno, nel gennaio 2007), i formatori hanno affermato di avere aderito all'aggiornamento con aspettative differenti «Quando abbiamo iniziato a lavorare alla programmazione comune, le aspettative erano diversificate: c'era chi semplicemente pensava a una serie di incontri per confrontarsi direttamente con i colleghi sulle esperienze metodologiche e didattiche svolte da ognuno nel proprio centro (es. condividere materiale come immagini, filmati, brani per la riflessione..., attività in aula...); chi pensava di lavorare partendo da una traccia già definita; chi di ricevere indicazioni pratiche e metodologiche precise da adattare poi al contesto d'aula; chi di selezionare gli obiettivi, i contenuti e le relative metodologie»⁴.

In questa fase i formatori hanno appreso a usare le griglie di programmazione concordate per tutte le materie e i corsi, hanno cercato di uniformare il linguaggio e fissato alcuni contenuti da affrontare.

Le difficoltà di stendere una programmazione condivisa si sono rivelate subito nella interpretazione e declinazione degli obiettivi: «Sin dall'inizio la defini-

zione degli obiettivi non è stata semplice, infatti i margini di scelta lasciati dagli indicatori della Regione Emilia-Romagna, declinati a partire dagli standard minimi nazionali delle competenze di base, erano amplissimi». La scelta dei contenuti è stata complessa, si è cercato di trovare un accordo privilegiando la storia del Novecento e gli aspetti geografici del territorio, dell'Italia e dell'Europa.

«Ad una prima fase di accordo di massima sui contenuti è seguito un periodo di mutamenti e diversificazioni continue nella programmazione di ogni centro professionale».

La diversificazione delle programmazioni, dovuta anche alla necessità di tener conto dei differenti contesti dei corsi professionali, alla presenza di classi problematiche e a livelli di partenza diversificati, ha impedito in seguito un reale confronto, un reciproco aiuto e scambio di materiale.

II fase: la messa in comune di difficoltà e problemi A gennaio quando sono stata inserita nel gruppo di sperimentazione, ho potuto verificare esaminando le programmazioni già elaborate, e in gran parte già realizzate in classe, una grande diversità di contenuti, un'interpretazione non uniforme degli obiettivi, il ricorso a una mediazione didattica tradizionale, anche se gli insegnanti usavano filmati, immagini, documentari e veri e propri film; mancava soprattutto chiarezza sulla funzione che la storia avrebbe dovuto assumere nel processo di formazione degli allievi.

I formatori erano in parte scoraggiati e, sebbene motivati ad apprendere, molti erano delusi dei risultati ottenuti e non capivano che altro si potesse fare per smuovere la classe e per superare lo scarso interesse per la storia continuamente verificato e ribadito dagli studenti.

Il periodo di ascolto delle problematiche presentate dai formatori è stato molto significativo, ha permesso loro di confrontarsi sui metodi seguiti, sulle difficoltà incontrate e sui risultati ottenuti. La comunicazione ha creato conoscenza reciproca e un clima di solidarietà e di aiuto, con scambi di materiali. L'intervento di aggiornamento è stato condotto all'inizio in modo leggero, non demolitorio, come risposta a una richiesta di aiuto, limitato alla modifica di qualche punto delle programmazioni già strutturate. «L'esperta, assegnata al gruppo, ci ha dato [...] suggerimenti relativamente alle programmazioni da noi inviatele prima degli incontri mensili. Inoltre ci ha ascoltato attentamente per capire le caratteristiche dei nostri allievi e ha dato organicità al nostro modo di procedere».

La revisione delle sperimentazioni già eseguite è stato un lavoro ulteriore per molti dei formatori e un reale disagio in quanto «in ogni ente di formazione le ore di lezione inerenti alla nostra area sono state distribuite in maniera nettamente differente lungo l'arco dell'anno. Per fare solo un esempio: c'era chi a dicembre 2006 aveva già terminato il ciclo delle lezioni e chi a maggio 2007 doveva ancora iniziarlo. Come portare avanti una programmazione comune in tempi così diversi?».

Dal lavoro di revisione delle programmazioni è nata la necessità di precisare termini, di definire procedimenti didattici, di conoscere possibili metodologie alternative, più operative e coinvolgenti.

III fase: dalla riflessione teorica al laboratorio A partire dalle esigenze espresse, ho proposto ai formatori di confrontarsi sui temi di fondo per cercare di trovare un'intesa nel gruppo.

Gli interrogativi di base a cui abbiamo cercato di dare risposta sempre in modo partecipativo, evitando una lezione frontale strutturata, sono stati: quali sono le finalità dell'insegnamento della storia, cosa significa creare motivazione, che senso ha per gli allievi studiare storia, cosa significa creare un rapporto costante tra passato e presente e ancora, andando a ritroso nei problemi, cosa è la storia, chi la fa, cosa si intende per fatto storico e fatto storiografico, come agisce lo storico, che rapporto esiste tra la storia generale e la mia storia, io posso fare la mia storia?

La frizione tra ciò che emergeva a livello teorico e che appassionava i formatori, e ciò che avevano programmato senza avere chiarezza sulle problematiche disciplinari, pedagogiche e didattiche di fondo, era sempre più evidente.

La necessità di trasferire a livello operativo le acquisizioni teoriche era costante e dalla riflessione teorica scaturiva immediatamente la richiesta di come procedere in classe. Sono stati riesaminati gli obiettivi indicati dagli standard nazionali, abbiamo cercato assieme di capire cosa richiedevano di insegnare e cosa dovevano imparare gli allievi, quali competenze, quali abilità dovevano essere costruite, quali strumenti si dovevano usare.

Nei vari incontri con i formatori è stata messa in atto una didattica attiva; loro stessi, dopo aver esaminato le varie metodologie proposte e ragionato sulle esemplificazioni offerte, hanno provato ad applicare ciò che avrebbero proposto in classe. Hanno provato a costruire grafici temporali tematizzati, a partecipare a un *brain storming*, a leggere una carta geostorica, a lavorare con operatori temporali sui testi, a cercare criteri di lettura di un testo. Il formatore, prima di andare in classe, ha cercato di costruire per sé l'abilità o la conoscenza che avrebbe poi speso con professionalità in fase di insegnamento.

IV fase: la programmazione condivisa Il lavoro di aggiornamento condotto in gruppo, le riflessioni collettive, lo scambio di materiali, la condivisione dei risultati hanno creato un clima operativo che ha portato alla revisione di alcune programmazioni anche se già svolte. Alcune unità di apprendimento riviste sono state riproposte con le nuove metodologie e gli allievi hanno risposto positivamente al lavoro. Si è iniziato anche a progettare un percorso per la classe seconda tenendo conto delle nuove strategie acquisite, stabilendo un accordo sui contenuti, organizzando la preparazione collettiva dei materiali, definendo le strategie didattiche da applicare. Collettivamente si è poi proceduto alla progettazione di nuove verifiche finali su alcune competenze di base condivise. Nelle classi in cui le verifiche precedentemente strutturate, ora ritenute poco significative, erano già state somministrate, ne sono state riproposte di nuove ritenute valide per il confronto.

V fase: valutazione L'entusiasmo dimostrato dai formatori nel percorso di aggiornamento, l'accresciuta motivazione all'insegnamento della storia, la grande disponibilità e volontà a fare e a sperimentare, la disposizione a cor-

reggere e rifare, il bisogno di collaborare, di confrontare in itinere i lavori svolti in classe, la disponibilità a mettere in comune materiali ed esperienze sono la prova evidente e sufficiente per valutare positivamente l'esperienza/avventura i cui esiti nella fase iniziale non erano certo prevedibili.

«Nonostante tutte le problematiche emerse, la valutazione della sperimentazione complessivamente è positiva»: oltre a permettere «un confronto proficuo tra colleghi» ha creato un «ottimo spirito di gruppo». «Credere che quello che stavamo facendo era per il bene dei nostri allievi ci ha spinti a superare le difficoltà anche nei momenti in cui sembrava che quello che era stato prodotto fosse errato e quindi inutile».

Con l'aggiornamento era risultata evidente «a tutti l'esigenza di dare sistematicità a ciò che insegnavamo, chiarendoci obiettivi, contenuti e metodologie. Questo ci ha permesso di conoscere meglio le discipline da noi insegnate potendo cogliere aspetti interessanti che fino ad allora non avevamo approfondito». «L'impegno richiesto è stato elevato; infatti non si è limitato alle ore degli incontri mensili in cui ci ritrovavamo tutti insieme, ma ha richiesto un'elaborazione lunga e impegnativa "a casa" da aggiungere al lavoro che già normalmente si svolge».

La risposta positiva degli allievi, nelle classi dove è stato possibile mettere in atto le nuove metodologie, è arrivata gratificando così i formatori e motivandoli a proseguire il lavoro. «Anche il rapporto con la classe, nella maggior parte dei casi (salvo le solite eccezioni...) ha tratto dei benefici da questa sperimentazione. Il fatto di proporre ai ragazzi materie che nella scuola tradizionale spesso hanno rifiutato o comunque connotato come noiose e inutili, in maniera diversa, ossia didatticamente stimolante, ha suscitato in loro interesse e quindi maggior motivazione ad apprendere».

Ciò non toglie che le programmazioni del primo anno siano ancora non del tutto precise, che un lavoro ulteriore di approfondimento sia da svolgere; ma sarà soprattutto in questo secondo anno che abilità, conoscenze e competenze specifiche dovranno essere precisate e le attività didattiche maggiormente definite.

4-II

Un esempio di programmazione

Presento un'unità di lavoro costruita insieme con l'intento di rendere concrete le riflessioni precedenti sulla storia precedentemente fatte e applicare alcune indicazioni metodologiche offerte durante il corso. L'unità didattica, da porre all'inizio del percorso formativo, punta alla creazione di un'abilità di base indispensabile se si desidera costruire conoscenza storica: la capacità cioè di operare con le temporalità semplici di successione, contemporaneità, periodo.

La storia personale

AREA DI BASE: storico-antropologica.

Indicatore RER: cogliere il cambiamento e la diversità in dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali.

CODICE MODULO: ISA Attività del primo anno.

TITOLO MODULO: *Lo sviluppo delle organizzazioni sociali nella storia* (38-50 ore).

OBIETTIVO GENERALE: saper leggere varie fonti (documentarie, grafiche, cartografiche) ricavandone informazioni su eventi storici, da collocare in diverse epoche e aree geografiche.

TITOLO ATTIVITÀ 1: La ricostruzione della storia personale secondo alcuni indicatori scelti e relativamente a fatti e periodi ritenuti fondamentali.

Obiettivi dell'attività 1:

1. estrapolare informazioni da situazioni reali e concrete riguardanti la vita personale di ciascun allievo;
 2. comprendere il significato di "fonte storica" (dal punto di vista della storia personale);
 3. saper collocare eventi della storia personale su una linea del tempo convenzionale.
- Contenuti:* la propria storia, ovvero sistemazione su una linea del tempo di fatti e periodi significativi della vita, distinta per indicatori tematici.
- Definizione dei metodi:* conversazione stimolo, attività di individuazione e distinzione di eventi e periodi, lavoro individuale, socializzazione, confronto.

Fasi dell'attività:

- a) I ragazzi riceveranno un foglio con una linea del tempo scandita per anni dal 1985 al 2015; si spiega loro che il grafico è una raffigurazione convenzionale del tempo su una linea per poterlo misurare. Chiedere quale altra raffigurazione e misurazione del tempo conoscono (orologio, clessidra ecc.). Conversazione.
- b) Vengono invitati a pensare di raffigurare il tempo della loro vita sul grafico ricevuto, devono segnare la data della loro nascita, dell'anno di inizio della scuola professionale e alcune date della loro vita che ritengono significative.
- c) Viene proposto loro di ricordare e segnare la data di inizio delle scuole materna, elementare, media. Devono ora costruire un grafico, sotto a quello già tracciato, e sistemarvi le date da loro scelte per indicare i periodi delle scuole frequentate. Il grafico sarà tematizzato come "la mia vita scolastica".
- d) Si stabiliscono assieme le date che delimitano convenzionalmente i periodi della vita quali: prima infanzia, infanzia, preadolescenza, adolescenza, giovinezza; si sistemano su un grafico nuovo parallelo ai precedenti i periodi scelti. Il grafico avrà come tema "i periodi della vita umana".
- e) Si confrontano i due grafici, si distinguono le date dai periodi, si definisce la durata dei vari periodi, si colorano diversamente i periodi scolastici.
- f) Si invitano gli allievi a costruire altri grafici simili, ma con indicatori diversi quali: "le mie attività sportive", "le amicizie più significative", "i luoghi in cui ho abitato" o altri a loro scelta. Su di essi devono indicare le date e i periodi che ricordano.
- g) I grafici vengono socializzati e ciascun allievo racconta un evento accaduto o un periodo indicato su un suo grafico. Sarà fondamentale guidare l'allievo a un racconto che rispetti l'ordine temporale e la correttezza dei termini: successione, evento, fatto, periodo, durata.
- h) Si sollecita le lettura verticale dei grafici per far cogliere la contemporaneità di eventi o periodi appartenenti a temi diversi. Viene poi chiesta la stesura di un breve testo in cui i ragazzi si raccontano usando gli indicatori corretti.
- i) Si chiede ai ragazzi di immaginarsi storici di se stessi e di voler ricostruire parte della loro vita. Quali fonti sarebbero necessarie per ricostruire il giorno della nascita? Quali per la vita scolastica? Quali per la storia delle amicizie? Quali per la loro attività sportiva? Quali informazioni forniscono le fonti indicate? Ogni ragazzo sceglie un tema della propria vita da ricostruire e indica le varie fonti da usare.

l) Una riflessione sulle fonti permetterà di definire ciò che si intende per traccia del passato e per fonte, si distingueranno varie tipologie di fonte: fonte orale, fonte materiale, fonte scritta, fonte iconografica. Tra le fonti scritte si distingueranno i documenti ufficiali da quelli privati.

m) I ragazzi saranno guidati a compiere la riflessione su come si costruisce la storia, su cosa è la storia, sulle operazioni che compie lo storico quando fa ricerca e costruisce conoscenza storica.

n) La stesura di un breve testo di riflessione sull'attività svolta, le cose apprese, l'interesse o meno suscitato, concluderà l'attività.

Ambiente di lavoro: aula.

Strumenti e materiali didattici: fogli quadrettati o millimetrati predisposti dal formatore.

Modalità di raggruppamento degli allievi: si alternano il gruppo-classe e il lavoro individuale.

Ruolo del docente: durante l'attività il docente stimola la curiosità, guida la conversazione iniziale e quella finale e il confronto dei grafici, dirige l'esecuzione dei grafici, stimola la riflessione sulle operazioni compiute e favorisce la costruzione di inferenze sull'operato dello storico.

Periodo di realizzazione e ore previste: inizio anno, circa 2-3 ore.

Verifica formativa di fine attività: per verificare l'acquisizione di alcuni operatori sarà fornito un grafico temporale con indicato un secolo (il Novecento) diviso in anni, sarà fornito un elenco di date di eventi e di periodi significativi, riferiti a temi diversi. Sarà richiesto:

1. di evidenziare e raggruppare le date dei fatti per temi;
2. di costruire per ogni tema individuato un grafico e di collocarvi date e periodi;
3. di stendere un breve testo che illustri uno dei grafici costruiti, indichi gli eventi, i periodi, le durate, le contemporaneità riscontrate.

Strategie didattiche alternative per il recupero: sarà fornito un grafico già strutturato con indicati eventi e periodi; i ragazzi dovranno scrivere in modo sintetico le informazioni che riescono a ricavare dalla lettura del grafico (esempio grafico dei campionati mondiali di calcio).

Saranno forniti un grafico e alcune date di eventi storici riferiti a un solo tema da sistemare su di esso.

Note

1. Voce *Fatto storico*, in *courseware ipermediale* Mattozzi, Di Tonto (1998).

2. Standard nazionali, Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004.

3. Scelgo come esempio solo alcuni temi presenti nel testo di Garnsey, Saller (2003): *Un impero mediterraneo*, *Governo senza burocrazia* (Amministrazione centrale e periferica, Le città, città e villaggi ecc.), *Un'economia sottosviluppata*, *La terra* (Gestione e lavoro, Atteggimento dei proprietari terrieri, La produttività) *L'approvvigionamento dell'impero romano* (L'esercito, La divisione dei compiti, I sudditi come consumatori), *La gerarchia sociale* (Fonti, Analisi di classe, La mobilità sociale), *"Famiglia" e "Domus"*, *I rapporti sociali*, *La religione*, *La cultura*. Ginsborg (2004) propone come temi di analisi della società contemporanea: Non si può andare avanti così (Ricchezza e povertà, Potere e mancanza di potere, Maschio e femmina, Profitti ed etica, Legalità e illegalità, Guerra e pace), Scelte individuali e capitalismo consumista. Famiglie, Le possibilità della società civile, Far funzionare la democrazia.

4. Questa citazione, insieme alle altre riportate qui di seguito, è tratta dal testo collettivo del gruppo dell'area storico-antropologica.

Bibliografia

- AA.VV. (1995), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per insegnanti*, Polaris, Faenza.
- AA.VV. (2004), *La didattica dei processi di trasformazione*, in *Progetto Punto Edu, Sperimentare percorsi didattici; Materiali di studio*, INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), Firenze.
- BEVILACQUA P. (1997), *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, ora in I. Mattozzi, *Pensare la nuova storia da insegnare*, in "Società e storia", 98, 2002, pp. 785-812.
- GARNSEY P., SALLER G. (2003), *Storia sociale dell'Impero romano*, Laterza, Roma-Bari.
- GENTILE G., RONGA L., FERRARESI I. (2006), *Polis. Cittadini della storia*, La Scuola, Brescia.
- GINSBORG P. (2004), *Il tempo di cambiare. Politica e potere della vita quotidiana*, Einaudi, Torino.
- GUANCI V., MATTOZZI I. (a cura di) (1995), *Insegnare ad apprendere storia*, IRSAE Emilia-Romagna, Bologna.
- MAROSTICA F. (a cura di) (1997), *Apprendimento e cultura storica: esperienze e spunti per la progettazione*, IRSAE Emilia-Romagna, Bologna.
- MATTOZZI I. (s.d.), *Commento a proposta di UA di un processo di trasformazione*, non pubblicato.
- ID. (1991), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza.
- ID. (1995), *La trasposizione didattica: teoria e metodi*, in "La didattica", 3.
- ID. (2000), *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*, in L. Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia*, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale istruzione secondaria di I grado, Brescia.
- ID. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum*, in S. Presa (a cura di), *Che storie insegnerò quest'anno?*, Assessorato alla cultura, Aosta.
- ID. (2006a), *Insegnare storia con i processi di trasformazione*, in *Riforma e didattica tra formazione e ricerca*, in "Falzea", 5, pp. 18-22.
- ID. (2006b), *La mente laboratoriale*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, UTET Universitaria, Torino.
- MATTOZZI I., DI TONTO G. (a cura di) (1998), *Insegnare storia*, courseware ipermediale MPI e Dipartimento di discipline storiche, Università di Bologna, Roma-Bologna.
- PROVINCIA DI BOLOGNA, UFFICIO SCUOLA E FORMAZIONE (2006), *Progetto pilota, Documento in progress*, "Gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e i percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nella FP della Provincia di Bologna", settembre.
- RABITTI M. T. (2006), *La didattica dei processi di trasformazione*, in "Falzea", X, 5, pp. 55-8.
- VALLE L. (1998), *Didattica modulare della storia. Insegnare con il metodo storiografico*, Armando, Roma.

Area di base: matematico-scientifica.

Le competenze matematiche nel nuovo curriculum biennale della formazione professionale

di *Silvia Sbaragli**

5.1

Difficoltà nell'apprendimento della matematica

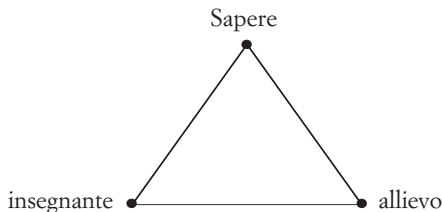
Il progetto di formazione legato agli standard minimi relativi alle competenze di base e ai percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione è stato finalizzato a reimpostare il curriculum biennale della formazione professionale bolognese in modo da assicurare agli allievi un adeguato livello nelle competenze fondamentali per il diritto a una cittadinanza attiva. Si tratta, in genere, di allievi che hanno alle spalle percorsi scolastici negativi e di solito tali difficoltà nello studio si amplificano ulteriormente quando si parla di "studiare la matematica".

È possibile impostare le riflessioni su questo argomento partendo dal cosiddetto triangolo della didattica (Chevallard, Joshua, 1982; cfr. FIG. 5.1) dove sono messe in evidenza tre componenti della situazione didattica di insegnamento:

- insegnante (polo funzionale e pedagogico);
- allievo (polo genetico e psicologico);
- sapere (polo ontologico ed epistemologico; cfr. D'Amore, 1999, 2003).

FIGURA 5.1

Triangolo della didattica



* NRD, Dipartimento di Matematica, Università di Bologna. Professore a contratto di Didattica della matematica presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna e presso la facoltà di Scienze della formazione di Bolzano. Insegna inoltre presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno, in Svizzera.

Per ogni polo si identificano specifiche difficoltà riferite:

- all'allievo (convinzioni; stili cognitivi; aspettative; competenze reali; deficit sensoriali o psichici; deprivazioni socioculturali ecc.;
- alle particolarità della disciplina matematica (aspetti storici, epistemologici, concettuali ecc.);
- all'insegnante (aspettative; convinzioni; formazione ecc.).

A queste difficoltà si aggiungono quelle riferite alle relazioni tra i poli:

- allievo-matematica (immagine di scuola, di cultura, di sapere; rapporto personale con la matematica e, più in generale, con l'istituzionalizzazione del sapere ecc.);
- insegnante-allievo (caratterizzata da una relazione pedagogica asimmetrica);
- insegnante-matematica (idea di scuola; obiettivi dell'educazione; epistemologia, più o meno consapevole, dell'insegnante ecc.)¹.

Data la complessità del sistema didattico occorre prendere in considerazione tutti i poli contemporaneamente e le relazioni fra essi.

L'insegnante o il formatore in classe si trova quindi a dover gestire tutte queste difficoltà con origini e tipologie diverse, per le quali necessita di strumenti e strategie opportune per favorire il loro superamento.

L'impostazione e le idee alla base di questo articolo sono tratte da D'Amore (1999) al quale rimandiamo per un approfondimento; idee che sono state riprese in D'Amore, Fandiño Pinilla, Marazzani, Sbaragli (in corso di stampa).

5.2

Ostacoli all'apprendimento

Tra le cause di tali difficoltà didattiche, già a partire dal 1976, Guy Brousseau (1976-1983) mise in evidenza la *teoria degli ostacoli* che si frappongono all'apprendimento della matematica; teoria sistemata in modo definitivo negli anni successivi (Perrin-Glorian, 1994, pp. 112-5 ss.).

Si usa dire che un ostacolo è un'idea che, al momento della formazione di un concetto, è stata efficace per affrontare dei problemi precedenti, ma che si rivela fallimentare quando si tenta di applicarla a un problema nuovo. Visto il successo ottenuto (anzi, a maggior ragione a causa di questo), si tende a conservare l'idea già acquisita e comprovata e, nonostante il fallimento, si cerca di salvarla; ma questo fatto finisce con l'essere una barriera verso successivi apprendimenti.

Brousseau fornisce (in quei primi lavori di ricerca e in successivi) alcune caratteristiche degli ostacoli:

- bisogna sempre tener presente che, in generale, un ostacolo non è una mancanza di conoscenza, ma una conoscenza;
- l'allievo usa questa conoscenza per dare risposte adatte in un contesto noto, già incontrato;
- se l'allievo tenta di usare questa conoscenza fuori dal contesto noto, già incontrato, fallisce, generando risposte scorrette; ci si accorge allora che si necessita di punti di vista diversi;
- l'ostacolo produce contraddizioni, ma lo studente resiste a tali contraddizioni; sembra allora necessitare di una conoscenza più generale, maggiore, più approfondita, che generalizzi la situazione nota e risolta, e che comprenda la nuova nella quale si è fallito; bisogna che questo punto venga reso esplicito e che lo studente se ne renda conto;

– anche una volta superato, in modo sporadico l'ostacolo riappare lungo il percorso cognitivo dell'allievo.

Questa caratterizzazione degli ostacoli non sempre si adatta a qualsiasi loro tipologia, quindi bisogna guardarla e accettarla in modo critico.

Si usa distinguere in didattica della matematica tre tipi di ostacoli:

- di natura ontogenetica;
- di natura didattica;
- di natura epistemologica.

Analizziamone le caratteristiche nel dettaglio.

5.2.1. Ostacoli ontogenetici

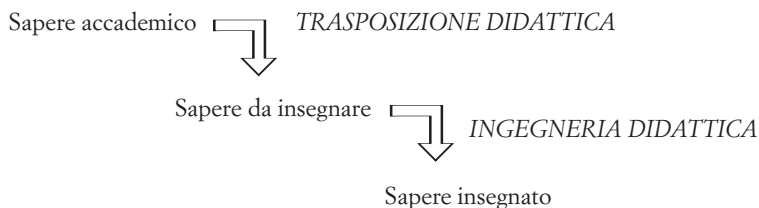
Ogni soggetto che apprende sviluppa capacità e conoscenze adatte alla sua età mentale (che può essere diversa dall'età cronologica), dunque adatte a mezzi e scopi di quella età: rispetto alla costruzione di certi concetti, cioè all'appropriazione di certi oggetti matematici, queste capacità e conoscenze possono essere insufficienti e possono costituire quindi *ostacoli di natura ontogenetica*. Per esempio, l'allievo potrebbe avere limitazioni neurofisiologiche anche solo dovute alla sua età cronologica. In realtà, si potrebbero categorizzare meglio gli ostacoli, con una ripartizione più fine, ma, dato che in questo tipo di ostacoli la ricerca in didattica della matematica può fare poco, non procediamo in questa analisi; altri sono i settori di studio che si sono dedicati a questa vasta problematica.

5.2.2. Ostacoli didattici

Ogni docente sceglie un progetto, un curriculum, una metodologia, interpreta in modo personale la trasposizione didattica (cfr. FIG. 5.2), secondo le sue convinzioni sia scientifiche sia didattiche; egli crede in quella scelta e la propone alla classe perché la pensa efficace; ma quel che è efficace effettivamente per qualche studente, non è detto che lo sia per altri. Per questi *altri*, la scelta di *quel* progetto si rivela un *ostacolo didattico*.

FIGURA 5.2

Trasposizione e ingegneria didattica



La scelta del contenuto rientra nella trasposizione didattica, la scelta della metodologia rientra nell'ingegneria. Sia l'una che l'altra sono scelte compiute dal docente, in base alle proprie convinzioni. Sia l'una che l'altra possono non essere efficaci per tutti gli studenti e rivelarsi dunque fallimentari per alcuni (cfr. esempio 5.1).

ESEMPIO 5.1

“Segmento come collana di perle”

La scelta di alcuni docenti di scuola primaria di proporre il modello di segmento come collana di perle (i punti), che per la sua immediatezza viene subito accettato dagli studenti, costituisce un evidente esempio di ostacolo didattico al momento in cui si deve introdurre l'idea di densità in Q e ancora più l'idea di continuità in R (Arrigo, D'Amore, 1999, 2002).

A questo proposito durante un lavoro di ricerca condotto da Sbaragli (2006) su questo tema un insegnante afferma:

Di solito faccio vedere come sono disposti i punti nel segmento, uno di fianco all'altro, piccoli, piccoli, vicini, vicini e dritti [disegna una “fitta” collana di perle].



RIC.: «Secondo te, questo modo di rappresentare il segmento è corretto?».

F.: «Penso di sì, i punti devono essere allineati e vicini vicini l'uno all'altro».

RIC.: «Questo lo mostri in classe ai tuoi allievi?».

F.: «Sì, questo lo faccio sempre vedere».

Questo modello intuitivo erroneo di “segmento come collana di perle” posseduto anche da allievi di scuola superiore, e rafforzato dall'insegnamento ricevuto, rappresenta un ostacolo verso la comprensione dei concetti di infinito matematico, di densità e di continuità e quindi della topologia della retta reale.

5.2.3. Ostacoli epistemologici

Ogni argomento a carattere matematico ha un suo proprio statuto epistemologico che dipende dalla storia della sua creazione da parte di un individuo, dalla sua evoluzione all'interno della comunità matematica, dalla sua accettazione critica nell'ambito della matematica, dal linguaggio in cui è espresso o che richiede per potersi esprimere.

Ciò comporta che vi siano oggetti della matematica la cui natura è tale da costituire un ostacolo non solo nell'apprendimento ma anche, e prima ancora, nella sua accettazione nella comunità scientifica.

Questo fatto è interessante perché permette di conoscere a priori quali, dei concetti matematici che si desiderano far costruire ai propri allievi nel corso di un percorso didattico, costituiranno ostacoli epistemologici all'apprendimento.

Detto in modo più esplicito: quando nella storia dell'evoluzione di un concetto si individuano una non continuità, una frattura, cambi radicali di concezione, allora si suppone che quel concetto abbia al suo interno *ostacoli di carattere epistemologico* sia ad essere concepito, sia ad essere accettato dalla comunità dei matematici, sia ad essere appreso. Quest'ultimo punto si manifesta, per esempio, in errori ricorrenti e tipici di vari studenti, in diverse classi, stabili negli anni.

È ormai opinione diffusa che l'idea di ostacolo nel suo senso epistemologico debba essere fatta risalire al lavoro di Gaston Bachelard (1938).

Scrive infatti esplicitamente il filosofo francese (ivi, p. 11):

È in termini di ostacolo che bisogna porre il problema della conoscenza scientifica. E non si tratta di considerare gli ostacoli esterni, come la complessità e la fugacità dei

fenomeni, né d'incriminare la debolezza dei sensi e dello spirito umano: è nell'atto stesso di conoscere, intimamente, che appaiono, per una sorta di necessità funzionale, delle lungaggini e degli scompigli. È là che noi mostreremo le cause di stagnazione e anche di regressione, è là che noi individueremo delle cause d'inerzia, che noi chiameremo Ostacoli Epistemologici.

La ricerca degli ostacoli epistemologici (cfr. esempio 5.2) va allora fatta contemporaneamente: a scuola, nella pratica didattica e nello studio della storia della matematica, coniugando l'una ricerca con l'altra.

ESEMPIO 5.2

Abbiamo al giorno d'oggi moltissimi esempi di ostacoli epistemologici; basta ripercorrere la storia della matematica per rilevare lotte, discussioni, rotture per quanto riguarda ad esempio l'infinito matematico, dal momento in cui Zenone di Elea (V-VI sec. a.C.) introdusse i suoi celebri paradossi, fino alla condanna di Aristotele di Stagira (III sec. a.C.) dell'infinito attuale e alla sua completa accettazione grazie all'opera di George Cantor (tra il XIX e XX).

Molto interessante risulta inoltre lo studio condotto da Glaeser sui numeri interi (Glaeser, 1981). In questa ricerca l'autore mette dettagliatamente in evidenza una lista di ostacoli epistemologici rintracciati grazie a un'analisi storica del concetto di numeri interi relativi. Molto interessante il fatto che egli trovi una stretta relazione tra gli ostacoli riscontrati negli studenti e le difficoltà incontrate da grandi matematici nel passato, proprio nel trattare questo argomento: Diofanto, Stevin, Descartes, McLaurin, Euler, d'Alambert, Carnot, Laplace, Cauchy e Hankel (che, in realtà, supera tutti gli ostacoli noti, proponendo una sistemazione fondazionale basata sulle classi di equivalenza).

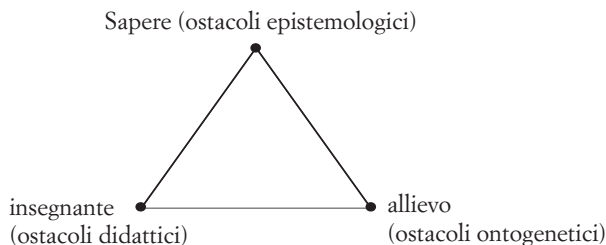
Riassumendo:

- l'ostacolo ontogenetico è legato allo studente e alle sue personali caratteristiche (da tanti punti di vista);
- quello didattico alla scelta strategica del docente;
- quello epistemologico alla natura stessa dell'argomento.

Questi elementi, ripensati all'interno del triangolo della didattica, secondo l'impostazione di D'Amore (2003) diventano come illustrato nella FIG. 5.3.

FIGURA 5.3

Triangolo della didattica e ostacoli



Non è poi detto che le intersezioni reciproche tra tipologie di ostacoli siano vuote.

A volte, il riconoscere un ostacolo epistemologico fa scattare condizionamenti didattici che finiscono con l'aggiungere a quelli epistemologici, appunto, ostacoli didattici (cfr. esempio 5.3).

ESEMPIO 5.3

Per *esempio*, che l'oggetto matematico zero sia un ostacolo epistemologico è piuttosto noto ed evidente; ciononostante, la ricerca ha mostrato che bambini fra i 3 ed i 6 anni arrivano a concettualizzarlo in maniera molto significativa. Tuttavia, spesso, l'insegnante, proprio perché riconosce in zero un ostacolo (epistemologico) lo tratta in maniera non idonea, creando oltre tutto un ostacolo didattico laddove non sarebbe necessario (D'Amore, 2007).

Nella necessità didattica di superare tali ostacoli, si dovrebbero studiare occasioni didattiche strutturate appositamente per fornire agli allievi prove della necessità di modificare le loro concezioni.

5.3 Le misconcezioni

Legata all'idea di ostacolo e alle difficoltà che gli allievi incontrano per raggiungere la costruzione dei concetti vi è quella di misconcezione².

Una misconcezione è un concetto errato e dunque costituisce genericamente un evento da evitare; essa però non va vista sempre come una situazione del tutto o certamente negativa: non è escluso che per poter raggiungere la costruzione di un concetto, si renda necessario passare attraverso una misconcezione momentanea, ma in corso di sistemazione (D'Amore, 1999, p. 124).

In questa prospettiva, le misconcezioni possono rappresentare concezioni *momentaneamente* non corrette, in attesa di sistemazione cognitiva più elaborata e critica.

Le *immagini* che uno studente si fa dei concetti in alcuni casi possono essere delle vere e proprie misconcezioni, cioè interpretazioni errate delle informazioni ricevute; tali immagini-misconcezioni, essendo in continua evoluzione nella complessa scalata verso la costruzione di un concetto, non sempre risultano di ostacolo all'apprendimento futuro degli allievi, a meno che esse non diventino forti e stabili *modelli* erronei di tale concetto.

Tutto ciò deriva dalla forza e stabilità del modello, caratteristiche che sono di per se stesse di ostacolo ai futuri apprendimenti, rispetto alla dinamicità e instabilità delle immagini.

In questi casi, le misconcezioni, che potrebbero non essere considerate in senso negativo se viste e proposte come momento di passaggio, diventano ostacoli per i successivi apprendimenti, difficili da essere superati. Si tratta allora di non favorire anticipatamente l'insorgere di modelli, in quanto accomodare un modello erroneo trasformandolo in un nuovo modello comprensivo di una diversa situazione non è affatto facile, dato che il modello è per sua stessa natura forte e stabile.

Didatticamente conviene quindi lasciare immagini ancora instabili, in atte-

sa di poter creare modelli adatti e significativi, vicini al Sapere matematico che si vuole raggiungere.

L'idea di impostare questi aspetti della didattica della matematica in termini di immagini e modello risale a D'Amore (1999); con questa idea, negli anni Novanta, si sono unificate teorie che sembravano dispersive e diverse.

5.4 Misconcezioni “evitabili” e “inevitabili”

In questi ultimi anni, stiamo avviando una prima classificazione delle misconcezioni, osservandone le specifiche particolarità. Una prima distinzione riguarda quelle che abbiamo chiamato misconcezioni “evitabili” e “inevitabili” (Sbaragli, 2005a; Martini, Sbaragli, 2005).

Le misconcezioni “evitabili” derivano *direttamente dalla trasposizione didattica del sapere e dall'ingegneria didattica*³, in quanto sono, appunto, una diretta conseguenza delle scelte degli insegnanti. Queste misconcezioni dipendono dalla prassi scolastica “minata” da improprie consuetudini proposte dagli insegnanti ai propri allievi.

In effetti, capita spesso che, a complicare l'apprendimento dei concetti matematici, incidano le decisioni prese dall'insegnante, a volte derivanti dalle proposte della *noosfera* (libri di testo, programmi, riviste ecc.), di fornire all'allievo giorno dopo giorno, sempre e solo univoche rappresentazioni convenzionali.

Le continue e univoche sollecitazioni fornite dall'insegnante fanno sì che lo studente, addirittura a volte anche l'insegnante stesso, confonda la rappresentazione proposta con il concetto matematico che si vuole far apprendere (cfr. esempio 5.4):

Lo studente non sa che sta apprendendo segni che stanno per concetti e che dovrebbe invece apprendere concetti; se l'insegnante non ha mai riflettuto su questo punto, crederà che lo studente stia apprendendo concetti, mentre questi sta in realtà “apprendendo” solo a far uso di segni (D'Amore, 2003, p. 43).

ESEMPIO 5.4

Il punto

Il punto nel contesto della matematica viene percepito da allievi, e a volte da insegnanti stessi, tramite l'unica rappresentazione convenzionale che viene comunemente fornita dai libri di testo e dalle lezioni in aula: un “tondino” disegnato su un foglio, di diametro variabile, avente pertanto una certa dimensione.

Ad esempio, alla domanda posta dal ricercatore (Sbaragli, 2005b, p. 70): «Che cos'è per te un punto in geometria?», alcuni allievi rispondono attribuendo a questo ente matematico una *forma* “tondeggiante” che corrisponde a quella di un cerchio: «È un punto rotondo che forma le linee» (terza media).

Inoltre, come si rileva dai casi seguenti, alcuni allievi e insegnanti associano alla forma dei punti geometrici anche una certa *dimensione variabile*: «Per me il punto può essere una cosa grandissima o microscopica perché è come un cerchio di diverse misure» (quarta primaria). «Per me il punto è un cerchio di diametro variabile» (insegnante di scuola primaria).

È, in effetti, la dimensione variabile del punto geometrico l'erronea caratteristica

sulla quale si concentra maggiormente l'attenzione degli intervistati, sostenendo come tale dimensione possa variare a seconda della rappresentazione scelta.

Le distorte idee intuitive sopra evidenziate, concernenti la forma e la dimensione del punto matematico, vincolano quindi l'apprendimento matematico successivo, continuando a scontrarsi durante l'intera carriera scolastica, e non solo, con gli altri saperi. Dalle idee degli insegnanti sopra evidenziate emerge come spesso la scelta di lasciare gli enti primitivi solamente all'aspetto "personale", senza passare al loro aspetto "istituzionale", non è una scelta didattica consapevole, mirata ad aggirare questioni assai delicate legate al tentativo di "definire" tali oggetti, ma deriva dall'accettazione passiva di misconcezioni consolidate che si sono trasformate in modelli erronei posseduti dagli insegnanti stessi.

Per non creare forti fraintendimenti come quelli rilevati, occorre innanzitutto che l'insegnante sia a conoscenza del significato "istituzionale" dell'oggetto matematico che intende far apprendere; in secondo luogo deve indirizzare l'uso "personale" di questi oggetti in modo consapevole e critico per far sì che questo uso rimanga coerente rispetto alla disciplina di riferimento.

La ripetitività delle rappresentazioni fornite non rappresenta l'unica causa delle misconcezioni *evitabili*; queste spesso dipendono dalle rappresentazioni che risultano mal scelte dall'insegnante stesso (cfr. esempio 5.5).

ESEMPIO 5.5

L'"archetto dell'angolo"

Durante un esame di matematica all'Università, presso la facoltà di Scienze della formazione primaria, si è chiesto a uno studente non frequentante di spiegare che cos'è un angolo. A questa sollecitazione lo studente risponde: «Un angolo è la lunghezza dell'arco», e, dopo aver chiesto se poteva disegnare, lo studente realizza la seguente "classica" rappresentazione che mette in evidenza l'arco che, a suo parere, identifica l'angolo:



Alla provocatoria sollecitazione del docente: «Allora, a mano a mano che ti sposti l'angolo diventa sempre più ampio?», supportata dalle seguenti aggiunte al precedente disegno:



lo studente risponde: «È vero, non ci avevo mai pensato!».

La continua, univoca e impropria rappresentazione fornita da insegnanti diversi, anno dopo anno, ha dato forza nella mente dello studente a caratteristiche "parassite" della rappresentazione a sfavore del concetto. Questo ha comportato che l'allievo identificasse quell'archetto con l'angolo. L'archetto è così diventato l'elemento caratterizzante il concetto proposto e questo ha comportato che lo studente andasse alla ricerca della proprietà che maggiormente lo caratterizza: la sua lunghezza. In questo caso, la misconcezione che si è creata sembra essere *evitabile* in quanto dipende da due diverse cause nessuna delle quali necessaria a priori: la reiterata proposta della stessa rappresentazione, ma anche la scelta della rappresentazione stessa che, meno di altre, rispetta le proprietà del concetto che si vuole far apprendere (la limitatezza dell'archetto contrasta con l'illimitatezza dell'angolo).

Ne consegue che occorre didatticamente fare molta attenzione alla scelta, ai contesti e alle modalità d'uso dei segni che rappresentano il concetto matematico che si vuole far apprendere ai propri allievi; un'attenzione che è spesso sottovalutata o data per scontata.

Le misconcezioni “inevitabili” sono quelle che derivano solo *indirettamente dalle scelte* effettuate dall’insegnante, in quanto sono una conseguenza dell’esigenza di dover dire e mostrare qualcosa di non definitivo per poter spiegare un concetto.

Tali misconcezioni sono quindi imputabili alla necessità di dover partire da un certo sapere per poter comunicare, sapere iniziale che in generale non sarà esaustivo dell’intero concetto matematico che si vuol proporre (cfr. esempio 5.6).

ESEMPIO 5.6

Ampliamento degli insiemi numerici

Spesso gli allievi tendono a trasferire le conoscenze apprese in un insieme numerico anche in altri insiemi, ma ciò che funziona per uno non è detto che valga anche per altri. Ad esempio, nell’insieme N dei numeri naturali (0, 1, 2, 3, 4, 5, ...) ogni elemento generico n ha un ben determinato successivo $n+1$; l’oggetto matematico “successivo di un numero dato” si forma facilmente e diventa conoscenza corretta e spendibile in aula; ma assume spesso la forma seguente: *ogni* numero (di non importa qual insieme numerico) ha un successivo. Quando si giunge a Q (insieme dei razionali), il che capita più o meno in terza primaria quando si incontrano le prime frazioni o i primi numeri scritti nella forma con la virgola, l’idea di successivo persiste, è una conoscenza precedente che ha avuto successo, ma qui invece dovrebbe perdere di significato. Infatti: non esiste il successivo di $3/5$ e non è certo $4/5$ come si sente dire o come si legge perfino su certi libri di testo, perché tra $3/5$ e $4/5$ vi sono altre infinite frazioni, per esempio $35/50$. Così: non esiste il successivo di $1,4$ e non è certo $1,5$ come si sente dire o come si legge perfino su certi libri di testo, perché tra $1,4$ e $1,5$ ci sono altri infiniti numeri, per esempio $1,42$. Eppure, tale idea spesso persiste e riaffiora anche nei livelli scolastici successivi e addirittura all’università.

In questo caso, le misconcezioni possono essere viste come *inevitabili* momenti di passaggio nella costruzione dei concetti che derivano dalle rappresentazioni che gli insegnanti sono *costretti* a fornire per poter iniziare la presentazione di un concetto, rappresentazioni che potrebbero contenere delle “informazioni parassite” rispetto al concetto matematico che si vuole trattare.

Nell’affermare che, nel presentare un concetto, si è *costretti* a fare i conti con rappresentazioni realizzate per mezzo di segni, ossia con la semiotica, stiamo affermando, in linea con il pensiero di Duval (1993), che: *non c’è noetica* (acquisizione concettuale di un oggetto) *senza semiotica* (rappresentazione realizzata per mezzo di segni) e che la semiotica viene assunta come caratteristica necessaria per garantire il primo passo verso la noetica. Detto in altro modo: «In Matematica l’acquisizione concettuale di un oggetto passa necessariamente attraverso l’acquisizione di una o più rappresentazioni semiotiche» (D’A-more, 2003, p. 50).

Eppure, qualsiasi rappresentazione (un disegno, una frase, un grafico, un modello tridimensionale ecc.) non avrà mai le caratteristiche concettuali di astrattezza, idealità, perfezione, generalità tipiche della matematica e questo potrebbe essere la fonte di quelle *misconcezioni* che abbiamo chiamato “inevitabili”.

Tuttavia, dovendo fare i conti con la semiotica di un concetto, potrebbe accadere che lo studente confonda la semiotica con la noetica, associando le caratteristiche peculiari della specifica rappresentazione al concetto stesso:

Come dei soggetti in fase di apprendimento potrebbero non confondere gli oggetti matematici con le loro rappresentazioni semiotiche se essi non possono che avere relazione con le sole rappresentazioni semiotiche? L'impossibilità di un accesso diretto agli oggetti matematici, al di fuori di ogni rappresentazione semiotica, rende la confusione quasi *inevitabile* (Duval, 1993, p. 38).

L'inevitabilità del passaggio attraverso la semiotica, rende le *misconcezioni* che ne derivano "inevitabili" (cfr. esempio 5.7).

ESEMPIO 5.7

Quando un insegnante mostra per la prima volta a un bambino di scuola dell'infanzia un modello di cubo rosso, di legno, di una certa dimensione e gli dice: «Guarda, questo è un cubo», il bambino potrebbe credere che il nome "cubo" deve essere attribuito a un oggetto rosso, di legno, di quelle determinate dimensioni. Tutte queste informazioni percettive, che nel contesto della matematica sono avvertite come "parassite", potrebbero essere invece quelle considerate dall'allievo come caratterizzanti il concetto del quale si sta parlando, essendo tra l'altro più percepibili e immediate.

Tale fraintendimento può derivare solo indirettamente dalle scelte effettuate dall'insegnante, in quanto, come abbiamo già affermato, sono una conseguenza dell'esigenza *inevitabile* di dover iniziare a dire e mostrare qualcosa per poter cominciare a spiegare un concetto. Lo stesso vale per qualsiasi concetto nuovo che viene proposto agli allievi.

Ma se l'insegnante avrà in seguito la sensibilità didattica di creare le condizioni per superare queste misconcezioni, mostrando modelli di cubi, non di legno, non rossi, non di quelle dimensioni, per poi fornire nel tempo diverse rappresentazioni in vari registri, il bambino lentamente compirà dei passi in avanti nella costruzione del concetto, ampliando le vecchie immagini-misconcezioni, fino a creare una nuova immagine in grado di contemplare tutte le successive sollecitazioni che gli verranno proposte. Ossia, lentamente lo studente annullerà i tratti dell'oggetto che non lo caratterizzano dal punto di vista matematico, per puntare l'attenzione su quelli distintivi che invece lo rappresentano in qualsiasi contesto; in tal modo l'insegnante eviterà il formarsi di modelli scorretti nella mente dello studente.

Al contrario, se l'insegnante mostrerà all'allievo sempre la stessa rappresentazione del concetto, senza pensare alle conseguenze che questa sua scelta potrebbe comportare, si potrebbero verificare *ostacoli di tipo didattico* per il futuro apprendimento.

La misconcezione che ne potrebbe derivare in quest'ultimo caso si può dunque considerare "evitabile".

Le riflessioni precedenti ci portano alle seguenti conclusioni.

Sappiamo che: «Ogni azione cognitiva è un'azione mediata da strumenti materiali o simbolici» (Moreno Armella, 1999, p. 48), ma siamo anche consapevoli che il *milieu* o *ambiente* si oppone a chi deve imparare. Il milieu deve quindi essere strutturato e predisposto dall'insegnante in modo opportuno, con strumenti opportuni, allo scopo di giungere, alla fine dell'attività, a una corretta conoscenza specifica.

L'obiettivo didattico da porsi deve quindi mirare alla strutturazione coerente e significativa dell'*ingegneria didattica* in modo tale da creare un ambiente all'interno del quale l'allievo, attraverso adattamenti progressivi delle sue conoscenze provvisorie, apprenda. L'insegnante provoca questi adatta-

menti servendosi di una scelta appropriata della situazione proposta che, se non è pensata criticamente a priori, può essere fonte di ostacoli per gli apprendimenti futuri degli allievi: «La conoscenza dipende anche e proprio da quegli strumenti di mediazione che mettiamo in campo per la sua costruzione, e dall'insieme e dal tipo di significazioni che tali strumenti ricevono dall'intorno sociale» (D'Amore, 2003, p. 47). Per questo, l'ingegneria didattica deve essere pensata e organizzata dall'insegnante in modo da aiutare a “combattere” i contrasti causati dall'ambiente o insiti in esso, nel tentativo di non creare misconcezioni “evitabili” e di superare misconcezioni “inevitabili”, allo scopo di favorire una efficace costruzione dei concetti matematici.

È importante inoltre che l'insegnante strutturi strategie didattiche per la prevenzione e il superamento delle misconcezioni, principalmente di carattere trasversale, per sviluppare consapevolezza e processi di controllo efficaci negli allievi. Per raggiungere tali obiettivi l'insegnante deve anche svolgere il ruolo cruciale di organizzatore di situazioni adeguate a portare alla luce eventuali misconcezioni (Zan, 2007). In questo, l'insegnante può trarre suggerimenti dalla ricerca in didattica della matematica che mette alla luce la presenza di numerose misconcezioni tipiche.

5.5

Ostacoli e misconcezioni insieme

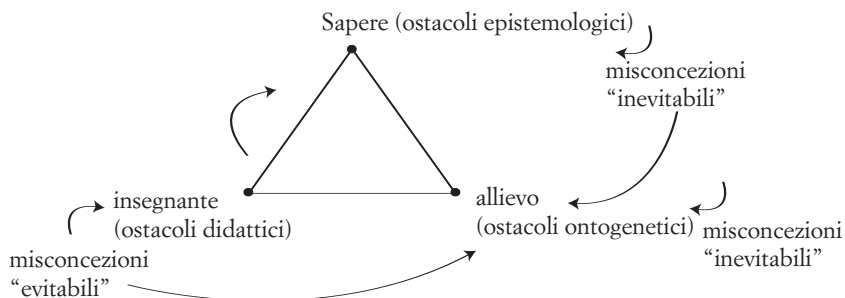
Come abbiamo messo in evidenza, i termini “ostacolo” e “misconcezione” presentano oggi nella didattica della matematica una differenza sostanziale dalla loro idea semantica intuitiva.

Volendo trovare un collegamento tra questi due elementi di analisi del processo di costruzione del sapere, possiamo osservare che gli ostacoli ontogenetici ed epistemologici sembrano essere legati all'idea di misconcezioni “inevitabili”, dato che dipendono sia dalla maturità dell'allievo nel poter concepire uno specifico sapere matematico (ostacolo ontogenetico), sia dal concetto stesso che viene proposto, spesso complesso da un punto di vista epistemologico (ostacolo epistemologico); mentre le misconcezioni “evitabili” sono legate all'idea di ostacolo didattico che dipende dalla trasposizione didattica e dall'ingegneria didattica scelte dall'insegnante. Tutte le misconcezioni, indipendentemente dalla natura, sono riferite all'apprendimento dell'allievo (cfr. FIG. 5.4).

È quindi compito del docente avere una notevole attenzione nei confronti delle misconcezioni e degli ostacoli che si possono presentare durante il processo di insegnamento-apprendimento: rendersi conto che quelle che lo studente crede siano concezioni corrette, possono essere in realtà delle misconcezioni e che la causa di tali misconcezioni possono dipendere dai diversi tipi di ostacoli.

Ostacoli e misconcezioni sono dunque fortemente connessi, specie se l'ottica con cui si guarda a questi aspetti è quella delle difficoltà dell'allievo nella concettualizzazione matematica.

FIGURA 5.4
Ostacoli e misconcezioni

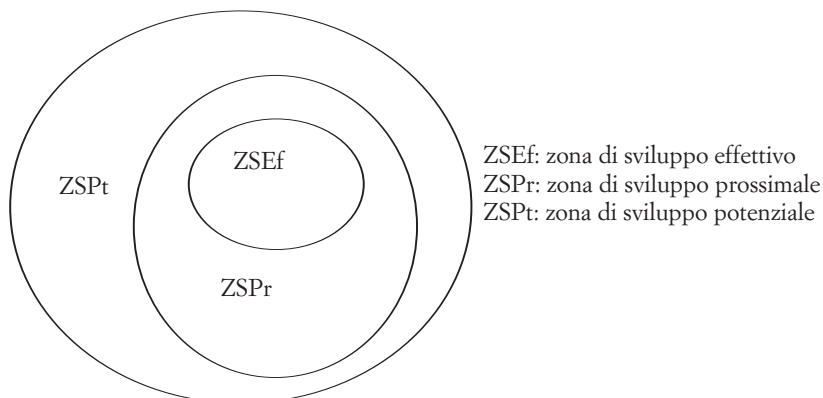


5.6 Lo studente come ricercatore

Sulla base di quanto fin qui affermato, non si scorge nessuna rilevante differenza tra:

- il lavoro dello scienziato che, basandosi sulle proprie conoscenze, avanza sulla strada della scienza, tentando di percorrere nuove vie e dunque, fatalmente, commettendo degli errori che si riveleranno poi produttivi nella conquista del sapere;
- il lavoro dello studente che, basandosi sulle proprie conoscenze, nella zona di sviluppo effettivo, avanza nella strada della conoscenza, nella zona di sviluppo prossimale e dunque, fatalmente, commettendo quegli errori attesi dal docente, correggendo i quali, discutendo i quali, si creeranno nuove immagini più potenti e comprensive del concetto in gioco, verso la creazione di un modello corretto, adeguato, stabile, seguendo la terminologia di Vygotskij (cfr. FIG. 5.5).

FIGURA 5.5
Zone di sviluppo



Spesso si dice che l'errore non va considerato come qualche cosa di necessariamente negativo, ma poi non si sa come interpretare questa frase. A noi pare che, nell'accezione qui presentata, si restituisca significato a una frase che, altrimenti, sembra vuota e sterile.

La storia della matematica come quella di ogni scienza comprende anche errori; l'errore è una tappa *inevitabile e proficua* di un progresso significativo della conoscenza. L'analogo avviene in ogni singolo allievo, nella costruzione del suo apprendimento.

5.7

L'interpretazione degli errori

L'attenzione alle tematiche qui presentate, fin dal loro apparire nel mondo delle scienze, è stata molto produttiva perché ha costretto gli studiosi a non identificare più gli errori come qualche cosa di assolutamente negativo, da evitare a tutti i costi, ma come prodotti umani dovuti a situazioni in via di evoluzione. Da questo punto di vista, Zan (2007, p. 78) afferma:

Non si può ignorare o sottovalutare la svolta radicale che l'idea di misconcetto e l'approccio all'errore che essa veicola ha rappresentato nel momento e nel contesto in cui è nata, con il suo mettere l'allievo ed i suoi processi di pensiero al centro dell'attenzione del ricercatore e dell'insegnante. È questo spostamento di punto di vista che qui mi interessa, spostamento coerente con un modello d'apprendimento che riconosce al discente il ruolo di interprete dell'esperienza, e di soggetto attivo che costruisce la propria conoscenza. Più precisamente mi interessa sottolineare come questo modello metta in crisi l'interpretazione tradizionale degli errori, che li vede semplicemente prodotto di conoscenze insufficienti.

Gli studi in questi settori sono quindi accomunati:

- dalla motivazione a capire le radici delle misconcezioni, e non solo a eliminarli;
- dallo sforzo di assumere il punto di vista di chi apprende, piuttosto che quello dell'esperto;
- dall'accettazione della ragionevolezza delle misconcezioni e quindi la necessità che l'allievo ne percepisca i limiti come pre-requisito per modificarli.

Dunque non si tratta sempre di errore di origine sconosciuta, imprevedibile, di mancanza di conoscenze o abilità, ma della evidenziazione di difficoltà nel senso sopra citato.

L'importanza di fornire all'errore un'interpretazione non negativa permette anche di evitare che si crei negli allievi la paura di sbagliare e che vengano associati ad essi sentimenti negativi come: paura, panico, frustrazione, vergogna, ansia, angoscia, rabbia, noia, senso di inadeguatezza che accompagnano spesso l'apprendimento della matematica. Questi sentimenti negativi fanno riferimento a come l'allievo interpreta l'esperienza.

Occorre quindi creare situazioni dove l'errore possa verificarsi senza paura in un ambiente collaborativo, centrato sui processi più che sui prodotti, dove si fa vivere l'errore come una risorsa didattica (Borasi, 1996) e una opportunità per imparare e attivare processi di pensiero significativi.

Scrivete il filosofo Popper (1972, p. 242, corsivo dell'autrice):

evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l'errore quasi *inevitabile*, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erranee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi.

La critica di Popper a evitare di compiere errori è una critica indiretta agli insegnanti che cercano di eliminare le occasioni di errori, anche se è proprio da questi che possono nascere importanti considerazioni. Spesso infatti si rischia, soprattutto in casi di difficoltà, di abbassare le richieste per evitare errori, ma non è questo l'obiettivo che si deve perseguire, anche perché la mancanza di errori non garantisce la mancanza di difficoltà. Infatti, l'identificazione del successo secondo la risposta corretta fornita dall'allievo non è indice di reale comprensione essendo principalmente legata a prodotti e non a processi e non è certo su questo che si riesce a stabilire se l'allievo ha costruito in profondità un sapere.

5.8

L'importanza del contesto

Come abbiamo osservato in precedenza, all'origine di certe difficoltà anche notevoli potrebbe celarsi, a volte si cela, un fatto meramente matematico, ma in una visione pragmatica, nella quale collochiamo il processo di insegnamento-apprendimento, le decisioni prese da un soggetto, e quindi anche la razionalità delle sue scelte e dei suoi comportamenti, vanno lette alla luce del contesto in cui un soggetto si colloca e degli scopi che caratterizzano tale contesto; elementi che a volte non coincidono con quelli individuati dal docente. Come sostiene Zan (2007, p. 60):

Se l'insegnante assume come scontato che l'allievo si è posto un certo obiettivo (quello che l'insegnante vorrebbe che si ponesse), tenderà a giudicare irrazionali strategie che viceversa apparirebbero consistenti alla luce di obiettivi e contesti alternativi.

Si noti che la spinta in questa nostra direzione va verso una maggior consapevolezza nella quale deve essere immerso l'allievo quando fa matematica.

Se il contesto non si esplicita, può succedere che l'insegnante se ne aspetti uno e che l'allievo ne pensi un altro, diverso.

Se la risposta dell'allievo non coincide con quella attesa dall'insegnante, difficilmente l'insegnante è in grado di rimettere in gioco la propria posizione e discuterla, accettando il complesso: risposta data-ambito proposto dall'allievo. È assai più semplice, più sbrigativo, più immediato semplicemente correggere la risposta dell'allievo, dando la propria. Ma l'allievo mantiene il suo contesto in mente, il che significa che la risposta imposta dall'insegnante, rispetto al contesto conservato dall'allievo, semplicemente non funziona. La difficoltà che ne nasce, ancora una volta, può essere molto negativa; lo studente rinuncia

a collaborare, a farsi carico diretto della responsabilità del proprio apprendimento e delega all'insegnante la scelta delle risposte che *devono essere date*, cosa che, però, nell'intimo, allo studente sembra del tutto casuale.

In effetti, a volte, abbiamo avvertito malessere nelle aule da parte degli studenti che dovevano dire quel che veniva loro chiesto di dire, ma contro quel che essi stessi percepivano. Questo tipo di difficoltà, che restano per lo più nascoste all'inizio, si rivelano nella loro interessezza nel corso del processo di apprendimento. Lo studente vede o capisce qualcosa, ma gli viene richiesto di dire altro; dicendo questo altro sa che avrà il compiacimento dell'insegnante; e così apprende a dire quel che gli viene richiesto e non quel che vorrebbe dire spontaneamente. Questo accordo implicito genera difficoltà di notevole fattore negativo, soprattutto avvertibile proprio in matematica. La matematica cambia statuto epistemologico nella testa dello studente: in matematica non devi dire quel che credi, ma quel che sai essere atteso.

Lo studente si fa così l'idea di non essere adeguato, di non saper dare le risposte attese, di non saper ragionare in modo coerente e logico, di non essere adatto all'apprendimento della matematica, con le conseguenze che sappiamo. Lo studente fa di se stesso un'immagine negativa che difficilmente potrà poi essere recuperata. Può essere l'inizio di gravi difficoltà.

5.9

Un accenno al recupero

Per quanto riguarda il recupero delle difficoltà, bisogna tener conto che di solito l'approccio usuale alle difficoltà degli allievi risulta fallimentare.

Le azioni didattiche standard di recupero come la ripetizione degli argomenti, la correzione degli errori, la messa in guardia dagli errori tipici, il ripetere esercizi simili a quello dove si era verificato l'errore, il mostrare il procedimento corretto, sembrano non funzionare e aumentano ancora di più la distanza fra gli allievi con difficoltà in matematica e gli allievi "bravi".

Inoltre occorre tener conto che il recupero parte dal presentarsi di un errore e che è l'insegnante stesso a interpretarlo in modo soggettivo. In effetti l'errore è oggettivo mentre la sua interpretazione non lo è: un docente può considerare quell'errore grave mentre un altro poco importante. Ovviamente come sostiene Zan (2007, p. 19):

L'interpretazione dell'insegnante è necessaria come ipotesi di lavoro per l'intervento di recupero: ne suggerisce infatti la direzione. Ma è importante che l'insegnante sia consapevole che la sua interpretazione è solo una delle tante possibili, e risente delle sue esperienze, dei suoi schemi interpretativi, delle sue convinzioni: solo così sarà pronto a metterla in discussione in caso di fallimento della strategia didattica adottata.

Il fallimento di un intervento di recupero può dipendere quindi sia dall'inefficacia della strategia scelta e adottata, sia dall'interpretazione dell'errore da cui ha avuto origine; tale fallimento può portare anche a frustrazione nell'insegnante stesso.

Per questi motivi occorre affinare strategie adeguate e strumenti per

affrontare il problema dell'intervento sulle difficoltà, per i quali rimandiamo a Zan (2007).

Occorre strutturare situazioni didattiche significative che puntino alla motivazione e volizione dell'allievo e dove quest'ultimo partecipi in prima persona costruendo attivamente il proprio sapere e interpretando l'esperienza vissuta. Situazioni dove assume un ruolo rilevante la comunicazione, dove conta il contesto e gli scopi specifici dell'esperienza e dove si studia il modo in cui i diversi registri di rappresentazione semiotica, aritmetico, figurale, preposizionale, gestuale ecc. vengono usati per comunicare.

5.10

Il laboratorio di matematica

L'idea di "laboratorio di matematica" come ambiente adatto all'apprendimento della matematica è assai diffusa fin dagli anni Settanta-Ottanta.

Seguendo l'interpretazione di D'Amore, per laboratorio di matematica si intende:

"Laboratorio" è un ambiente dove si costruiscono oggetti, si lavora concretamente, si ottiene qualche "cosa"; soprattutto è caratteristica del laboratorio una certa qual pratica inventiva; nel laboratorio deve essere viva una tensione verso l'ideazione, la progettazione, la realizzazione di qualche cosa di non ripetitivo né banale;

"di matematica" perché l'oggetto concreto, risultato finale della realizzazione, è di contenuto matematico.

Dunque, il laboratorio di matematica è un luogo nel quale si costruisce qualche cosa di concreto che ha a che fare con la matematica (D'Amore, Marazzani, 2005, p. 2).

Si possono costruire tassellazioni, calcolatrici, materiali che rappresentino le trasformazioni geometriche, solidi, strumenti per la risoluzione di semplici equazioni, per rappresentazioni topologiche ecc.

Detto ciò, il laboratorio di matematica nella sua formulazione iniziale assai vincente (Caldelli, D'Amore, 1986; D'Amore, 1987, 1988, 1990-91) dovrebbe essere uno spazio a sé stante, staccato dall'aula, con regole di comportamento proprie e con personale diverso dall'insegnante di classe e dove non vi è valutazione su quanto è stato realizzato.

Ovviamente, partendo da questa situazione ideale, il laboratorio, per mancanza di spazi attrezzati, può essere l'aula stessa; il tecnico di laboratorio, per mancanza di personale, può essere l'insegnante stesso; ma sicuramente questa impostazione "debole" di laboratorio di matematica non ha la stessa efficacia di quella "forte".

Se l'ambiente rimane lo stesso, e anche l'insegnante, è più facile che l'allievo si senta valutato per i suoi tentativi a volte goffi di creare matematica, quindi possono scattare giusti meccanismi di difesa: può cessare la sua libera attività creativa; può non rischiare più in prima persona, ma cercare di capire che cosa si vuole da lui.

In ogni caso, come primo approccio a un cambiamento di impostazione nell'insegnare matematica a studenti con precedenti percorsi scolastici negativi alle spalle, anche l'interpretazione "debole" dell'idea di laboratorio di mate-

matica può essere una buona partenza, soprattutto per Centri di formazione con una forte valenza professionalizzante.

L'idea vincente, e che speriamo si possa applicare in futuro, sarebbe di affiancare laboratori tecnici professionalizzanti a laboratori di matematica (nel senso "forte" del termine, in uno specifico ambiente e con personale tecnico specializzato diverso dall'insegnante di classe) dove si realizzano oggetti pensati per saperi matematici di base, indispensabili per l'interpretazione di ciò che gli allievi incontrano a scuola ma soprattutto nella vita di tutti i giorni.

In questo primo anno di sperimentazione le attività sono state principalmente realizzate in classe, anche se non sono mancate esperienze in giardino, in laboratori tecnici, o in altri ambienti; queste attività sono però sempre state gestite dall'insegnante di classe.

Si è comunque cercato di strutturare situazioni didattiche dove gli allievi erano i veri protagonisti della progettazione dell'attività, dove, dopo un'ampia discussione iniziale, la realizzazione dell'esperienza o dell'oggetto matematico/artefatto era gestita dal singolo o dal gruppo. Agli allievi è quindi stato richiesto di agire, fare, verificare e dunque di porsi nell'ambito di una pedagogia attiva, *implicandosi* e facendosi carico personale della *costruzione* non solo del sapere, ma anche dell'artefatto attraverso il quale il sapere concretamente transita. Va ricordato che un artefatto è sempre il risultato di un'evoluzione culturale, e come tale incorpora delle idee, per questo il significato non può risiedere unicamente nell'oggetto né può emergere dalla sola interazione tra studente e oggetto, ma risiede negli scopi per i quali l'oggetto è usato, e nel contesto in cui si svolge l'attività.

Questa responsabilizzazione dell'allievo nella costruzione del proprio sapere attraverso la progettazione e la realizzazione di oggetti o dell'esperienza consente allo studente, sulla strada della *motivazione*, di giungere alla *volizione* che è la molla affettiva necessaria della costruzione di competenza. In effetti, c'è una vera costruzione di apprendimento concettuale solo se si è coinvolti responsabilmente in tale costruzione e se si percepisce un gusto all'apprendimento: questo può avvenire solo se quel che si offre come contenuto di riflessione, di scoperta, di sistemazione, è confacente al bisogno di chi apprende. Occorre quindi una buona scelta delle situazioni didattiche perché se i contenuti dell'insegnamento sono o troppo distanti dalle necessità problematiche dell'apprendente o troppo banali il processo rischia di non funzionare.

In questa impostazione, l'insegnante stimola e si mette in disparte, lasciando all'allievo una grande responsabilità. Ossia, il ruolo dell'insegnante è di sollevare un problema, di produrre il bisogno di una realizzazione pratica, di dirigere il dibattito in aula, infine, con il suo potere istituzionalizzante, di sancire l'eventuale adeguatezza del prodotto costruito dagli allievi e delle scoperte avvenute.

Con questa impostazione didattica la valutazione deve avere ampio respiro, sia nei confronti dell'azione dell'allievo che dell'insegnante e deve essere determinata da un'ampia gamma di elementi (Fandiño Pinilla, 2002).

Possiamo quindi dire in questo primo anno di sperimentazione di avere impostato non un laboratorio di matematica in senso "forte", ma una metodo-

logia didattica, un atteggiamento, che ha cambiato le relazioni interpersonali in aula tra i tre “vertici” del triangolo della didattica.

5.11 I nuclei fondanti

Per quanto riguarda i contenuti da proporre, occorre sviluppare negli allievi quelle abilità e competenze di base indispensabili per una formazione culturale del cittadino che rispondono alle necessità sociali riconosciute e condivise come: porsi e risolvere problemi, progettare e costruire modelli di situazioni reali, esprimere adeguatamente informazioni, intuire e immaginare, creare collegamenti tra conoscenze diverse ecc.

L'idea è di fornire dei contenuti spendibili fuori dal mondo della scuola, nella vita quotidiana, da “cittadini” più che da “studenti” (Arzarello, Robutti, 2002); si tratta quindi di individuare degli importanti contenuti che costituiscono il cuore fondante, il nucleo attorno al quale ruotano altri contenuti. Si tratta quindi di vagliare con cura quelli che sono detti “nuclei fondanti” o “nodi concettuali”: «Per nucleo fondante di una data disciplina potremmo intendere dei contenuti-chiave per la struttura stessa della disciplina, non tanto sul piano meramente didattico, quanto sul piano fondazionale, epistemologico» (D'Amore, 2000, p. 39). Avvenuta la scelta dei contenuti fondanti specifica della trasposizione didattica occorre passare all'azione didattica:

Si tratta di elaborare strategie didattiche nelle quali lo studente viene non attirato a prendere in esame catene di contenuti, ma a partecipare alla costruzione della sua propria competenza a partire da concetti scelti in modo tale da costituire interesse di per sé e sviluppi che coinvolgono e amalgamano altri contenuti ritenuti chiave nello sviluppo della disciplina (la storia e l'epistemologia delle singole discipline possono aiutare molto in questa fase) (D'Amore, 2000, p. 40).

È quindi importante insegnare per nuclei fondanti, creando una

rete concettuale, strategica e logica, fine e intelligente, non certo ridurre le richieste: anzi, la scelta del nucleo è un modo per provare la tenuta delle sfide culturali! Ogni concetto è in realtà, come deve essere, il traguardo di un complesso sistema a maglie: d'altra parte, non esistono concetti totalmente isolabili e fanno parte di un concetto reti di relazioni più che singoli “oggetti” concettuali (*ibid.*).

Vanno quindi scelti quei contenuti che hanno valore strutturante e generativo di conoscenze, con valore formativo esplicito e che rappresentano gli assi portanti dell'intero percorso di formazione e della vita degli allievi come cittadini.

Per riuscire ad individuare al meglio tali nuclei occorrono strumenti nella storia ed epistemologia della disciplina e nella ricerca psicopedagogia e didattica.

5.12 Le convinzioni di allievi e insegnanti e il loro cambio

Tutto il discorso fin qui affrontato sulle difficoltà nell'apprendimento della matematica e il loro superamento porta immediatamente a parlare delle con-

vinzioni e concezioni che hanno gli allievi e, ovviamente, che hanno gli insegnanti, influenzate dalle personali scelte, gusti, esperienze, valori ecc.; vari studi sono stati fatti per collegare questi due punti in una sorta di implicazione e rivelano immediatamente il grande impatto che questo tipo di considerazioni ha dal punto di vista didattico. Per affrontare tale analisi ci serviremo preliminarmente di una distinzione che appare in D'Amore, Fandiño Pinilla (2004, p. 28, corsivo nel testo) e che facciamo nostra:

- *convinzione* (belief) (o credenza): opinione, insieme di giudizi/attese, quel che si pensa a proposito di qualcosa;
- l'insieme delle convinzioni di qualcuno (A) su qualcosa (T) dà la *concezione* (K) di A relativamente a T; se A appartiene ad un gruppo sociale (S) e condivide con gli altri appartenenti ad S quell'insieme di convinzioni relativamente a T, allora K è la concezione di S relativamente a T.

Spesso, in luogo di “concezione di A relativamente a T” si parla di “immagine che A ha di T”.

Noi ci occupiamo qui solo del caso in cui T sia la matematica, o la didattica della matematica.

Per quanto riguarda le convinzioni è importante ricordare il lavoro di Schoenfeld (1992) che arriva a sostenere che ogni individuo concettualizza la matematica e si pone nell'ambiente matematico proprio in base al sistema delle proprie convinzioni sulla matematica, il che implica che è impossibile separare conoscenze (di matematica) e convinzioni (sulla matematica) negli insegnanti.

Tra gli altri classici studi in questo campo ricordiamo: Pehkonen (1994) che offre una bibliografia estesa sul tema, trattando in particolare le convinzioni degli insegnanti sulla matematica e il conseguente cambiamento nell'insegnamento. Inoltre, vanno ricordati gli studi effettuati da Llinares: quello del 1999 dove punta l'attenzione sulla relazione dialettica tra convinzioni e pratica mostrando come è difficile indicare se le convinzioni dirigono la pratica o viceversa e quello del 2002 dove l'autore mette in evidenza il ruolo delle convinzioni nel processo legato all'apprendere a insegnare secondo una prospettiva situata. Quel che si apprende dipende da quello che si problematizza e si codifica negli ambienti di apprendimento. In pratica si mette in evidenza come le convinzioni (insieme ad altri fattori) influiscono su cosa si apprende e su come si apprende.

Inoltre, gli studi di Tirosh e Graeber (2003) rilevano che le convinzioni possono essere un ostacolo ma anche una potente forza che spinge a effettuare cambiamenti nella pratica personale dell'insegnamento.

La sperimentazione affrontata in questo anno ci ha spinto a considerare anche il problema del “cambio di convinzioni” nel senso dello “sviluppo-modifica delle convinzioni nel passare del tempo” (Wilson, Cooney, 2002); a tal proposito, in da Ponte *et al.* (1999) viene presentata una sintesi delle ricerche rivolte al cambio di convinzioni e di insegnamento nei docenti, alla quale rimandiamo per un approfondimento. Per un ulteriore studio di questa tematica si vedano i lavori di D'Amore, Fandiño Pinilla (2004), Campolucci, Maori, Fandiño Pinilla, Sbaragli (2006) e Iori (2007-08).

Giunti alle ultime ore del corso-sperimentazione relativo al progetto degli standard minimi si è chiesto agli insegnanti coinvolti di riflettere sulle loro personali convinzioni e di considerare criticamente *a posteriori* i cambiamenti di convinzioni sulla matematica, sulla didattica della matematica e sul ruolo dell'insegnante di matematica osservati su se stessi nel corso di questo anno, a causa degli insegnamenti seguiti e della sperimentazione affrontata; tale riflessione è avvenuta in gruppo e si è conclusa con il seguente scritto.

5-13

Il punto di vista degli insegnanti

di *Emanuele Bellio, Claudio Buttelli, Paola Ferioli, Catia Govoni, Paolo Koussis, Roberto Panzacchi, Stefania Pigozzi, Benedetta Quadrini, Leonardo Vivarelli, Alessandro Zucchini*

La scelta di scrivere un unico bilancio della sperimentazione da parte di tutto il gruppo dell'area matematica deriva dalla coesione dei punti di vista degli insegnanti che ne fanno parte.

Ovviamente ognuno di noi ha le proprie personali convinzioni sulla matematica, sulla didattica della matematica, sul processo di insegnamento-apprendimento, derivanti dalle diverse esperienze di vita e di lavoro: alcuni insegnavano da diversi anni discipline diverse dalla matematica, mentre altri erano alla prima esperienza.

Pur con le nostre diversità di vita, personalità, convinzioni ci siamo sentiti uniti nell'affrontare questo percorso di formazione e soprattutto uniti nel giudizio di ciò che è avvenuto nella sperimentazione.

Tutti noi abbiamo iniziato questo percorso associando alla matematica pareri ed emozioni positive, considerandola una disciplina: interessante, utile, affascinante, appassionante, necessaria.

Inoltre, riconoscevamo nella matematica una connotazione pratica derivante forse dai nostri interessi: la maggioranza di noi è laureata in discipline scientifiche come chimica, fisica, ingegneria ecc.; eppure concepivamo la matematica principalmente come strumento per altre discipline, come applicazione ai diversi contesti della vita che ci circonda, ma non tanto come disciplina in sé: «Ho sempre considerato la matematica a servizio di altre discipline per scelta del Centro al quale faccio parte, ma mai come disciplina in sé, a servizio di se stessa, con il gusto di scoprirla» (ha affermato una di noi).

Dopo il corso il nostro positivo punto di vista sulla matematica è stato ulteriormente rafforzato, il suo fascino è stato alimentato, grazie all'entusiasmo e alla passione della relattrice che sono stati per noi contagiosi.

Il corso ci ha trasmesso la voglia di approfondire, di ricercare informazioni, di documentarci, di metterci in gioco, di sperimentare i diversi aspetti della matematica e per alcuni di noi della sua storia: «Prima del corso "forse" conoscevo la matematica, o meglio avevo in testa la classica teoria dei testi, dopo il corso mi sono venuti dei dubbi al riguardo e da lì è scattata la scintilla per documentarmi di più e per capire che cosa migliorare o cambiare»; «se posso sintetizzare in una parola il corso direi "stimoli", perché ha aumentato il mio senso critico, stimolando quindi la mia curiosità a saperne di più sia sulle mie

conoscenze della materia sia su come insegnarla e soprattutto sul come farla capire ai ragazzi»; «conoscevo la matematica, almeno in parte, ma quest'anno ho ampliato gli orizzonti»; «credevo di sapere più cose, ho scoperto di saperne meno, ma sono contenta».

Dal punto di vista della disciplina ciò che è stato notevolmente modificato è stato l'acquisizione del senso critico. Se prima la matematica veniva vista come una certezza, una teoria intoccabile, non discutibile, e senza evoluzione, dopo il corso si è compreso che questa disciplina, essendo costruita dall'uomo, non è un sapere certo, assoluto e statico, ma può essere interpretato e rivisto in modo personale e con senso critico: «questo corso mi ha insegnato ad essere più critica rispetto al “dogma matematico”»; «ho acquisito molti nuovi strumenti, maggiore consapevolezza e conoscenza della materia»; «prima vedevo la matematica in modo formale, ora ha assunto significato».

Si è compreso che non c'è un solo modo per definire gli oggetti matematici e che queste definizioni vanno costruite, condivise, analizzate e non solo imparate. Questo ha comportato che se prima pensavamo di sapere e di saper fare bene la matematica poi, grazie al corso, ci siamo resi conto di non possederla con convinzione e di non averla mai guardata da più punti di vista e in modo profondo. Non avevamo mai messo in discussione ciò che ci era stato presentato nel percorso di studi, ciò che avevamo appreso come insegnanti e che si trova nei libri di testo, ma dopo il corso questa ottica con sorpresa è cambiata: «Il corso mi ha notevolmente arricchito perché mi ha messo dei dubbi, anche se ero appassionato anche prima. Mi ha aperto nuove strade per vedere cose diverse che prima non vedevo. Dovendola insegnare, bisogna saper vedere e dare più punti di vista per saper trasferire gli argomenti ai ragazzi».

Invece ora, grazie al corso, ci siamo resi conto delle ambiguità che possiamo fornire agli studenti, dicendo le cose in un unico modo e a volte confuso. Abbiamo avuto l'“umiltà” di chiederci, forse per la prima volta in profondità, che cosa sono saperi di base come: un quadrato, un'altezza, un numero primo, una faccia del cubo... cercando di capire i fondamenti e tutto ciò che si cela dietro a questi concetti. Non ci eravamo mai soffermati a pensare alla matematica in questo modo e ora ci chiediamo perché ciò non è potuto avvenire prima.

Il corso ha aperto in noi un nuovo modo di vedere questa disciplina, e non solo, dato che si può trasferire il senso critico in tutto ciò che proponiamo ai nostri allievi.

Continuare a formarci su ciò che insegniamo è diventata quindi per noi un'esigenza, una risorsa preziosa e irrinunciabile. Qualcuno di noi ha infatti seguito ulteriori convegni oltre alla sperimentazione e continuerà a seguirli con passione in futuro. Gli spunti, le attività, i problemi, i giochi che ci sono stati forniti durante il corso sono stati una risorsa in ogni situazione: durante le lezioni, nei momenti di svago, nelle giornate più impegnative dove qualcuno di noi ha svolto addirittura cinque ore di matematica.

Questa disciplina è diventata per noi una forma di educazione, tutta da scoprire e approfondire dato che va molto oltre i giudizi e il senso comune che le vengono spesso ingiustamente attribuiti. Per mezzo di queste riflessioni ci sentiamo oggi più forti, come “chi ne sa di più” o come “chi sa qualcosa in

modo diverso... migliore” e ancora come “chi sa che c’è ancora molto da imparare”.

Ma la grande rivoluzione per noi è avvenuta soprattutto sull’aspetto metodologico e didattico. Nessuno di noi aveva seguito in precedenza un corso di didattica della matematica, forse non ne conoscevamo neanche l’esistenza e l’utilità, e per questo l’atteggiamento iniziale è stato di scetticismo e diffidenza nei confronti delle proposte, che si è poi trasformato in stima, passione e riconoscenza. Su questo è avvenuto il vero cambio di convinzione: se prima ritenevamo che le proposte della relatrice potessero essere di difficile attuazione, poi ci siamo dovute ricredere, ritenendole vincenti non solo sui contenuti, ma soprattutto sulla metodologia. Ricordiamo ancora bene le nostre facce perplesse iniziali, i nostri dubbi e la paura di cambiare, di metterci in gioco: «All’epoca però, se ero convinta che ciò che sosteneva Silvia potesse funzionare bene all’infanzia, dubitavo un po’, malgrado l’entusiasmo, potesse essere una metodologia valida anche per i miei “bulletti quasi maggiorenni”».

Invece, l’ottica del *laboratorio di matematica* dove gli allievi costruiscono attivamente il proprio sapere, a volte manualmente, a volte mentalmente, è stata una risorsa vincente. Abituati al laboratorio soltanto di altre discipline distinte dalla matematica: meccanica, elettronica, chimica, scienze ecc. non credevamo di poter applicare lo stesso metodo anche per la matematica:

Credo che una didattica alternativa, intesa come lavori di gruppo, a coppie, tramite esperienze ludiche dove gli allievi sono partecipanti attivi sia efficace rispetto alla classica didattica frontale. Questa idea l’avevo anche prima del corso, ma sicuramente mi mancavano gli strumenti per concretizzarla. Il corso mi è servito soprattutto per questo.

Sinceramente io quest’anno mi sarei trovato in serie difficoltà, consapevole del fatto che dovevo affrontare allievi refrattari alla matematica, ma questo mio punto di vista è notevolmente cambiato dopo il corso, grazie ai contenuti e in modo radicale grazie alla metodologia. Ora vedo in prospettiva altre idee e percorsi didattici interessanti da impostare al fine di coinvolgere maggiormente gli allievi. Ora sono aumentati i momenti in cui assumo il ruolo di facilitatore e guida in attività in cui operano gli allievi.

Ho scoperto che è veramente interessante partire dalle loro competenze cercando di scoprire che cosa sanno per poi strutturare le lezioni.

Mi è servito a fermarmi a guardare che cosa c’è dietro alle cose, a riflettere, a non avere più certezze, a mettere in dubbio ciò che propongo in classe. Ora ho proprio una gran voglia di fare nuove proposte ai miei allievi, peccato che sia finito l’anno.

Solo uno di noi ha sostenuto: «Il metodo che avrei utilizzato sarebbe stato sostanzialmente lo stesso proposto, ma sicuramente molto meno ricco di strumenti e con meno sicurezza. Mi sento rassicurato e sostenuto dal fatto che chi studia e teorizza difende questo metodo».

Senza questo percorso di formazione, alcuni di noi avrebbero riprodotto un insegnamento standardizzato, formale, replicando ciò che avevano vissuto come allievi, riproponendo questa disciplina come avevano sempre fatto, senza

cercare strategie alternative. Eppure, siamo ora consapevoli che questo modo di procedere non avrebbe portato ai risultati avuti oggi: «Sinceramente sarei stata più la prof alla lavagna e meno colei che propone matematica a tutti i ragazzi, rendendoli per un po' "piccoli ricercatori" delle questioni poste senza essere imposte (e avrei commesso un errore)»; «Avrei forse utilizzato più lezioni frontali soprattutto per introdurre gli argomenti invece che per formalizzare le conoscenze dei ragazzi»; «Il ruolo dell'insegnante come regista è stato per la mia esperienza nuovo e affascinante. È stato fondamentale soprattutto con la mia tipologia di allievi»; «Ritenevo la matematica troppo complessa per gli allievi con cui avevo a che fare. Quest'anno ho scoperto, che la matematica si può proporre in modalità "ludica" coinvolgendo anche i ragazzi "difficili"»; «Ora sono convinto che se l'insegnante propone una cosa solo spiegando, e gli allievi solo ascoltando, non ha risultato. Invece, l'attività di gruppo, di scoperta, di confronto porta a vero apprendimento. Mi ha dato forza sentire che fosse possibile e quindi l'ho sperimentato con successo».

Abbiamo ragazzi con pessime convinzioni su questa disciplina e su di sé dal punto di vista scolastico, con percorsi alle spalle di vita e di studi fallimentari, ai quali per prima cosa era necessario cambiare le aspettative, l'opinione di sé e di questo sapere. Una di noi ha descritto i suoi allievi come: «Ragazzi quasi maggiorenni, uniti anche fuori dalla scuola, un po' duri e corazzati, poco tolleranti, all'apparenza restii e poco fiduciosi nei grandi e nei loro sistemi, piccoli James Dean di mezzo secolo dopo, piccoli Step di oggi».

Ovviamente le tipologie di allievi delle nostre classi erano tutte diverse l'una dall'altra, anche in funzione dell'indirizzo formativo del Centro: non in tutte erano presenti i ragazzi sopra descritti, ma in ogni caso una costante univa tutti i nostri allievi: la delusione e un senso di fallimento nei confronti della scuola. Su questo era importante agire, lavorare, per dare loro fiducia di potercela fare e voglia di mettersi di nuovo in gioco; per questo l'approccio didattico è stato l'elemento vincente del corso: «Secondo me ci è stato insegnato uno stile universalmente e trasversalmente applicabile a qualsiasi attività avessimo svolto, un modo critico ma gioioso di lavorare, un modo aperto ma rigoroso di operare».

Interessante è stato per alcuni di noi chiedere semplicemente: "Che cosa pensi di questa forma?"; "Qual è il rettangolo più bello?", scoprendo così il punto di vista più personale degli allievi, legato anche a un senso estetico e al gusto, ma allo stesso tempo cercando di non transigere sulla correttezza di ciò che si esplicitava. Il punto di forza in aula per attirare l'attenzione, l'ascolto, la partecipazione di chi si è sempre sentito matematicamente fallito, sono state frasi del tipo: "Lavoriamo con le mani", "Ora ritagliamo", "Costruiamo insieme", "Confrontatevi", "Provatevi da soli" ecc.

Abbiamo quindi chiesto ai ragazzi di osare costruendo il sapere in prima persona.

Giunti all'ultimo incontro ci sentiamo tutti cambiati, chi più, chi meno, ma cambiati.

L'efficacia del percorso è avvenuta a nostro parere soprattutto grazie al confronto del gruppo con la relattrice. L'ascolto delle sue proposte, la nostra diffidenza iniziale, gli interventi, le domande e le questioni che sono state poste

alla relatrice durante il corso di formazione sono state la forza del progetto. Senza questo, riteniamo che nulla sarebbe cambiato in modo sostanziale. Sicuramente il solo studio personale non avrebbe favorito un cambiamento efficace e tangibile come quello che è avvenuto in gruppo e con l'aiuto di un esperto capace di motivare e sorreggere: «Devo praticamente tutto alle lezioni seguite e al confronto. Ben venga questa esperienza, anzi fosse capitata prima!»; «Mi ha arricchito il confronto con il gruppo sulle attività da proporre e i possibili approcci da seguire. Sarebbe bello però farlo senza la pressione delle sperimentazioni, avendo solo la possibilità di seguire corsi di formazione sulla disciplina e sulla didattica della disciplina».

L'unico rammarico che proviamo come gruppo è che l'esperienza vissuta non si riesca a raccontarla tramite programmazioni, forse per carenze nostre, forse per mancanza di abitudine a questo, o forse perché è davvero difficile presentare agli altri il perché delle scelte, il senso e la profondità delle proposte.

Il cambiamento più forte, a nostro parere, è stato su noi stessi, sul modo di porsi nei confronti della disciplina, sul modo di essere in classe. Di conseguenza, questa evoluzione ha avuto una ricaduta sul modo di insegnare, sul coinvolgimento dei ragazzi, sul loro interesse e il loro apprendimento: «Se la matematica non fosse diventata, prima di tutto per me, un linguaggio e uno strumento di studio, non avrei mai potuto trasmetterlo ai ragazzi».

Con gradi diversi di cambiamento in noi e nella trasposizione didattica, alcuni sono riusciti a ottenere notevoli risultati in classe: «Credo proprio di essere riuscita ad appassionare i miei allievi»; «Vedere l'entusiasmo degli allievi mi ha dato forza. Ci siamo veramente divertiti molto»; «I miei allievi sono via via migliorati: merito dell'attività pratica proposta appena entrata in aula il primo giorno di scuola, merito dei solidi costruiti subito dopo, merito dello sporco in aula alla fine di alcune attività (pulire dopo il lavoro è diventato motivo di vanto, non certo di vergogna). I ragazzi hanno sempre accolto con entusiasmo le attività, proposte sempre a sorpresa. Non ho mai visto i miei ragazzi sbuffare e arrabbiarsi, nessuno ha mai avuto paura di sbagliare; a volte sembrava potesse esserci caos in aula, ma chi era presente, capiva bene che era l'entusiasmo di poter parlare, di intervenire sulla matematica! Credo, infine, che buona parte dei ragazzi abbia appreso bene, tutti comunque si sono impegnati, tutti hanno capito che chiunque può tentare di fare matematica, da solo o, se serve, con un amico vicino. Penso di essere stata proprio fortunata!».

5.14

Il punto di vista degli allievi

Una insegnante a fine sperimentazione racconta:

L'ultimo giorno di lezione, prima dello stage che li impegnava per parte di marzo e tutto aprile, dopo aver svolto un test matematico, tutti gli allievi mi hanno scritto che cosa pensavano della matematica svolta, su dei foglietti: quel giorno avevamo studiato per la prima volta in giardino, come al solito si stava bene. A casa, mi sono ritrovata pensieri semplici, quasi tutti anonimi. Il più bel regalo che potessi ricevere, la retribuzione più gratificante, l'offerta più disinteressata e ingenua che potessero fare a me e indirettamente a chi mi ha aiutata in questo percorso. Serberò questi pensieri per sempre.

Non erano questi forse i ragazzi freddi, poco disponibili ad aprirsi, poco fiduciosi di cui avevo parlato a inizio anno?

Ricordo il primo giorno di scuola: tutti, a parte uno, mi dissero che in matematica erano sempre andati malissimo, risposi che non sarebbe importato, perché in sperimentazione saremmo partiti tutti allo stesso livello, perché avremmo lavorato in modo diverso. Anzi, aggiunsi, che era meglio svuotare la mente ed essere disponibili a un modo diverso di fare le cose. Tutti, questa volta proprio tutti, mi dissero che odiavano geometria, e poi senza nemmeno accorgersene ne hanno fatta tantissima...

I semplici pensieri dei miei ragazzi sono i seguenti:

«In quest'anno la matematica mi è piaciuta molto: è stata molto facile anche perché mentre la prof spiegava, lavorando insieme, scherzavamo anche con lei. La prof è molto brava e strana a spiegare, è anche molto gentile con tutti e poi aiuta tutti.

Secondo me, la prof mi aiuta molto di più degli altri. Con la prof io sono sempre sereno anzi contento e grazie a lei ed al suo modo, ho capito delle cose di matematica, perché prima non sapevo proprio niente.»

«La materia matematica dall'inizio dell'anno mi è subito piaciuta, sia il modo di spiegare e di fare, che gli aiuti da parte della prof.

In sintesi il + bell'anno di matematica ke abbia mai fatto!!!»

«La matematica di quest'anno mi è molto piaciuta e mi sono divertito un TOT. Senza mai studiare ho imparato più cose degli anni scorsi che studiavo tutti i giorni.»

«Il mio giudizio sulla matematica di quest'anno è molto positivo! Mi piace soprattutto il modo in cui ci viene proposta e spiegata, senza l'ansia che di solito accompagna questa materia. Io ho quasi 18 anni, era ora che ci venisse spiegata matematica in modo simpatico, ma efficace.»

«La matematica che abbiamo fatto è stata molto migliore e molto più bella di tutti gli anni che ho fatto matematica.»

«La matematica di quest'anno è stata sicuramente più diversa degli altri anni e mi sono trovato benissimo anche perché la prof è mitica!.»

«La matematica di quest'anno mi è piaciuta perché sapevo già tutto e non avevo problemi a farla. Il bello però è che ho sempre seguito anche con tre ore attaccate, perché non è mai stata noiosa perché la prof che abbiamo la rendeva piacevole.»

«La matematica che abbiamo fatto quest'anno è stata abbastanza semplice, perché la prof spiegava e facevamo le cose molto bene e spero che la prof ci sarà anche l'anno prossimo. La matematica fatta insieme ha avuto delle lezioni che mi sono piaciute molto, anche se io ho solo due sufficienze, quasi.»

«Sicuramente è stata la matematica migliore...»

«Quest'anno la matematica mi è piaciuta di più, perché sembrava facile e gentile.»

«Quest'anno ho fatto fatica rispetto l'anno scorso. È più difficile.»

Come insegnante ho ancora tanto da imparare e, il peggio, è che non so quanto.

Spero però di aver fatto un lavoro almeno discreto, non tanto per me, ma per chi mi ascoltava convinto, dimostrando di avere un gran bisogno di me.

Non posso a questo punto non ringraziare i miei ragazzi: Paolo, Vittorio, Michele, Fabio, Michael, Giovanni, Salvatore, Aristide, Carlo, Vittorio, Matthias, Francesco e Silvia, per tutto ciò che ci hanno dato.

Dai pareri spontanei degli allievi emerge l'importanza dell'aspetto affettivo che accompagna ogni tipo di apprendimento, della motivazione e volizione, del bisogno di maggiore autostima e di sentirsi capiti dagli altri. I giudizi sulla sperimentazione della quasi totalità degli studenti di ogni classe sono stati molto positivi (sono veramente pochi, al massimo uno o due per classe, coloro che rimpiangono il vecchio stile di insegnamento), anche se c'è sempre chi conti-

nuova a fare fatica, chi continua ad avere difficoltà, ma questo non modifica il giudizio positivo nei confronti dell'esperienza vissuta. Certo, un anno di lavoro insieme non può cambiare totalmente l'ottica dei ragazzi, ma può certamente essere un primo tassello di un lungo percorso verso un apprendimento solido di questa disciplina.

Anche i commenti ottenuti dagli allievi delle altre classi della sperimentazione rispecchiano più o meno le tipologie della testimonianza precedente, spesso con un linguaggio diverso, meno colloquiale e sintetico, ma con la stessa sostanza di contenuti.

Si riscontrano, nella grande maggioranza dei casi, giudizi molto positivi sulla sperimentazione: «Penso che la matematica è una materia che serve alla vita; a me piace studiare la matematica, mi piace il corso e anche la prof perché insegna bene».

Penso che quest'anno nel corso della matematica sia stato molto bello perché a differenza delle altre scuole, in questa scuola la matematica la si impara giocando e penso che sia molto interessante imparando la matematica in questo modo, perché per chi ha delle difficoltà in questo modo la impara meglio!

«Secondo me quest'anno le lezioni di matematica sono state più semplici e soprattutto più divertenti rispetto a quando andavo alle superiori. Sono cose più semplici ma se non si studia non si riesce a fare nemmeno quelle. La matematica non mi è mai piaciuta ma purtroppo nella vita serve molto e quindi bisogna studiarla. Di sicuro con questo nuovo metodo di svolgere le lezioni è più "bello" capire la matematica e a mio parere anche l'anno prossimo non sarebbe male continuare così».

«Mi è piaciuto molto perché per me era una cosa nuova».

«Mi è piaciuto molto e sono soddisfatta. È stata molto interessante e con questi metodi ho imparato meglio la matematica».

Fraasi che mettono in evidenza difficoltà personali degli allievi come: «Per me il corso è andato abbastanza bene, già il capirci qualcosa per me è stato un traguardo, gli anni scorsi non ci capivo nulla, mentre quest'anno spero di prendere la sufficienza, ma comunque sia almeno sono riuscita a capirci qualcosa!». «Il percorso di matematica è stato interessante ma faticoso!».

Sporadici giudizi non del tutto positivi del bilancio del corso: «Per me il corso di matematica è andato abbastanza bene anche se ho fatto un po' fatica a capire come facevo gli altri anni, forse non mi sono impegnato al massimo». «Il corso di matematica che ho frequentato quest'anno è stato un po' strano: come la prof. Non abbiamo seguito uno schema rigido preso da un libro ma siamo andati avanti a sensazione, con l'utilizzo di esercizi strani studiati e ideati dalla prof nelle sue notti insonni. Tutto sommato però posso dire che è stata l'unica prof che mi ha fatto odiare un po' meno la matematica, rendendola più piacevole e più leggera».

Crediamo che queste testimonianze siano sufficienti per far intuire il punto di vista degli allievi, che ci danno quotidianamente lo stimolo per metterci in gioco e per ripensare criticamente alla nostra professione.

5.15 Un esempio di attività

Come gruppo di docenti di matematica abbiamo scelto di presentare una classica attività che riguarda un argomento di base della geometria, non lontana da una programmazione usuale. Crediamo infatti che sia più utile per il lettore ritrovarsi in un tema che propone sicuramente in classe, presentato in modo da porre l'attenzione sul ruolo attivo che dovrebbe avere l'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento. Quest'attività vuole rappresentare solo un esempio, senza nessuna pretesa di originalità e perfezione, dato che siamo consapevoli che le scelte per ogni argomento potrebbero essere molteplici e altrettanto valide. Se poi il lettore ne sentirà l'esigenza, potrà rintracciare nelle nostre programmazioni proposte di attività più creative, innovative e coraggiose che abbiamo pensato, progettato e sperimentato con i nostri allievi.

Area di base: matematico-scientifica

CODICE MODULO (2 MS)

TITOLO MODULO: *Laboratorio delle figure*

TITOLO ATTIVITÀ: *Parallelismo e incidenza di rette*

Obiettivi:

Indicatore 1: distinguere gli enti fondamentali della geometria e utilizzare la terminologia e il simbolismo relativi.

Indicatore 2: stabilire le reciproche posizioni tra rette complanari.

Indicatore 3: tracciare rette parallele e rette perpendicolari a rette assegnate, passanti per un punto assegnato.

Contenuti:

Parallelismo e incidenza di rette: il concetto di distanza.

Selezione e organizzazione dei metodi

Tecniche prescelte: simulazione, scoperta, validazione, socializzazione e istituzionalizzazione da parte del docente dei saperi scoperti personalmente dagli allievi.

Fasi di lavoro:

- Far sedere i ragazzi in terra in cerchio.
- Mettere al centro un bristol e disegnarci due punti; prendere poi delle corde e chiedere ai ragazzi di considerarle come linee illimitate.
- Chiamare un ragazzo perché disponga una corda sul cartellone come vuole l'unico vincolo è che entrambi i punti disegnati sul bristol appartengano alla corda. Chiedere poi ad altri ragazzi di fare lo stesso con le altre corde. Chiedere di osservare e descrivere la disposizione delle corde prima liberamente e poi di analizzare quante rette hanno individuato (una perché per due punti passa una e una sola retta, le altre sono linee curve, a meno che non si considerino rette coincidenti). Chiedere se ricordano un po' di nomenclatura e di usarla per descrivere ciò che osservano (punti, linee, rette, segmenti ecc.). Chiedere di spiegare il concetto di segmento che sarà poi istituzionalizzato dall'insegnante.
- Introdurre il concetto di distanza come la misura del percorso minimo individuato dal segmento che unisce i due punti (concetto che sarà ripreso in seguito: distanza tra un punto e una retta; altezza nelle figure concepita come distanza ecc.).

– Lasciare sul cartoncino solo la corda che rappresenta la retta che passa per i due punti e disegnare un terzo punto non appartenente alla retta. Chiedere a un ragazzo di prendere una corda e di disporla in modo che rappresenti una retta che passa per quest'ultimo punto e che abbia sempre la stessa distanza rispetto alla retta precedente. Come si chiama la disposizione delle rette l'una rispetto all'altra? Come possiamo definire allora due rette parallele? Data una retta e un punto esterno ad essa quante rette parallele a quella data passano per il punto?

– Che cosa vuol dire incidenti? Chi è in grado di disporre le due rette in modo che siano incidenti? Anche in questo caso i tre punti devono appartenere alle due rette. Quando due rette sono incidenti? Data una retta e un punto esterno ad essa quante rette incidenti a quella data passano per il punto? Chiediamo inoltre di disporre le due rette in modo che i tre punti appartengano alle rette e che uno sia il punto di incidenza. Quante soluzioni possiamo avere per ogni punto di incidenza?

– Chiedere di disporsi a coppie e di inventare situazioni problematiche su questo tema da porsi l'un l'altro.

– Se gli allievi lo richiedono possono riprodurre l'attività nel quaderno tramite disegno o in piccole dimensioni con spaghi o penne.

– Far scrivere sul quaderno le scoperte più significative dell'esperienza e che cosa sono per loro rette parallele e incidenti e poi discutere tutti insieme le varie scelte. Validare e socializzare la o le definizioni trovate fino ad arrivare a un accordo condiviso.

– Potrebbe essere accattivante a questo punto far vedere ai ragazzi alcune illusioni ottiche relative alle rette parallele (rette che non sembrano parallele e invece lo sono e viceversa) per far comprendere loro come l'occhio da solo può essere un mezzo poco attendibile. Conoscere gli elementi di base della geometria ci permette di avere chiavi di lettura comuni, per rileggere e comunicare la realtà e per lavorare con gli "occhi della mente". Verificare se quello che vediamo coincide con la realtà (l'occhio potrebbe ingannarci, cfr. *Appendice. Immagini illusioni ottiche*).

– Ritornare alle rette parallele e disporle in modo che la loro distanza sia zero. Come potrebbero chiamarsi queste due rette? Sono rette coincidenti, un caso particolare di rette parallele (se le rette parallele sono state definite come equidistanti); le rette coincidenti sono infatti rette che mantengono tra loro sempre la stessa distanza: zero.

– Riposizionare le rette in modo che siano incidenti e cercare un caso particolare di rette incidenti: le rette perpendicolari che incidendo creano angoli della stessa ampiezza. Fare considerazioni per scoprire se le rette incidenti possono essere considerate casi particolari di perpendicolari o se vale il viceversa.

– Istituzionalizzare da parte del docente il concetto che le rette coincidenti possono essere considerate casi particolari di rette parallele (dipende dalla definizione scelta) e che le rette perpendicolari possono essere considerate casi particolari di rette incidenti, ma non è vero il viceversa: le parallele non sono di solito coincidenti e le incidenti non sono di solito perpendicolari.

Volendo si può completare il discorso ampliandolo allo spazio:

– Prendere due asticcioline considerate come rette (immaginate illimitate) nello spazio e disporle in modo da essere parallele e successivamente incidenti. In entrambi i casi si nota che le rette hanno un piano in comune, sono complanari. Con un cartoncino si può evidenziare il piano che contiene le due rette.

– Chiedere agli studenti di trovare posizioni di rette nello spazio che non sono né incidenti, né parallele; si troveranno così due rette sghembe che non hanno piani in comune; va cercata questa posizione disponendo le asticcioline nello spazio.

– Facciamo costruire ai ragazzi un parallelepipedo "scheletrato" con stuzzicadenti (spigoli) e pongo (vertici) che rappresenta l'aula per poi cercare le coppie di spigoli tra loro paralleli, perpendicolari e sghembi.

- creare in gruppo una scheda di riepilogo con tutte le scoperte avvenute durante la lezione.

Ambiente di lavoro: aula

Strumenti e materiali: corde, un bristol, un pennarello, forbici, una scheda preparata dal docente, due pezzi di cartone, quaderno, penne. Eventualmente: stuzzicadenti e pongo.

Raggruppamento degli allievi e loro ruolo: si lavorerà con il gruppo-classe. Inizialmente gli allievi parteciperanno attivamente alla lezione, costruiranno un personale sapere, lo valideranno, socializzeranno con gli altri, infine sarà istituzionalizzato dall'insegnante.

Ruolo del docente: durante l'attività il docente sarà sia informatore (quando trasmetterà agli allievi i contenuti previsti dall'attività) che facilitatore, guida e regista dell'attività cognitiva (quando aiuterà gli allievi ad arrivare da soli ai saperi previsti dall'attività).

Ore previste: 2 (eventualmente 3 se si tratta anche lo spazio).

Verifica formativa di fine attività: la verifica relativa al raggiungimento degli obiettivi che sono stati definiti verrà effettuata attraverso il disegno della piantina di un paese. Il lavoro sarà individuale.

Ogni ragazzo avrà un foglio A3 su cui dovrà disegnare seguendo le indicazioni che gli verranno assegnate. Ogni paese sarà costituito da un numero n di vie che sono disposte secondo la planimetria tipicamente romana, cioè parallele o perpendicolari le une alle altre (si cercherà una vecchia planimetria da far vedere ai ragazzi). Le indicazioni che si troveranno sono, ad esempio: via Verdi è perpendicolare a via Giotto, la quale a sua volta è parallela a via Vivaldi. Da via Manzoni partono due perpendicolari, via Margherita e via Viola che arrivano entrambe sulla piazza circolare chiamata piazza Roton-da. Via Manzoni, via Margherita e via Viola sono poi attraversate dal fiume Son ecc.

Il tempo previsto per questa verifica è di 1/2 ora.

ATTIVITÀ DI RECUPERO (O CONSOLIDAMENTO)

Tecniche prescelte: gioco a squadre.

Fasi di lavoro:

- Ogni membro della squadra inventa una figura.
- Il gioco ha come scopo quello di riuscire a capire e disegnare in modo corretto quante più figure possibili della squadra avversaria.
- Giocano due ragazzi per volta (uno di una squadra, uno dell'altra) che andranno al centro dell'aula e si metteranno schiena contro schiena.
- A turno devono riuscire a disegnare la figura dell'avversario, basata sui concetti di parallelismo e incidenza, seguendo le sue indicazioni (ad esempio, la mia figura è costituita da quattro segmenti: due paralleli tra loro, uno perpendicolare a entrambi i due precedenti e con gli estremi in comune e uno incidente, ma non perpendicolare, a entrambi i primi due segmenti e sempre con gli estremi in comune. Troveranno così il trapezio rettangolo se i ragazzi hanno già fatto la lezione sui poligoni).
- Vince la squadra che individua più figure.
- A conclusione di ogni figura si possono fare considerazioni sulle varie ambiguità linguistiche o concettuali che possono essere emerse.

Ambiente di lavoro: aula.

Strumenti e materiali: fogli.

Raggruppamento degli allievi e loro ruolo: due gruppi.

Ruolo del docente: osservatore.

Ore previste: 2

Note

1. Per un approfondimento cfr. D'Amore, Fandiño Pinilla (2002).
2. Per un excursus storico dell'interpretazione e dell'uso del termine *misconcezione* cfr. D'Amore, Sbaragli (2005) e Zan (2007).
3. La terminologia didattica specifica si trova in D'Amore (1999).

Appendice

Immagini illusioni ottiche

FIGURA A.1



FIGURA A.2

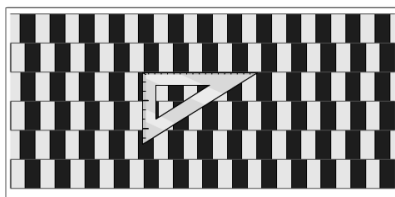


FIGURA A.3

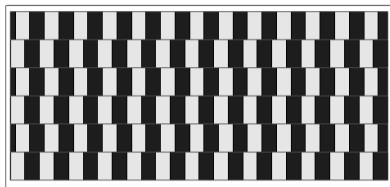
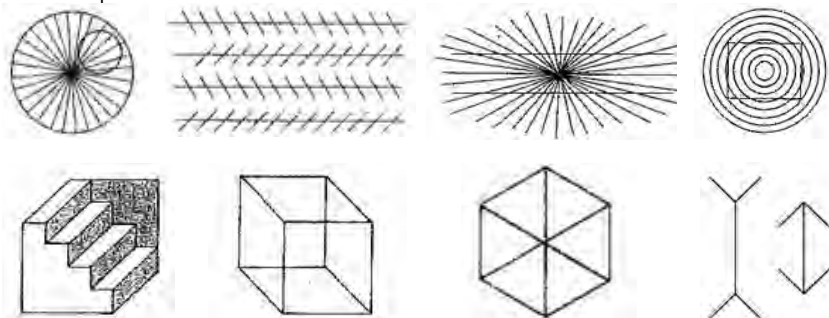


FIGURA A.4



Bibliografia

- ARRIGO G., D'AMORE B. (1999), "Lo vedo, ma non ci credo". Ostacoli epistemologici e didattici al processo di comprensione di un teorema di Georg Cantor che coinvolge l'infinito attuale, in "L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate", 22B, 5, pp. 465-94.

- IDD. (2002), "Lo vedo ma non ci credo...", seconda parte. Ancora su ostacoli epistemologici e didattici al processo di comprensione di alcuni teoremi di Georg Cantor, in "La matematica e la sua didattica", 1, pp. 4-57.
- ARZARELLO F., ROBUTTI O. (2002), *Matematica*, La Scuola, Brescia.
- BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.
- BORASI R. (1996), *Reconceiving Mathematics Instruction: A Focus on Errors*, Ablex, Norwood (NJ).
- BROUSSEAU G. (1976-1983), *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques*, in W. Wanhamme, J. Wanhamme (éds.) (1976), *La problématique et l'enseignement des mathématiques*, Actes de la XXVIII^{ème} rencontre cieaem, Louvain la Neuve, 5-12 août 1976 (ripubblicato su: "Recherches en didactique des mathématiques", 4, 2, 1983, pp. 165-98).
- CALDELLI M. L., D'AMORE B. (1986), *Idee per un laboratorio di matematica nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAMPOLUCCI L., FANDIÑO PINILLA M. I., MAORI D., SBARAGLI S. (2006), *Cambi di convinzione sulla pratica didattica concernente le frazioni*, in "La matematica e la sua didattica", 3, pp. 353-400.
- CHEVALLARD Y., JOSHUA M. A. (1982), *Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance*, in "Recherches en didactique des mathématiques", 3 (1), pp. 159-239.
- D'AMORE B. (1987), *Una mostra di matematica*, Giunti & Lisciani, Firenze-Teramo.
- ID. (1988), *Il laboratorio di Matematica come fucina di idee e di pensiero produttivo*, in "L'educazione matematica", 3, pp. 41-51.
- ID. (1990-91), *Imparare in laboratorio. Riforma della scuola*; in 4 parti; I: *Imparare in laboratorio*, 11, 1990, 42-43; II: *Numeri e teoremi in camice bianco*, 1/2, 1991, 51-53; III: *Fare per saper pensare*, 5, 1991, 37-40; IV: *Filosofia e linguaggi del laboratorio*, 9, 1991, 36-38 (articolo ristampato per intero in appendice a B. D'Amore, M. Picotti, *Insegnare matematica negli anni novanta nella scuola media inferiore*, Bruno Mondadori, Milano 1991).
- ID. (1999), *Elementi di didattica della matematica*, Pitagora, Bologna.
- ID. (2000), *La complessità dell'educazione e della costruzione dei saperi*, in "Riforma e didattica", 4, pp. 35-40.
- ID. (2003), *Le basi filosofiche, pedagogiche, epistemologiche e concettuali della Didattica della Matematica*, Pitagora, Bologna.
- ID. (2007), *Lo zero, da ostacolo epistemologico ad ostacolo didattico*, in "La matematica e la sua didattica", 4, pp. 425-54.
- D'AMORE B., FANDIÑO PINILLA M. I. (2002), *Un acercamiento analítico al "triángulo de la didáctica"*, in "Educación Matemática", México, 14, 1, pp. 48-61.
- IDD. (2004), *Cambi di convinzione in insegnanti di matematica di scuola secondaria superiore in formazione iniziale*, in "La matematica e la sua didattica", 3, pp. 27-50.
- D'AMORE B., FANDIÑO PINILLA M. I., MARAZZANI I., SBARAGLI S. (in corso di stampa), *La didattica e le difficoltà in matematica. Analisi di situazioni di mancato apprendimento*, Erickson, Trento.
- D'AMORE B., MARAZZANI I. (a cura di) (2005), *Laboratorio di matematica nella scuola primaria. Attività per creare competenze*, Pitagora, Bologna.
- D'AMORE B., SBARAGLI S. (2005), *Analisi semantica e didattica dell'idea di "misconcezione"*, in "La matematica e la sua didattica", 2, pp. 139-63.
- DA PONTE J. P., BERGER P., CANNIZZARO L., CONTRERAS L. C., SAFUANOV I. (1999), *Research on Teachers' Beliefs: Empirical Work and Methodological Challenges*, in K. Krainer, F. Goffree, P. Berger (eds.), *Proceedings of the First Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, cerme-1, in "Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik", 3, pp. 79-97.

- DUVAL R. (1993), *Registres de Représentations sémiotiques et Fonctionnement cognitif de la Pensée*, in “Annales de didactique et de sciences cognitives”, 5, pp. 37-65.
- FANDIÑO PINILLA M. I. (2002), *Curricolo e valutazione in matematica*, Pitagora, Bologna.
- GLAESER G. (1981), *Épistémologie des nombres relatifs*, in “Recherches en didactiques des mathématiques”, 2, 3, pp. 303-46.
- IORI M. (2007-2008), *Epistemologia dell'insegnante di matematica sulla sua conoscenza professionale. La matematica e la sua didattica*, Parte I: 2007, 21, 2, pp. 197-220; Parte II: 2007, 21, 3, pp. 303-26; Parte III, 2007, 21, 4, pp. 501-23; Parte IV, 2008, 22, 1, in corso di stampa.
- LLINARES S. (1999), *Conocimiento y práctica profesional del profesor de matemáticas: características de una agenda de investigación*, in “Zetetike”, 12, 7, pp. 9-36.
- ID. (2002), *Participation and Reification in Learning to Teach: The Role of Knowledge and Beliefs*, in G. C. Leder, E. Pehkonen, G. Törner (eds.), *Beliefs: A Hidden Variable on Mathematics Education?*, Kluwer Ac., Dordrecht-Boston-London, pp. 195-210.
- MARTINI B., SBARAGLI S. (2005), *Insegnare e apprendere la matematica*, Tecnodid, Napoli.
- MORENO ARMELLA L. (1999), *Epistemologia ed educazione matematica*, in “La matematica e la sua didattica”, 1, pp. 43-59.
- PEHKONEN E. (1995), *What Are the Key Factors for Mathematics Teachers to Change?*, in L. Meira, D. Carraher (eds.), *Proceedings of the 19th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*, University of Pernambuco, Recife, Brazil, 2, pp. 178-85.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1994), *Théorie des situations didactiques: naissance, développement, perspectives*, in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavnnot (eds.) (1994), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 97-147.
- POPPER K. (1972), *Objective Knowledge an Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford (trad. it. *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando, Roma 2002).
- SBARAGLI S. (2005a), *Misconcezioni “inevitabili” e misconcezioni “evitabili”*, in “La matematica e la sua didattica”, 1, pp. 57-71.
- ID. (2005b), *L'importanza delle diverse rappresentazioni semiotiche. Il caso degli enti primitivi della geometria*, in “Bollettino dei Docenti di Matematica”, 50, pp. 69-76.
- ID. (2006), *Primary School Teachers' Beliefs and Change of Beliefs on Mathematical Infinity*, in “Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education”, 5, 2, pp. 49-76.
- SCHOENFELD A. H. (1992), *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics*, in A. D. Grows (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Learning and Teaching*, MacMillan, New York, pp. 334-70.
- TIROSH D., GRAEBER A. (2003), *Challenging and Changing Mathematics Teaching Classroom Practice*, in A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, F. K. S. Leung (eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer, Dordrecht, pp. 643-87.
- WILSON M., COONEY T. J. (2002), *Mathematics Teacher Change and Development. The Role of Beliefs*, in G. C. Leder, E. Pehkonen, G. Törner (eds.), *Beliefs: A Hidden Variable on Mathematics Education?*, Kluwer, Dordrecht-Boston-London, pp. 127-48.
- ZAN R. (2007), *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer-Verlag Italia, Milano.

Sviluppare competenze di base nell'area tecnico-professionale

di *Elena Luppi**

I percorsi di obbligo formativo realizzati dagli enti di formazione professionale sono itinerari caratterizzati da un forte legame con il mondo del lavoro, attraverso varie discipline e metodi, alternando lezioni teoriche, pratiche e momenti di stage, figure professionali, che trovano una collocazione ben definita nel contesto lavorativo del territorio di riferimento. L'orientamento professionalizzante di questi percorsi risponde alla volontà di promuovere nei propri iscritti il pieno successo formativo, attraverso la trasmissione dei saperi teorico-pratici necessari all'acquisizione di una determinata professionalità e quindi, all'esercizio della relativa professione. La ridefinizione del curriculum OF, in vista dell'arricchimento dello stesso con alcune discipline finalizzate a garantire l'acquisizione di un nucleo sufficientemente ampio di competenze di base, nell'attribuire importanza a queste ultime, è stato impostato a partire dalla valorizzazione della finalità che guida questi percorsi e che dà loro valore e unicità: il successo formativo inteso come acquisizione di solide competenze professionali in vista dell'assunzione di un ruolo ben definito nel mondo del lavoro. Questo lavoro di progettazione di strategie didattiche finalizzate a sviluppare insieme competenze di base e competenze tecnico-professionali nasce dalla volontà di valorizzare il carattere professionalizzante dei percorsi di obbligo formativo e sottolineare la necessità di percepire le competenze legate alle discipline dei linguaggi, della matematica, delle scienze, della storia, della geografia, non come contenuti isolati e isolabili dal curriculum di questi corsi, ma come saperi che si intrecciano nella costruzione dell'ampio complesso di competenze che va a formare il bagaglio di sapere, saper fare e saper essere che si vuole trasmettere agli allievi di questi corsi. Sappiamo, infatti, che ogni ruolo professionale è il risultato di un complesso sistema di conoscenze, competenze e abilità facenti riferimento a più campi di sapere teorico ed esperienziale.

Per quanto possiamo classificare o suddividere i campi del sapere, dobbiamo riconoscere che, nella maggior parte delle attività che svolgiamo difficilmente utilizziamo isolatamente le conoscenze relative a una sola disciplina nell'eseguire compiti o risolvere problemi, integriamo concetti e acquisizioni provenienti da ambiti diversi. L'esercizio delle professioni a cui i percorsi di OF preparano richiede l'acquisizione di competenze tecnico-professionali, di competenze di

* Dottore di ricerca in Pedagogia; assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" – Università degli Studi di Bologna.

base e della capacità di integrare le prime con le seconde. Il rapporto fra queste competenze non deve essere concepito in termini di gerarchia, si tratta, piuttosto, di un intreccio che vede le prime funzionali alle seconde e viceversa.

La proposta didattica che verrà di seguito presentata parte dalla convinzione che questo intreccio esista già nella pratica educativa dei percorsi di OF. Spesso tutor e formatori realizzano percorsi in cui vengono sviluppate in modo integrato competenze tecnico-professionali e competenze di base, ma non sempre viene attribuito a queste attività un ruolo nel curricolo o una sistematicità nel percorso complessivo. In molti casi manca la piena consapevolezza di star realizzando un vero e proprio intreccio di competenze. Questo lavoro di progettazione muove dalla volontà di valorizzare le esperienze di tutor e formatori, esplicitare le conoscenze “tacite”, condividere le strategie efficaci in modo da rendere le metodologie didattiche di integrazione delle competenze di base con le competenze tecnico-professionali parte integrante del curricolo dell'OF. Proprio per questa ragione il percorso che ha portato alla definizione, per ogni profilo professionale, di alcune strategie per lo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali ha seguito una metodologia basata sul coinvolgimento diretto dei formatori e dei tutor, principali attori della didattica nella FP e sulla valorizzazione delle attività didattiche più efficaci e innovative che essi hanno realizzato. L'esperienza didattica costituisce per questo percorso un punto di partenza fondamentale, il necessario strumento per la riflessione e l'approfondimento, nonché l'avvio per ampliare e arricchire la progettazione. Parliamo di arricchimento proprio perché il risultato di questo lavoro non costituisce un elemento aggiuntivo per i moduli tecnico-professionali (non è infatti previsto un aumento nel numero delle ore) bensì l'occasione per realizzare strategie didattiche che consentono di raggiungere, al contempo, obiettivi legati alle due aree.

Per comprendere appieno la progettazione finale è necessario ripercorrere le fasi che hanno portato tutor e docenti a progettare e a realizzare insieme le strategie didattiche finalizzate a sviluppare in modo congiunto le competenze tecnico-professionali e le competenze di base.

6.1

Il percorso di progettazione

La metodologia utilizzata ha seguito un percorso particolare, che ha previsto il coinvolgimento di più attori, il rispetto di determinate fasi e l'utilizzo di strumenti appositamente costruiti.

È stato scelto di utilizzare un metodo di analisi delle competenze di base (a partire dal documento realizzato dalla Regione Emilia-Romagna nel “Progetto regionale di ricerca-azione su livelli di apprendimento e crediti”) e delle competenze tecnico-professionali che stimolasse nei docenti coinvolti la riflessione e il confronto sull'intreccio fra le prime e le seconde, su quanto viene già svolto per sviluppare in parallelo i diversi obiettivi, in modo più o meno consapevole ed esplicitato, sulle competenze di base che possono arricchire il curricolo tecnico-professionale e sulle attività didattiche più efficaci e opportune per realizzare tutto questo. A partire dalla valorizzazione delle esperienze

didattiche di tutor e docenti impegnati nei percorsi di OF è stato quindi possibile individuare significativi intrecci fra competenze di base e competenze tecnico-professionali e costruire strategie didattiche finalizzate al raggiungimento di entrambe.

La progettazione ha seguito un percorso scandito da tappe e obiettivi intermedi ben definiti che hanno portato, progressivamente, a strutturare in modo dettagliato finalità, metodi, fasi e strumenti delle strategie didattiche. Sono stati messi a punto alcuni strumenti e una metodologia di lavoro che verrà proposta seguendo passo passo le tappe della progettazione. A ogni fase verranno proposti esempi dei risultati della progettazione dei gruppi coinvolti per comprendere la metodologia di lavoro. La progettazione è stata realizzata dai docenti dell'area tecnico-professionale e dai tutor con il coinvolgimento dei docenti delle aree di base nella prima fase del lavoro. I gruppi sono pervenuti, al termine del lavoro, alla progettazione di più strategie didattiche di sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali.

6.1.1. Definire il rapporto fra competenze di base e competenze tecnico-professionali

Durante la prima fase della progettazione è stata realizzata un'attività di confronto finalizzata a individuare i punti di incontro fra il curriculum di ogni profilo professionale e le competenze di base indicate nel documento sugli standard formativi minimi (Conferenza Stato-Regioni e Regione Emilia-Romagna). I docenti tecnico-professionali, insieme a tutor e docenti delle aree di base, hanno analizzato una per una le unità di competenza che descrivono i saperi di base e i relativi indicatori (capacità e conoscenze) declinati dalla Regione Emilia-Romagna per le tre aree: dei linguaggi, scientifica e storico-socio-economica. Ogni standard e unità di competenza è stato messo a confronto con i moduli tecnico-professionali per individuare tutti i possibili punti di incontro. Da questa lettura collegiale e "incrociata" è scaturito, per ogni profilo, un elenco di competenze di base che vengono già sviluppate nelle aree tecnico-professionali in maniera più o meno consapevole. Si tratta di un momento di confronto che ha consentito di esplicitare strategie, scelte o modalità didattiche, che spesso non si ha l'occasione di condividere, ma che costituiscono un'importante occasione di valorizzazione dell'esperienza sul campo e uno spunto per ulteriori miglioramenti. Dopo aver riconosciuto tutte le competenze di base che, in modo esplicito o implicito, vengono realizzate nell'ambito delle unità formative tecnico-professionali i formatori dell'area tecnico-professionale e delle aree di base, insieme ai tutor sono stati chiamati a interrogarsi sulle competenze di base che possono essere ulteriormente sviluppate nell'ambito dei moduli tecnico-professionali perché affini, complementari o propedeutiche all'acquisizione di abilità legate al profilo professionale di riferimento. A ogni nuova competenza è stata attribuita una precisa collocazione nel biennio OF/FP. In questo modo è stato possibile, per ogni profilo, costruire una sorta di mappa con i moduli tecnico-professionali come sfondo su cui collocare, in momenti stabiliti e rispetto a contenuti precisi, obiettivi paralleli di raggiungimento di competenze di base (relativi all'area

TABELLA 6.1

Schema delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali “Installatore e manutentore di impianti elettrici”

UC (unità capitalizzabili) tecnico-professionali	Competenze già sviluppate nelle UC tecnico-professionali	Competenze che si possono sviluppare nelle UC tecnico-professionali	Metodo didattico (in sintesi)	Modalità
UC 2 TP1 Affiancare il tecnico nell'installazione di impianti elettrici civili (170 ore)	<p><i>Linguaggi 1.1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ascoltare con attenzione un messaggio verbale (LEGGERE) Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto informale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente (LEGGERE) 	<p>sviluppare nelle UC tecnico-professionali</p> <p><i>Linguaggi 5.3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sa decodificare, negli elementi fondamentali, il linguaggio audiovisivo e le sue finalità primarie Sa comprendere, ad un livello essenziale, il messaggio audiovisivo e il suo scopo espliciti Padroneggia in modo semplice strumenti e tecniche di documentazione (fotocamera, telecamera, personal computer) <p><u>Conoscenze[?]</u></p> <p>Le principali caratteristiche del linguaggio audiovisivo e degli strumenti che lo caratterizzano (inquadature e parlato)</p> <p><i>Linguaggi 1.5 (Uanno)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sa argomentare e sostenere il proprio punto di vista in contesti formali ed informali Sa scegliere le modalità di comunicazione più adatte al contesto Testi regolativi e loro elementi Testo argomentativo: tesi, antitesi, argomentazioni, prove ed esempi Principali tecniche dell'argomentazione 	<p>Metodo didattico (in sintesi)</p> <p>Filmare le esercitazioni, riguar- dare e riflettere in grande gruppo Animazione dell'attività</p>	<p>Compresenza docente+tutor</p>
UC 4 TP2 Affiancare il tecnico nella manutenzione di impianti elettrici civili (40 ore)	<p><i>Linguaggi 1.2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ascoltare in modo attivo in classe (LEGGERE) Comprendere significato e scopo della comunicazione orale in diverse situazioni di ascolto (LEGGERE) <p><i>Linguaggi 1.3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Riferire un'esperienza o un'attività individuale o di gruppo in modo chiaro e coerente anche con il supporto di materiali (STRUTTURARE e COMUNICARE) 	<p>sviluppare nelle UC tecnico-professionali</p> <p><i>Linguaggi 1.5 (Uanno)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sa argomentare e sostenere il proprio punto di vista in contesti formali ed informali Sa scegliere le modalità di comunicazione più adatte al contesto Testi regolativi e loro elementi Testo argomentativo: tesi, antitesi, argomentazioni, prove ed esempi Principali tecniche dell'argomentazione 	<p>Simulazioni, roleplaying, cooperative learning, dialogo o attività di gruppo con osservatore esterno o telecamera</p>	<p>Compresenza docente+tutor</p>

TABELLA 6.1 (segue)

UC (unità capitalizzabili) tecnico-professionali	Competenze già sviluppate nelle UC tecnico-professionali	Competenze che si possono sviluppare nelle UC tecnico-professionali	Metodo didattico (in sintesi)	Modalità
UC 2 TP3	<p>Affiancare il tecnico nell'installazione di apparecchiature ausiliarie nell'impianto tecnico civile e industriale</p> <p><i>Scienze 1.3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formalizza la risoluzione del problema attraverso la scrittura di uguaglianze e/o disuguaglianze (FORMALIZZARE) Esegue un controllo sull'accettabilità della soluzione o dell'insieme delle soluzioni ottenute (CONTROLLARE) Stabilisce se utilizzare la procedura acquisita in contesti diversi (GENERALIZZARE) <p><i>Scienze 1.4</i></p> <p>Legge e interpreta tabelle e grafici in termini di corrispondenze fra elementi di due insiemi (LEGGERE, INTERPRETARE)</p> <p><i>Scienze 2.5</i></p> <p>Opera scelte corrette dei materiali nei vari ambiti operativi</p>	<p><i>Scienze 1.4</i></p> <p>Riconosce una relazione tra variabili, in termini di proporzionalità diretta o inversa e la formalizza attraverso una funzione matematica. (LEGGERE, FORMALIZZARE)</p> <p><i>Linguaggi 3.1 (11 anno)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> È capace di cercare dati e informazioni anche attraverso Internet <p><i>Linguaggi 3.1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sa prendere appunti ordinati sulle informazioni che ha selezionato 	<p>Lezione teorico-pratica: spiegazione con esempio pratico e esercitazione con ripetizione dell'attività presentata</p> <p>Ricerca attiva in piccoli gruppi su un argomento assegnato. Ri elaborazione dei dati raccolti, riorganizzazione e presentazione al grande gruppo (cooperative learning)</p> <p>Apprendimento per imitazione</p> <p>Lezione sull'imparare a prendere appunti con presentazione di un modello di appunti</p> <p>Verifica al termine di ogni lezione</p>	<p>Docente unico con gruppo piccolo o docenza con grande gruppo</p> <p>Compresenza docente TP e docente di informatica (necessità di coordinamento)</p> <p>Docente TP + tutor</p>
UC 2 TP3	<p>Affiancare il tecnico nell'installazione di apparecchiature ausiliarie nell'impianto tecnico civile e industriale</p> <p><i>Storico-socio-economici 4.1</i></p> <p>Individua le principali situazioni di rischio in ambiente di lavoro (LEGGERE IL CONTESTO) e sa proporre le azioni correttive essenziali (PROGETTARE) (4-4-1)</p>			

dei linguaggi oppure all'area matematica o ancora all'area storico-socio-economica). Questo schema iniziale ha costituito la trama per la successiva progettazione in cui sono state specificate, dettagliate e descritte le metodologie didattiche, le modalità e gli strumenti di valutazione attraverso cui far acquisire agli allievi, in parallelo e con pari efficacia, competenze tecnico-professionali e competenze di base.

Proponiamo in TAB. 6.1 un estratto dello schema elaborato dai docenti e dai tutor del profilo "Installatore e manutentore di impianti elettrici" in cui, in relazione alle unità di competenza tecnico-professionali (1^a colonna), vengono indicate, facendo riferimento al documento sugli standard minimi, le competenze di base che vengono già sviluppate (2^a colonna), quelle che è possibile sviluppare (3^a colonna) con una proposta sintetica di metodi didattici e modalità di gestione dell'aula.

Il lavoro realizzato ha permesso di esplicitare, per ogni profilo, il rapporto fra competenze di base e competenze tecnico-professionali offrendo ai docenti l'occasione di confrontarsi sulle proprie esperienze d'aula e condividendo le metodologie didattiche più efficaci e significative e gli strumenti utilizzati. Il gruppo è stato chiamato a un confronto sulle proprie prassi e all'individuazione di tutti gli elementi orientati allo sviluppo di metodologie e strategie innovative. Grazie a questo confronto fra i docenti delle discipline di base, delle discipline tecnico-professionali e dei tutor, è stato possibile individuare nuove piste per la progettazione di percorsi che intreccino competenze di base e competenze tecnico-professionali nel nuovo curriculum dell'obbligo formativo nella formazione professionale.

6.1.2. Programmare attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali

Dopo aver tracciato, per ogni profilo, una mappa che mettesse in evidenza gli intrecci "possibili" fra competenze di base e competenze tecnico-professionali è iniziata la fase di programmazione delle attività didattiche. Per guidare i docenti delle discipline tecnico-professionali e i tutor nella realizzazione di una programmazione quanto più dettagliata possibile è stato messo a punto uno schema guida per l'elaborazione e la stesura delle strategie didattiche precedentemente abbozzate. I gruppi sono stati quindi guidati alla programmazione attraverso una metodologia che favorisse l'esplicitazione di tutte le condizioni per la realizzazione delle attività didattiche stabilite.

Lo schema per la programmazione, presentato qui di seguito, si articola a partire dagli obiettivi, che costituiscono il fulcro attorno al quale si strutturano le successive fasi di pianificazione dell'intervento didattico. Si tratta, come sempre accade in ambito educativo, di una progettazione che, pur essendo dettagliata, rimane aperta a modifiche in itinere, in funzione delle risposte dell'aula. La definizione degli obiettivi prevede che vengano affiancate le descrizioni delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base che si intendono sviluppare insieme e, quindi, che si precisino gli obiettivi che si vuole raggiungere attraverso il percorso didattico pluridisciplinare. Si richiede, quindi, di specificare la strategia didattica che verrà utilizzata, di dettagliarla in

fasi, stabilendo, per ognuna di queste il ruolo del docente e il ruolo dell'allievo. Sono previste indicazioni sul setting educativo necessario alla realizzazione dell'attività: tempi, spazi e strumenti. Infine, si chiede di specificare le procedure e gli strumenti per verificare il raggiungimento degli obiettivi di base e tecnico-professionali stabiliti.

Attività finalizzate allo sviluppo delle competenze di base nelle UC tecnico-professionali

Qualifica:

ATTIVITÀ N.

(anno di riferimento:)

Primo anno

UC TECNICO-PROFESSIONALE

COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

UC n. TP n.

(Riportare come da documento Conferenza Stato-Regioni, Regione Emilia-Romagna)

n. ore

1. *Obiettivi di apprendimento dell'allievo (risultati attesi)*

2. *Strategia/e didattica/didattiche individuata/e*

Specificate ulteriormente la strategia compilando il seguente schema:

Fasi

Cosa fa il docente
(eventuale codocente)

Cosa fa l'allievo

3. *Tempi e spazi per l'attività*

4. *Stima delle risorse necessarie (in termini di strumenti)*

5. *Verifiche di fine UC TP (prevedere più tipologie di prove che, oltre a valutare le sole*

competenze tecnico-professionali, valutino anche l'integrazione fra competenze tecnico-professionali e competenze di base)

6. In quale/i momento/i della UC TP realizzare questa attività

6.2 Esiti della progettazione

Nel definire gli obiettivi da raggiungere attraverso le attività per lo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali ogni gruppo ha fatto riferimento alla mappa delle competenze realizzata durante la prima fase del lavoro. È stato quindi possibile affiancare obiettivi estrapolati dagli standard minimi nelle competenze di base a obiettivi relativi alle unità di competenza del singolo profilo. Sono stati quindi affiancati alle competenze tecnico-professionali saperi relativi:

– all'area dei linguaggi, come nel caso di una delle strategie progettate per il profilo "Operatore alla ristorazione" del FOMAL.

UC TECNICO-PROFESSIONALE	COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE
UC n. TP n. 2 Preparazione dei piatti	1.1 Utilizzare il lessico in modo sufficientemente appropriato da risultare chiaro 1.2 Analizzare e riflettere sulla comunicazione non verbale riferita a sé e ad altri

– all'area scientifica come nel caso dell'attività progettata per l'"Operatore dell'autoripazione" da FondAV;

UC TECNICO-PROFESSIONALE	COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE
UC n. TP n. 2 Manutenzione n. 3 Riparazione e collaudo	2.1 Analizza fenomeni fisici e risolve problemi individuando le grandezze fisiche, le relative modalità di misura e le relazioni fra esse

– o a quella storico-geografica-antropologica come nel caso di una delle attività progettate dal CIOFS di Imola per il profilo "Operatore alle cure estetiche".

UC TECNICO-PROFESSIONALE	COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE
UC n. TP n. 4 Trattamento estetico e acconciatura	4.1.2.1 Riconoscere le diversità fra i popoli in riferimento agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano a partire dal confronto con la propria esperienza personale

Nella definizione degli obiettivi di apprendimento e dei risultati attesi emerge, quindi, l'intreccio fra saperi facenti riferimento ad ambiti disciplinari finalizzati all'arricchimento delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base. È il caso di una delle strategie progettate da Futura per il profilo "Installatore e manutentore di impianti elettrici", centrata sulla realizzazione di un'attività di simulazione in cui il docente di elettrotecnica finge di essere il committente dell'impianto elettrico che l'allievo ha costruito, di avervi trovato difetti reali o ipotetici e stimola l'allievo a sostenere il proprio punto di vista motivandolo.

Obiettivi di apprendimento dell'allievo (risultati attesi)

- Essere in grado di spiegare tutte le fasi del lavoro di costruzione di un impianto elettrico.
 - Essere in grado di partecipare attivamente ad una discussione utilizzando in maniera corretta e adeguata la lingua italiana.
 - Ricepire informazioni e valutarle in maniera critica esprimendo chiaramente la propria opinione.
 - Saper argomentare e sostenere il proprio punto di vista in relazione ad un lavoro svolto (simulazione di una discussione con un cliente).
-

Le strategie hanno previsto la realizzazione di una didattica quanto più ricca di stimoli possibile, come in una delle strategie realizzata dal CIOFS di Bologna per il profilo "Operatore del punto vendita. Area informatica Hardware", attività finalizzata a far sviluppare negli allievi competenze linguistiche (utilizzare il lessico e le strutture linguistiche in modo adeguato alle situazioni) adeguate alle attività di assistenza al cliente.

Strategia/e didattica/didattiche individuata/e

a) Accoglienza del cliente (1)

Il docente simula una situazione di vendita nel laboratorio hardware come se questo fosse un negozio di prodotti informatici.

La classe viene divisa in tre gruppi (clienti-venditori-addetti alle riprese).

Tutte le simulazioni di vendita si svolgono senza che il docente abbia fornito alcuna indicazione sulle modalità più appropriate nella gestione delle relazioni di vendita.

b) Visione in aula delle riprese effettuate

Visione collettiva delle riprese e individuazione da parte del docente e degli allievi degli aspetti positivi e negativi emersi durante le simulazioni di vendita svolte nella fase A.

c) Lezione dialogata

– Illustrazione da parte del docente delle principali tecniche di vendita e dell'importanza della comunicazione verbale e non verbale al fine di ottimizzare in un contesto professionale la comunicazione in un'ottica di persuasione, di spiegazione efficace e di legame comunicativo con il cliente.

– Confronto con gli allievi e creazione di un vademecum comportamentale condiviso e di una griglia di osservazione da utilizzare nella fase D.

d) Accoglienza del cliente (2)

Il docente ripropone una nuova simulazione di vendita con l'utilizzo delle conoscenze e degli strumenti elaborati nelle fasi precedenti da parte degli allievi.

Specificate ulteriormente la strategia compilando il seguente schema:

Fasi	Cosa fa il docente (eventuale codocente)	Cosa fa l'allievo
Docenza frontale in aula e spiegazione dei concetti fondamentali e delle fasi indispensabili per l'elaborazione corretta di una simulazione di vendita	Il docente illustra agli allievi in aula le competenze principali indispensabili nel processo di vendita e illustra in modo dettagliato le fasi necessarie per compiere in modo corretto e adeguato un atto di vendita. Elaborazione e illustrazione di una griglia strutturata	Ascolto attivo
Somministrazione di una griglia strutturata	Fornisce e illustra agli allievi una griglia strutturata	Studio e analisi di materiale strutturato
Seconda fase di lavoro: elaborazione di simulazioni di vendita	Esercitazione di simulazione: il docente si finge un cliente e acquista un prodotto per sé	Esercitazione di simulazione: l'allievo si finge un operatore del punto vendita e mette in atto le competenze acquisite per l'elaborazione di un atto di vendita con particolare attenzione a svolgere correttamente e in successione le fasi richieste per svolgere quest'attività
Seconda fase di lavoro: elaborazione di simulazioni di vendita	Esercitazione di simulazione: il docente si finge un operatore del punto vendita e mette in atto le competenze richieste	Esercitazione di simulazione: l'allievo si finge un cliente e acquista un prodotto per sé
Valutazione delle varie tipologie di difficoltà emerse da ogni singolo allievo	Cataloga le tipologie di errori e difficoltà emerse dagli allievi in collaborazione anche con il docente dell'area linguaggi	
Restituzione delle difficoltà emerse agli allievi nell'esercitazione individuale	Docenza frontale, per illustrare e spiegare agli allievi gli errori più comuni commessi. Inoltre individualmente illustra ai ragazzi individualmente i singoli errori e fornisce indicazioni corrette per superare le difficoltà emerse	Ascolta attentamente e corregge i propri errori
Capacità di autovalutazione	Il docente definisce dei punteggi per le diverse tipologie di errori (distrazione, di concetto, di non comprensione) valutando con diversi punteggi la capacità di autocorrezione degli allievi	Ascolto attivo

La declinazione della strategia didattica in fasi, con la distinzione del ruolo del docente e dell'allievo ha permesso di rendere più espliciti e trasmissibili tutti gli aspetti metodologici e didattici che caratterizzano queste attività, nell'ottica del confronto e della diffusione. Riportiamo di seguito, come esempio, una delle attività progettate dal CEFAL per il profilo "Operatore del punto vendita" finalizzata all'acquisizione di competenze relative alla capacità di argomentare e sostenere il proprio punto di vista in relazione alle lezioni tenute dal docente dell'area tecnico-professionale.

Per quanto riguarda il setting, cioè la predisposizione di tempi e spazi, nella maggior parte dei casi docenti e tutor hanno scelto di impostare l'attività didattica utilizzando più strumenti e contesti come nel caso dell'attività progettata dal CNOS per l'"Operatore grafico di stampa" in cui, una visita aziendale con l'intervista a un testimone significativo, viene preparata attraverso varie attività e strumenti didattici, con momenti di lezione in grande gruppo e fasi di lavoro in piccoli gruppi, in più contesti di apprendimento.

Tempi e spazi per l'attività

- Aula informatica 3 ore
- Aula didattica 10 ore
- Azienda 3 ore

Stima delle risorse necessarie (in termini di strumenti)

- Cartelloni, lavagna, pennarelli, post-it materiale da disegno tecnico, PC collegato in rete, lavagna luminosa
-

La valutazione finale di queste attività è stata impostata prevedendo prove che potessero valutare le competenze tecnico-professionali insieme alle competenze di base, come per una delle attività progettate da ENAIP per il profilo "Installatore e manutentore di impianti elettrici" centrata sulla simulazione del rapporto con il cliente.

Verifiche di fine UFC TP (prevedere più tipologie di prove che, oltre a valutare le sole competenze tecnico-professionali, valutino anche l'integrazione fra competenze tecnico-professionali e competenze di base)

La verifica si concentra sulle capacità di argomentare e sostenere il proprio punto di vista in contesti formali (rapporto con i clienti) contesti informali (piccoli gruppi)

Simulazione di una situazione di rapporto con il cliente. Il docente simula la posizione del cliente e pone all'allievo-elettricista alcune richieste e/o lamenti tipiche da situazione problematica nel rapporto con il cliente.

- a) Richiesta di modificare l'impianto;
valutare:
 - competenze tecniche;
 - capacità di argomentare su aspetti tecnici, economici, organizzativi.
- b) Richiesta di spiegazioni sul lavoro svolto;
valutare:
 - competenze tecniche;
 - capacità di argomentare e sostenere il proprio punto di vista.

- c) Contestazione di una parte del lavoro svolto (corretto):
- competenze tecniche;
 - capacità di argomentare e sostenere il proprio punto di vista.

A partire dagli aspetti da valutare il docente deve costruire una griglia di indicatori osservabili riferiti al comportamento dell'allievo nella situazione che gli consentano di verificare le competenze acquisite.

Esempio di possibile griglia di valutazione

	1	2	3 SUFF.	4	5
Richiesta di modificare l'impianto <i>Competenze tecniche</i> Verifica se c'è la possibilità tecnica per la modifica <i>Capacità di argomentare su aspetti tecnici</i> Spiega al cliente come è possibile effettuare la modifica <i>Capacità di argomentare su aspetti economici</i> Spiega al cliente i costi necessari alla modifica <i>Capacità di argomentare su aspetti organizzativi</i> Spiega al cliente come e in che tempi il lavoro verrà svolto					

A scopo esemplificativo, per favorire la comprensione dell'intero percorso, si riporta di seguito una delle attività progettate per lo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali, realizzate dai docenti delle aree tecnico-professionali e dai tutor degli enti di formazione professionale coinvolti.

Attività finalizzate allo sviluppo delle competenze di base nelle UC tecnico-professionali qualifica

“Operatore del punto vendita. Area informatica Hardware”

ATTIVITÀ N. 1

(anno di riferimento: 2006/07)

Primo anno

UC TECNICO-PROFESSIONALE

COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

UF PV3 *Vendita e assistenza clienti* (80 ore)

Riportare come da scheda RER

- 1.1.4.1 Applicare le funzioni della lingua per comunicare le proprie emozioni, persuadere, spiegare, stabilire il contatto con il destinatario in situazioni di vita semi-professionale e quotidiana.
- 1.4.3.4 Utilizzare il lessico e le strutture linguistiche in modo adeguato alle situazioni.

1. *Obiettivi di apprendimento dell'allievo (risultati attesi)*

L'allievo deve essere in grado di:

- interpretare le esigenze del cliente;
- consigliare e proporre alternative al prodotto richiesto comunicando in modo chiaro ed esaustivo;
- verificare la soddisfazione del cliente.

2. *Strategia/e didattica/didattiche individuata/e*a) *Accoglienza del cliente (1):*

- Il docente simula una situazione di vendita nel laboratorio hardware come se questo fosse un negozio di prodotti informatici
- La classe viene divisa in tre gruppi (clienti-venditori-addetti alle riprese)
- Tutte le simulazioni di vendita si svolgono senza che il docente abbia fornito alcuna indicazione sulle modalità più appropriate nella gestione delle relazioni di vendita.

b) *Visione in aula delle riprese effettuate*

Visione collettiva delle riprese e individuazione da parte del docente e degli allievi degli aspetti positivi e negativi emersi durante le simulazioni di vendita svolte nella fase a).

c) *Lezione dialogata*

- Illustrazione da parte del docente delle principali tecniche di vendita e dell'importanza della comunicazione verbale e non verbale al fine di ottimizzare in un contesto professionale la comunicazione in un'ottica di persuasione, di spiegazione efficace e di legame comunicativo con il cliente.
- Confronto con gli allievi e creazione di un vademecum comportamentale condiviso e di una griglia di osservazione da utilizzare nella fase d).

d) *Accoglienza del cliente (2)*

Il docente ripropone una nuova simulazione di vendita con l'utilizzo delle conoscenze e degli strumenti elaborati nelle fasi precedenti da parte degli allievi.

Specificate ulteriormente la strategia compilando il seguente schema:

Fasi	Cosa fa il docente (eventuale codocente)	Cosa fa l'allievo
1. Accoglienza del cliente (1)	<p>Il docente divide la classe in tre gruppi e affida loro compiti precisi</p> <p><i>Gruppo 1: clienti</i> (gli allievi avranno un elenco di prodotti informatici e di servizi da richiedere al punto vendita simulato)</p> <p><i>Gruppo 2: venditori</i> (il docente non fornisce alcuna indicazione strutturata)</p> <p><i>Gruppo 3: riprese</i> (il docente indica agli operatori di ripresa gli aspetti che devono essere inquadrati dalla telecamera)</p>	<p><i>Gruppo 1:</i> gli allievi utilizzeranno l'elenco dato dal docente per simulare diverse situazioni tipo che possono accadere in un negozio di prodotti informatici che vanno dalla vendita di un singolo componente hardware alla richiesta di acquisto di un PC, alla necessità di assistenza tecnica</p> <p><i>Gruppo 2:</i> rispetto alle richieste dei clienti dovranno relazionarsi come meglio credono</p> <p><i>Gruppo 3:</i> gli allievi dovranno coordinarsi nell'effettuare le riprese seguendo gli indicatori forniti precedentemente dal docente</p>
2. Visione in aula delle riprese effettuate	<p>Il docente visiona insieme agli allievi le riprese fatte nelle simulazioni e "fissa" gli aspetti positivi e negativi in un cartellone tramite post-it (verdi)</p>	<p>Gli allievi analizzano le riprese proposte e collaborano con il docente nell'individuare gli aspetti positivi e negativi rispetto alle loro esperienze e/o incertezze</p>

(segue)

Fasi	Cosa fa il docente (eventuale codocente)	Cosa fa l'allievo
3. Lezione dialogata	<p>Illustrazione da parte del docente delle principali tecniche di vendita e dell'importanza della comunicazione verbale e non verbale al fine di ottimizzare in un contesto professionale la comunicazione in un'ottica di persuasione, di spiegazione efficace e di legame comunicativo con il cliente</p> <p>Confronto con gli allievi e creazione di un vademecum comportamentale condiviso e di una griglia di osservazione da utilizzare nella fase d)</p>	<p>Gli allievi ascoltano, prendono appunti e interagiscono con il docente sapendo che l'obiettivo della lezione è quello di arrivare alla costruzione di un vademecum comportamentale condiviso e di una griglia di osservazione da utilizzare nelle simulazioni future</p>
4. Accoglienza del cliente (2)	<p>Il docente ripropone la realizzazione di altre simulazioni di vendita con le stesse modalità attivate nella fase 1</p> <p><i>Gruppo 1: clienti</i> (gli allievi avranno un elenco di prodotti informatici e di servizi da richiedere al punto vendita simulato)</p> <p><i>Gruppo 2: venditori</i> (il docente controlla e interviene nel caso in cui gli allievi non rispettino gli aspetti indicati nel vademecum elaborato precedentemente)</p> <p><i>Gruppo 3: osservatori</i> (il docente fornisce la griglia di osservazione sulle modalità di vendita prodotta collettivamente nella fase 3)</p>	<p><i>Gruppo 1:</i> gli allievi utilizzeranno l'elenco dato dal docente per simulare diverse situazioni-tipo che possono accadere in un negozio di prodotti informatici: dalla vendita di un singolo componente hardware alla richiesta di acquisto di un PC, alla necessità di assistenza tecnica</p> <p><i>Gruppo 2:</i> gli allievi si relazionano ai diversi casi proposti mettendo in atto le strategie elaborate precedentemente e indicate nel vademecum</p> <p><i>Gruppo 3:</i> gli allievi dovranno osservare le varie simulazioni e indicare nella griglia precedentemente elaborata tutti gli aspetti fondamentali in una relazione di vendita</p>

3. *Tempi e spazi per l'attività*

1. Accoglienza del cliente (1) (4 ore nel laboratorio hardware)
2. Visione in aula delle riprese effettuate (2 ore in aula video)
3. Lezione dialogata (6 ore in aula di teoria)
4. Accoglienza del cliente (2) (5 ore nel laboratorio hardware) (viene richiesto maggiore tempo rispetto alla fase 1 in quanto sono da prevedere degli interventi illustrativi da parte del docente)

4. *Stima delle risorse necessarie (in termini di strumenti)*

Telecamera, televisione, cartelloni, lavagna a fogli, pennarelli, post-it, materiale hardware per la simulazione di vendita

5. *Verifiche di fine UFC TP (prevedere più tipologie di prove che, oltre a valutare le sole competenze tecnico-professionali, valutino anche l'integrazione fra competenze tecnico-professionali e competenze di base)*

– Simulazione di una prova di vendita: il docente figurerà come cliente e proporrà situazioni limite. Gli allievi si alterneranno di volta in volta alla vendita e dovranno essere in grado di gestire ogni situazione

– Visione del primo video di simulazione di vendita: analisi critica del video, verifica dei progressi conseguiti nel corso dell'anno (grazie alla preparazione teorica, al vademecum condiviso precedentemente elaborato e alle conoscenze pratiche acquisite durante lo stage) e individuazione delle eventuali aree di miglioramento

6. *In quale/i momento/i della UC TP realizzare questa attività*

Gennaio-marzo (prima del secondo stage)

6.3

Per un bilancio delle attività svolte

Complessivamente sono state progettate quasi 30 attività finalizzate allo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali. La realizzazione di queste strategie ha permesso di effettuare un bilancio della progettazione sia verificandone l'efficacia metodologico-didattica sia potendo comprendere in quale misura gli allievi avessero raggiunto gli obiettivi di base e tecnico-professionali congiuntamente finalizzati all'acquisizione di precisi saperi e saper fare. Gli strumenti e le modalità di valutazione utilizzate scelte sono numerose e differenti, in funzione della ricchezza metodologico-didattica di questi percorsi. Nonostante l'ampiezza degli obiettivi, delle strategie e dei metodi di misurazione-valutazione che queste attività hanno utilizzato nei vari profili professionali ed enti coinvolti è possibile individuare alcuni elementi comuni che ci consentono di riflettere sulla valenza di questa metodologia nel curriculum dei corsi di OF. Al termine della progettazione e della realizzazione di queste attività è stato, infatti, realizzato un focus group che ha coinvolto i formatori dell'area tecnico-professionale e i tutor con lo scopo di favorire la condivisione e il confronto sulle strategie messe in atto e di effettuare un bilancio su questa esperienza didattica. Sono emersi elementi significativi nonché spunti di riflessione che accomunano queste esperienze.

In generale tutor e docenti coinvolti rilevano che le attività svolte hanno consentito di arricchire sia dal punto di vista contenutistico che da quello metodologico i moduli tecnico-professionali contribuendo ad offrire agli allievi elementi teorici fondamentali per acquisire professionalità e competenza nello svolgimento del mestiere che andranno ad esercitare. Gli allievi, grazie ai percorsi didattici che hanno stimolato la riflessione oltre all'azione, hanno potuto rendersi conto della necessità di padroneggiare determinate competenze di base per poter svolgere in modo corretto molte attività tecnico-pratiche. Molti docenti e tutor hanno sottolineato l'importanza di questo processo riflessivo che contribuisce alla formazione dell'allievo e lo prepara all'esperienza di stage,

situazione in cui egli si trova proiettato in una dimensione del fare che lascia poco spazio alla riflessione. Le strategie realizzate hanno svolto, in molti casi, una funzione di rinforzo motivazionale verso le discipline di base: ad esempio, gli allievi che hanno sperimentato la ricaduta di determinate competenze matematiche nelle materie tecnico-professionali si sono poi impegnati maggiormente nelle lezioni di base. Dall'altro lato, per la progettazione di alcune strategie, i tutor e i docenti tecnico-professionali, in accordo con i docenti delle aree di base, hanno scelto di riprendere contenuti di base particolarmente ostici per gli allievi, in modo da individuare altri percorsi didattici per raggiungere questi obiettivi. In molti casi le prove finali di queste attività, integrando i diversi obiettivi posti, hanno fornito elementi utili all'acquisizione di spunti di valutazione sia per le aree di base sia per quelle tecnico-professionali.

In generale, nella realizzazione di questi percorsi, è emerso il valore della collegialità, del dialogo e della condivisione fra tutor, docenti dell'area tecnico-professionale e docenti delle aree di base, spesso concretizzate in attività didattiche in codocenza. I tutor hanno svolto un importante ruolo di mediazione tra i docenti garantendo una reale integrazione fra gli obiettivi, i contenuti e i metodi. Le loro competenze metodologico-didattiche hanno consentito di progettare strategie efficaci e accattivanti, che riuscissero a coinvolgere gli allievi, a motivarli e a impegnarli in modo attivo.

In tutte le esperienze realizzate è stata messa in rilievo l'importanza dell'interdisciplinarietà, punto di forza ed elemento chiave per il raggiungimento di buoni livelli di padronanza in tutte le discipline, quindi per garantire a tutti gli allievi il pieno successo formativo.

Concludiamo questa riflessione con il contributo di un tutor impegnata nella progettazione e realizzazione di queste strategie didattiche innovative.

6.4

Progettare e realizzare esperienze di interdisciplinarietà tra aree di base e area tecnico-professionale

di *Alice Ciarlariello*, tutor CIOFS Imola
profilo "Operatore alle cure estetiche"

Il coinvolgimento dei docenti delle discipline tecnico-professionali nella riprogettazione del curriculum OF e nell'introduzione di discipline teoriche di base è importante, soprattutto nell'attuale contesto della formazione professionale: i giovani in obbligo formativo sono ragazzi che si iscrivono a un corso di formazione con l'aspettativa di svolgere un monte ore di laboratorio pratico e di stage piuttosto corposo rispetto alle discipline teoriche, in contrasto al modello scolastico che, per la maggior parte di loro, si è rivelato fallimentare.

I gruppi-classe sono estremamente eterogenei sul piano delle conoscenze possedute e sul piano psicosociale, e in generale gli allievi sono poco consapevoli delle capacità e attitudini personali, con un conseguente basso livello di autostima. Per questo risulta determinante mettere a punto un modello che si allontani dagli schemi scolastici tradizionali e promuova l'utilizzo di pratiche didattiche attive che prevedano la partecipazione diretta degli allievi alle attività. Inoltre è fondamentale creare una forte integrazione tra la realtà formativa e le

esperienze di stage, per favorire l'ingresso degli allievi al mondo del lavoro. D'altra parte, i ragazzi che, dopo un biennio formativo, si qualificano, subito si inseriscono nella realtà lavorativa e hanno sicuramente meno possibilità di arricchire il proprio bagaglio culturale con conoscenze di base di cui sono carenti.

Nei corsi di "Operatore alle cure estetiche" che seguono presso il CIOFS di Imola in qualità di tutor, ancora prima che venissero introdotte nel curriculum di alcune discipline di base con l'attuale sperimentazione, si rendeva necessario approfondire alcuni contenuti tecnico-professionali con nozioni di matematica e di comunicazione. Ad esempio, nel modulo tecnico-professionale di apprendimento delle tecniche di colorimetria, si presupponeva la conoscenza, da parte degli allievi, delle unità di misura, delle proporzioni, degli elementi di base del calcolo; conoscenze possedute dagli allievi in modo estremamente disomogeneo, a seconda della provenienza scolastica e delle esperienze pregresse.

Lo sforzo dei docenti tecnico-professionali di trasmettere alcune conoscenze di base di matematica non ha sempre portato al raggiungimento degli obiettivi minimi previsti: da un lato c'era la difficoltà del docente di insegnare in gruppi-classe così disomogenei; d'altra parte, mancando una progettazione didattica a monte, l'apprendimento dei contenuti di base non veniva valutato attraverso verifiche formative, con la conseguente scarsa motivazione degli allievi all'apprendimento.

Rispetto alle conoscenze delle modalità di comunicazione, essendo fondamentale nella professione del parrucchiere e dell'estetista il rapporto con il cliente, venivano svolte simulazioni di accoglienza; non era però prevista una valutazione oggettiva delle modalità di approccio dell'allievo. Quindi gli allievi erano solitamente più concentrati sul raggiungimento dell'obiettivo tecnico posto dal docente, trascurando gli aspetti trasversali di comunicazione.

La sperimentazione intrapresa in questo anno formativo ha consentito di rivalutare il laboratorio tecnico-professionale, arricchendolo con l'insegnamento di contenuti teorici fondamentali per svolgere con professionalità il mestiere. Naturalmente, questa nuova progettazione è stata possibile grazie all'impegno dei docenti coinvolti nella formazione presso ENAIP, i quali, con molto entusiasmo, in diverse occasioni hanno scambiato considerazioni sul gruppo-classe e sui contenuti da sviluppare in aula. La progettazione a tavolino delle attività è stata realizzata principalmente dai tutor che hanno svolto un importante ruolo di mediazione tra i docenti, divenendo i principali referenti per la realizzazione dell'interdisciplinarietà. Inizialmente, con la docente di laboratorio, ho cercato di individuare quali erano i contenuti su cui gli allievi faticavano maggiormente e se era possibile integrarli con nozioni teoriche in interdisciplinarietà con le aree di base; questa prima parte del lavoro è stata molto semplice: la pianificazione delle attività è partita dalle carenze riscontrate nella preparazione degli allievi rispetto ad alcuni contenuti; la docente tecnico-professionale è stata molto disponibile a riservare alcune ore di laboratorio per lo svolgimento di nuove attività e a collaborare con il docente dell'area di base per definire i contenuti. I docenti delle discipline di base hanno affrontato i contenuti previsti le settimane precedenti, così che, al momento dell'inizio delle attività in laboratorio, tutti gli allievi avessero alcune conoscenze di base condivise. Durante la conduzione delle attività, la docente tecnico-pro-

fessionale ha richiesto la presenza del tutor in aula: ho esplicitato agli allievi gli obiettivi della sperimentazione e la pianificazione delle attività.

Insieme abbiamo individuato, per macro-argomenti, le difficoltà che sentivano di avere, riflettendo anche sull'esperienza di stage appena svolta.

Per quanto riguarda l'intreccio tra il "Laboratorio Lettura e Scrittura" e il "Laboratorio tecnico-professionale", non ci sono state particolari lamentele da parte degli allievi, che erano anzi contenti di mettere in pratica, attraverso simulazioni e giochi di ruolo, ciò che avevano appreso riguardo alle tecniche di comunicazione.

L'attività di intreccio con il "Laboratorio figure e numeri" è stata percepita dagli allievi in modo meno ludico, anche se hanno mostrato tutti un buon impegno nel cercare di comprendere concetti di matematica strettamente applicabili alla realtà professionale. Lo svolgimento dell'attività si è concentrato in diverse giornate e si è concluso con alcune verifiche formative. La verifica finale è stata presentata dopo diverse occasioni di simulazione in laboratorio, quando gli allievi cominciavano a mostrare autonomia e sicurezza nello svolgimento delle attività. Infatti i risultati sono stati in generale molto positivi. Gli allievi, che fino a quel momento avevano sempre ottenuto scarsi risultati in matematica, sono stati molto entusiasti dei risultati raggiunti, migliorando anche nelle verifiche formative proposte dal docente del "Laboratorio figure e numeri". Nonostante gli argomenti trattati fossero diversificati, abbiamo notato negli allievi che inizialmente erano più in difficoltà, un accrescimento dell'autostima e della sicurezza nello svolgimento delle attività in aula.

Il lavoro di quest'anno rappresenta, a mio parere, soltanto un punto di partenza per progettare altre attività in interdisciplinarietà, cercando di coinvolgere ancora di più i docenti delle diverse aree. Sarebbe necessario pianificare degli incontri a cadenza bimestrale tra docenti e tutor, per progettare e monitorare le attività interdisciplinari durante l'anno formativo. Alcuni docenti, avendo poche ore a disposizione, cercano di completare il programma e percepiscono le attività interdisciplinari come perdite di tempo. Al contrario, la progettazione di tali attività rappresenta una valida occasione di incontro e confronto, anche rispetto alle programmazioni didattiche e alle modalità di insegnamento.

Gli allievi che, per le motivazioni esposte sopra, sono restii all'apprendimento di contenuti teorici di base, hanno la possibilità di applicare sulla pratica alcuni concetti e di percepirla "utili" allo sviluppo della loro professionalità. Al termine di quest'anno formativo, gli allievi hanno compilato un questionario cartaceo in cui dovevano esprimere l'interesse per le singole discipline, il rapporto con gli insegnanti e il livello di comprensione degli argomenti svolti, esplicitati per punti nel questionario. Attraverso l'elaborazione dei questionari, è stato possibile evidenziare i contenuti più complessi che sono risultati incompresi alla maggior parte degli allievi.

Si potrebbe partire da questi contenuti per progettare, il prossimo anno formativo, altre attività interdisciplinari che abbiano l'obiettivo di fare chiarezza su argomenti teorici necessari per la formazione della professionalità dell'allievo e applicabili alle attività di laboratorio.

Lo stage e il ruolo del tutor nel nuovo curriculum

di *Elena Luppi*

7.1

Il ruolo del tutor nel nuovo curriculum

Un percorso di riprogettazione del curriculum dei corsi dell'obbligo formativo non può non coinvolgere in modo attivo il tutor: figura chiave che differenzia e connota i percorsi svolti negli enti di FP.

Il ruolo del tutor, nato dalla necessità di dare risposta a situazioni di disagio sociale presenti nei contesti della formazione, si è via via strutturato come fulcro delle dinamiche d'aula, del setting pedagogico e dell'organizzazione didattica nei corsi di obbligo formativo. Il tutor ricopre un ruolo fondamentale nell'accompagnare gli allievi lungo il percorso formativo, costituisce il fulcro del collegio docenti e, allo stesso tempo, cura i rapporti con le famiglie e i servizi sociali. Se si analizzano le funzioni svolte dal tutor emerge un quadro complesso di attività e relazioni che concorrono a fare di questa figura un punto di riferimento per gli aspetti didattici e organizzativi dei corsi di FP.

In continuità con la molteplicità di ruoli che il tutor ricopre questo lavoro di riprogettazione dei corsi di OF ne ha previsto il coinvolgimento in relazione a più funzioni e compiti che egli svolge:

- come figura che gestisce e promuove la collegialità e il rapporto con i docenti;
- come moltiplicatore delle risorse didattiche nei confronti dei colleghi (in particolare nell'area tecnico-professionale);
- come figura di coordinamento didattico per i progetti individualizzati;
- come colui che cura la gestione dello stage e l'accompagnamento dell'allievo in questa importante esperienza formativa¹.

Il progetto ha dunque previsto diversi momenti di coinvolgimento del tutor nell'ottica di valorizzarne il ruolo nell'innovazione del curriculum di questi percorsi.

In relazione al ruolo del tutor nel collegio docenti è stato organizzato un incontro finalizzato a riflettere sulla funzione di promozione della collegialità che egli normalmente svolge e sull'importanza di questa nel nuovo curriculum. La riprogettazione del curriculum dei corsi di OF nell'ottica dell'acquisizione di competenze di base richiede, infatti, un ripensamento delle dinamiche preesistenti in virtù dell'ingresso dei formatori delle tre aree di base. Il tutor come "moltiplicatore" delle risorse didattiche e promotore della collegialità nel con-

siglio di classe svolge un ruolo chiave nel favorire l'instaurarsi di dinamiche di integrazione fra le diverse discipline di base e tecnico-professionali, nell'ottica di un'interdisciplinarietà da realizzare nei contenuti e nelle strategie didattiche. Il percorso intrapreso nell'innovazione ha, inoltre, messo in rilievo la forte valenza del consiglio di classe come gruppo di lavoro che progetta, si confronta e promuove l'innovazione. In tutti questi processi collegiali necessari alla realizzazione del nuovo curriculum il tutor gioca il fondamentale ruolo di facilitatore delle dinamiche del gruppo dei docenti e può farsi promotore di una progettazione basata sul lavoro di gruppo come metodologia per migliorare costantemente la proposta didattica. Il ruolo di facilitatore delle dinamiche di gruppo non si esaurisce, per il tutor, nell'ambito del collegio docenti, egli è anche colui che mette in atto tutte le strategie necessarie a favorire un buon clima tra gli allievi in aula.

I tutor hanno, inoltre, giocato un ruolo chiave nell'innovazione nella progettazione di attività per lo sviluppo delle competenze di base nei moduli tecnico-professionali. La realizzazione di queste strategie didattiche, come è stato illustrato nel CAP. 5, ha previsto il coinvolgimento di tutti i docenti delle aree di base ma sono stati i docenti tecnico-professionali e i tutor a progettare e realizzare insieme le attività, spesso in compresenza. Si è, infatti, rivelata necessaria, per la realizzazione di queste proposte didattiche innovative, l'esperienza del tutor come esperto di didattica, gestione dell'aula e portatore di metodologie innovative. L'intreccio fra le competenze dei docenti tecnico-professionali, più legate al profilo di riferimento e le competenze pedagogiche dei tutor ha permesso di progettare e realizzare efficacemente queste attività.

Ulteriore importante aspetto a cui è stato dedicato un incontro di formazione e riflessione, per sottolineare e valorizzare il ruolo del tutor nell'innovazione del curriculum OF/FP, è costituito dalla progettazione di percorsi personalizzati. Il tutor svolge una fondamentale funzione di coordinamento didattico per i percorsi personalizzati, strumenti attraverso i quali la formazione professionale cerca di dare risposta a situazioni specifiche di handicap o disagio. Il nuovo curriculum richiede al tutor di ripensare alla personalizzazione in funzione della presenza di obiettivi di apprendimento legati alle competenze di base nell'ottica del pieno successo formativo di tutti gli allievi.

I tutor sono stati inoltre coinvolti nell'analisi dell'esperienza di stage nel nuovo curriculum OF/FP e nell'elaborazione di un documento di riferimento per lo sviluppo delle competenze di base nello stage attraverso attività di accompagnamento da realizzare prima, durante e dopo lo stage stesso. Questa attività, che sarà presentata di seguito e a cui è dedicata la maggior parte del presente capitolo, ha permesso di mettere in rilievo l'importanza del collegamento tra stage e curriculum progettato e di condividere strumenti e procedure per la formazione delle competenze di base nell'esperienza di stage.

7.2

Lo stage, fra competenze di base e competenze tecnico-professionali

L'attività di progettazione che ha coinvolto i tutor è stata impostata a partire dalla convinzione che lo stage gioca un ruolo chiave nei corsi di OF e che il tutor

svolge un fondamentale ruolo di accompagnamento dell'allievo in questa prima esperienza nel mondo del lavoro. È importante che, anche questo particolare momento dei corsi di OF, possa contribuire a promuovere negli allievi l'acquisizione di quelle competenze di base necessarie a esercitare in modo attivo il ruolo di lavoratori e cittadini. In quest'ottica è stato realizzato un laboratorio di progettazione che ha coinvolto i tutor con lo scopo di interrogarsi sulla realizzazione di strategie didattiche che attribuiscono ulteriore valore all'esperienza di stage permettendo agli allievi di acquisire le competenze di base. Questo lavoro di confronto e progettazione ha portato alla stesura di un documento strutturato come vademecum per le attività finalizzate a sviluppare, nello stage, le competenze di base in integrazione con le competenze tecnico-professionali. Il lavoro è stato impostato a partire dall'individuazione di obiettivi relativi agli standard nazionali, che è possibile sviluppare nelle attività che precedono, accompagnano e seguono lo stage. I tutor hanno costruito, in relazione allo sviluppo di tali obiettivi, un documento che raccoglie le attività che, in base all'esperienza didattica nei percorsi di obbligo formativo, sono risultate più adeguate ed efficaci per gli allievi. Le attività sono state distinte in base al momento in cui vengono realizzate: prima, durante o dopo l'attività di stage. Il confronto fra i tutor, la condivisione delle esperienze e la riflessione sulle metodologie didattiche ha portato a individuare dieci attività che, seguendo l'allievo nel percorso di stage, permettono di sviluppare determinate competenze di base. Presentiamo di seguito il vademecum dei tutor, per accompagnare gli allievi in stage promuovendo l'acquisizione di competenze di base.

Vademecum delle attività: Lo stage nel nuovo curriculum biennale della FP di Elisa Baroni, Laura Belvedere, Rita Bonfiglioli, Alice Ciarlariello, Giovanna Fortuzzi, Davide Melchioni, Marco Nanni, Dorine Peer, Roberto Rambaldi, Alessia Villa, Chiara Xilo

LE ATTIVITÀ DA REALIZZARE PRIMA DELLO STAGE

Attività 1.1 Intervista al tutor stage/visita guidata

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

- 1.5 Affronta situazioni comunicative diverse, impreviste, anche in contesti non noti, scambiando informazioni e idee, utilizzando adeguate risorse linguistiche ed esprimendo il proprio punto di vista motivato.
- 1.3 Sulla base del riconoscimento del ruolo, sa individuare il punto di vista dell'emittente e il suo scopo.
- 1.1.1.4 Riconosce nei messaggi rapporti di ruolo a seconda del contesto frequentato.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Prima fase Riflessione iniziale in aula finalizzata alla riflessione su informazioni e aspettative relative ai contesti di lavoro nei quali si andrà a svolgere lo stage.

Può essere realizzata attraverso diverse modalità:

- discussione in aula;
- *brain storming*;
- somministrazione di un questionario finalizzato a comprendere cosa l'allievo sa del proprio profilo professionale.

Proposta di strumento:

Scheda CEFAL: "Domande per la preparazione allo stage" <i>Cosa sai del profilo professionale scelto?</i> <i>Come ti immagini il tuo impiego professionale?</i> <i>Cosa pensi sia importante conoscere del tuo profilo professionale?</i> <i>Conosci persone parenti o amici che svolgono il lavoro che hai scelto?</i>
--

Il tutor legge gli elaborati dei ragazzi e verifica le loro conoscenze, successivamente in aula elabora una lezione frontale per fornire conoscenze sulle principali caratteristiche e aspetti fondamentali del profilo professionale scelto.

Seconda fase Il tutor, sulla base di quanto emerso dalle attività precedenti, stimola gli allievi a elaborare una griglia di intervista da somministrare in azienda al tutor stage o ad altre figure di riferimento.

Terza fase Conduzione dell'intervista in azienda durante una visita guidata o nella prima fase dello stage.

Quarta fase Successiva rielaborazione dell'intervista presso il CFP, con il tutor. I ragazzi in piccoli gruppi rielaborano i contenuti della visita in azienda e dell'intervista per la stesura di una relazione. Al termine del lavoro si procederà con la lettura degli elaborati, la riflessione e la rielaborazione attraverso la realizzazione di cartelloni.

Attività 1.2 Simulazione di una situazione di stage

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

- 1.1.1.2 Ascoltare con attenzione un messaggio verbale.
- 1.1.1.3 Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto formale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente.
- 1.1.4.1. Applicare le funzioni della lingua per comunicare le proprie emozioni, persuadere, spiegare, stabilire il contatto con il destinatario in situazioni di vita quotidiana e semiprofessionale.
- 1.1.5.1. Chiedere e dare istruzioni e informazioni.
- 1.5.2.2 Adottare forme idonee di comunicazione non verbale (gesti, postura, tono della voce) nelle seguenti situazioni comunicative: simulazioni delle eventuali circostanze di lavoro ecc.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Simulazione di un'attività che si svolge sul luogo di lavoro che può essere realizzata attraverso varie strategie.

1. *Proposta CEFAL: Simulazione della presentazione dell'allievo nel contesto di stage*

Prima fase Attività in aula, presentazione di se stessi: "Chi sono io?" (lavoro individuale). Elaborazione scritta di una griglia con dati anagrafici, attitudini, interessi, punti forti e punti deboli, conoscenze acquisite durante il corso, esperienze di stage in azienda, abilità pratiche. I ragazzi si esercitano individualmente con la griglia elaborata a presentare se stessi.

Seconda fase Si prepara la simulazione dividendo la classe in due gruppi: gli allievi che si presentano e i titolari. I ruoli vengono attribuiti in modo casuale (estrazione a sorte). Ogni coppia allievo-titolare deve simulare una situazione di presentazione e interazione per una durata di 10 minuti, vengono quindi scambiati i ruoli. Il resto della classe osserva le simulazioni e, con l'utilizzo di una griglia strutturata predisposta dal tutor, individua atteggiamenti corretti e no. Al termine delle simulazioni si ringraziano gli allievi per la loro collaborazione e si riflette insieme al gruppo sui risultati delle osservazioni.

2. *Proposta CIOFS*

Il docente prepara dei brevi copioni in cui sono delineati i profili di cliente e titolare e alcune caratteristiche personali che gli “attori” della simulazione dovranno interpretare.

I copioni vengono distribuiti e gli allievi a coppie simulano un colloquio. Il resto del gruppo è chiamato ad attribuire un punteggio su alcuni aspetti ben precisi: capacità comunicativa, capacità di ascolto, linguaggio adeguato, comunicazione non verbale. Al termine viene analizzata in grande gruppo la simulazione discutendo sui punteggi attribuiti, in relazione ai vari aspetti il docente fornisce informazioni tecniche.

3. *Proposta FUTURA*

Questa attività viene svolta dal tutor ed è preceduta da uno o più momenti dedicati alla conoscenza di alcuni elementi della comunicazione (comunicazione verbale e comunicazione non verbale, simmetrica ed asimmetrica).

Prima fase Realizzazione di una scheda in cui si annotano le “caratteristiche di un buon lavoratore”: sia gli aspetti relazionali, comportamentali sia le competenze tecniche ritenute necessarie a svolgere un buon lavoro (sapere, saper essere e saper fare). Questa fase, svolta in gruppo con il supporto di una lavagna a fogli mobili, permette di analizzare le richieste del mondo del lavoro, che gli allievi identificano con la figura del datore di lavoro e, in generale, con le aspettative del mondo degli adulti. Il tutor svolge in questa fase un importante ruolo di mediazione fra la visione adolescenziale del lavoro e quella adulta.

Seconda fase Simulazione in cui gli allievi, a turno, rappresentano il titolare del lavoro e il cliente/dipendente. I compagni osservano la scena e, al termine di ogni rappresentazione, con il tutor come moderatore, si raccolgono le varie interpretazioni. Le rappresentazioni possono essere filmate affinché anche gli “attori” si possano vedere da un punto di vista esterno.

4. *Proposta CIOFS Imola*

Prima fase Il tutor chiede agli allievi di compilare la scheda “Il mio primo giorno di stage” in cui ogni allievo prova a ipotizzare o immaginare cosa succederà.

<p>Scheda CIOFS Imola: “Oggi è il mio primo giorno di stage...”</p> <p><i>Arrivo in salone puntuale, anzi con cinque minuti d'anticipo.</i></p> <p><i>Entro in salone e saluto la titolare che ho già conosciuto giorni fa quando la tutor mi ha accompagnato a vedere il posto.....</i></p> <p><i>Mi sento</i></p> <p><i>La titolare mi presenta le altre persone che lavorano nel salone e mi dice che per questa prima settimana mi dovrò occupare di.....</i></p> <p><i>Tutto procede per il meglio fino a che.....</i></p> <p><i>Cerco di mantenere la calma e.....</i></p>
--

Seconda fase In plenaria ogni allievo legge ciò che ha scritto e il tutor riassume tutto sulla lavagna a fogli. Viene quindi scelta, collettivamente, la scena più originale o divertente descritta nella domanda sugli imprevisti.

Terza fase In base a questa scena allievi e tutor costruiscono un copione. Vengono divisi i compiti fra gli allievi: alcuni faranno gli attori e altri si occuperanno delle riprese.

Quarta fase Viene quindi realizzata la scena, successivamente il tutor monta il video.

Quinta fase Il filmato viene rivisto e si analizzano, in plenaria, le percezioni, le aspettative e le paure degli allievi verso lo stage.

Attività 1.3 Preparazione all'osservazione sulle misure di sicurezza in stage

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area storico-socio-economica:

– 4.4.1.1 Muoversi in modo adeguato e corretto in situazioni difficili, tramite l'interpretazione del piano di evacuazione e di sicurezza.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Gli allievi, aiutati dal docente TP e dal tutor, realizzano una griglia di osservazione da utilizzare in sede di stage per verificare la conformità delle norme sulla sicurezza nel luogo di lavoro.

La griglia può essere realizzata:

- a partire dalle percezioni degli allievi, che individuano, in gruppi, un certo numero di misure di sicurezza, si confrontano in plenaria e, grazie al supporto del docente, arrivano all'elaborazione di una griglia condivisa e corretta;
- a partire dall'analisi di documenti sulla sicurezza o di materiale audiovisivo da cui gli allievi estrapolano le misure di sicurezza da osservare in stage.

I risultati dell'osservazione saranno analizzati e discussi al rientro dallo stage con il docente tecnico-professionale.

LE ATTIVITÀ DA REALIZZARE DURANTE DELLO STAGE

Attività 2.1 Attività guidate dal tutor aziendale

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

- 1.1.5 Affrontare situazioni comunicative diverse, impreviste, anche in contesti non noti, scambiando informazioni e idee, utilizzando adeguate risorse linguistiche ed esprimendo il proprio punto di vista motivato.
- 1.1.1.2 Ascoltare con attenzione un messaggio verbale.
- 1.1.1.3 Comprendere le idee principali del messaggio in un contesto formale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Comprensione ed eventuale esecuzione di compiti specifici del profilo professionale. Interazione e comunicazione con il tutor aziendale per lo svolgimento delle attività richieste.

Per monitorare queste attività e il raggiungimento degli obiettivi dello stage è molto importante mantenere il contatto con l'ente e quindi la connessione fra l'apprendimento teorico-pratico e il lavoro. A questo scopo è utile:

- prevedere i rientri settimanali dallo stage, specialmente nel primo anno;
- effettuare un monitoraggio attraverso frequenti telefonate al tutor stage, all'allievo ed eventualmente alla famiglia dell'allievo;
- prevedere visite del tutor alle aziende, anche accompagnato dai docenti tecnico-professionali;
- definire forme di documentazione dell'attività svolta come il diario (cfr. attività 2.4).

Attività 2.2 Costruzione dell'organigramma dell'azienda

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

- 4.3.1.3 Riconoscere la propria responsabilità in un processo produttivo che coinvolge più persone.

Area storico-socio-economica:

- 1.1.1.4 Riconoscere nei messaggi rapporti di ruolo a seconda del contesto frequentato.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Costruzione da parte degli allievi dell'organigramma dell'azienda. Collocazione delle persone conosciute durante lo stage (personale dell'azienda) nell'organigramma.

La costruzione dell'organigramma aiuta l'allievo a percepire in maniera completa non solo il funzionamento e l'organizzazione di un'azienda, ma anche il flusso lavorativo dell'azienda stessa.

Quest'attività può essere realizzata durante i rientri dallo stage. Agli allievi viene spiegata la struttura di un organigramma e, in base a quanto osservato durante lo stage, si chiede di compilare l'organigramma dell'azienda in forma cartacea, attraverso cartelloni o con l'uso del PC.

Attività 2.3 Compilazione del diario di stage

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

- 1.1.3.1 Riferire un'esperienza o un'attività individuale o di gruppo in modo chiaro e coerente anche con il supporto di materiali (*in progress* I- II anno).
- 1.1.3.3 Comunicare il proprio vissuto, le proprie esperienze e/o le proprie conoscenze in modo sufficientemente chiaro, logico e organico, sia oralmente sia in forma scritta.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Attività di compilazione del diario di stage da parte degli allievi (ogni giorno o ogni 2-3 giorni) oppure realizzazione di forme alternative di documentazione (ad esempio utilizzando la posta elettronica).

Il diario di stage viene letto insieme al tutor durante i rientri.

Si possono prevedere griglie o schemi per agevolare la compilazione del diario di stage.

Scheda CIOFS Imola: "Schema per la compilazione del diario di stage"	
1 ^a settimana di stage	
<i>Le mie prime impressioni</i>
2 ^a settimana di stage	
<i>Una cosa bella che mi è capitata</i>
<i>Una cosa brutta che mi è capitata</i>
3 ^a settimana di stage	
<i>Il mio tempo lo passo così (costruire un grafico a torta)</i>
<i>Se potessi dire al titolare ciò che penso senza inibizioni gli/le direi che</i>

Attività 2.4 Costruzione di un glossario dell'ambito professionale

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi

- 1.3.2.5 Utilizzare i termini principali dei linguaggi settoriali necessari al testo da scrivere.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Durante lo stage l'allievo costruisce un glossario dell'ambito professionale in cui opera individuando almeno i termini tecnici nuovi che ha imparato durante lo stage (gli stranieri si faranno aiutare dal tutor aziendale per scrivere correttamente il termine). I glossari vengono discussi, analizzati e accorpati in un unico documento al rientro. Possono essere utilizzati diversi metodi o strumenti.

1. *Proposta CEFAL* All'inizio dei corsi dei primi anni vengono fornite a ciascun allievo delle rubriche nelle quali i ragazzi scrivono termini specifici del profilo di riferimento. In modo particolare si utilizza la rubrica aggiornandola dopo lo svolgimento degli

stage aziendali. Al termine del corso ogni ragazzo ha un glossario aggiornato con tutti i termini specifici e professionalizzanti del profilo professionale di riferimento.

2. *Proposta FONDAV* Viene chiesto agli allievi di individuare, durante lo stage almeno cinque termini tecnici nuovi che vengono abitualmente utilizzati nel settore, di appurarli e ricordarli. Al termine dello stage questi termini vengono condivisi con il gruppo-classe, analizzati con il docente tecnico-professionale e ripresi dal docente dell'area linguaggi per la stesura della relazione finale.

LE ATTIVITÀ DA REALIZZARE DOPO LO STAGE

Attività 3.1 Stesura della relazione finale di stage

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi:

– 1.1.1.3.2. Riferire un'esperienza o un'attività individuale o di gruppo in modo chiaro e coerente anche con il supporto di materiali.

Area tecnologica:

– 1.3.2.6. Utilizzare un programma di videoscrittura per la stesura di semplici documenti.

– 1.1.5.2. Impostare in termini semplici un'argomentazione su un proprio punto di vista in contesti informali e formali.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Rielaborazione del diario di stage e stesura della relazione finale di stage sulla base di una griglia predisposta dal tutor.

La relazione deve prevedere anche una parte in cui gli allievi, sulla base di quanto appreso nel CFP, esprimono le loro considerazioni critiche su alcuni aspetti dell'azienda e/o del lavoro svolto e propongono i propri suggerimenti: cosa avrebbero cambiato o impostato diversamente.

1. *Proposta FOMAL*

SCHEDA FOMAL: "Traccia per l'elaborazione della relazione di stage"

Tenendo in considerazione questi punti sviluppa una relazione sul tuo stage formativo svolto presso l'azienda.....

1. *Come sei stato accolto in azienda?*

Il tutor aziendale e tutte le figure presenti in azienda hanno favorito il tuo inserimento?

Ti sono stati illustrati l'organizzazione del lavoro e i vari ruoli?

2. *Racconta la prima giornata di lavoro e illustra un compito che ti è stato assegnato e che svolgevi quotidianamente in autonomia.*

3. *Spiega le mansioni che ti sono state assegnate e quali sono le difficoltà incontrate.*

Hai potuto mettere in atto le tue iniziative e le tue conoscenze pregresse e spiega quali competenze hai appreso durante questo stage.

4. *Quando ti è successo di sbagliare sei stato ripreso e ti hanno spiegato le metodologie adeguate?*

5. *Durante lo stage qual è stato il tuo stato d'animo?*

6. *Durante il periodo di stage avevi il compito di raccogliere cinque termini specifici del settore (es. tritare, montare ecc.) elencali e scrivi il significato di questi termini.*

2. *Proposta CIOFS Imola*

SCHEDA CIOFS Imola: "Traccia per la relazione di stage"

Scrivere una relazione sulla base della seguente traccia (la traccia è solo un promemoria per ricordarti tutte le cose che devi raccontare; però puoi aggiungere altro e non necessariamente seguire questo ordine).

1. *Periodo e il luogo in cui hai svolto lo stage*
2. *Titolari e dipendenti che lavorano presso il salone? (Se ti ricordi specifica ad es. se i titolari sono soci oppure se i dipendenti sono apprendisti o operai.)*
3. *Aiutandoti con il diario di stage... scrivi emozioni e sensazioni che hai provato entrando per la prima volta nel salone, se conoscevi già il salone descrivi comunque le emozioni che hai provato, chi ti ha accolto, cosa ti hanno detto...*
4. *Descrivi il salone in cui sei stata, indicando:*
 - *arredamento e colori;*
 - *atmosfera;*
 - *disposizione delle cabine e del bancone per l'accettazione.*
5. *Descrivi la tipologia principale di clienti che frequentano il salone.*
6. *Racconta ciò che hai fatto.*
7. *Descrivi il rapporto che hai instaurato con la titolare.*
8. *Descrivi il rapporto che hai instaurato con le dipendenti.*
9. *Si sono realizzate le tue aspettative? Perché?*
10. *Ritieni che questo stage abbia rappresentato una bella esperienza? Perché?*
11. *Immagina di ritornare indietro nel tempo, cambieresti qualcosa del tuo atteggiamento?*
12. *Perché? Diresti o faresti cose diverse?*
13. *Se fossi al posto del titolare, cambieresti qualcosa nell'organizzazione del lavoro, degli spazi, nella gestione della clientela?*

Attività 3.2 Le competenze del lavoratore

OBIETTIVI LEGATI ALLE COMPETENZE DI BASE DA SVILUPPARE

Area linguaggi

- 4.4.2. Descrive in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e professionale.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

Proposta CEFAL-FUTURA Attività: La sagoma del futuro lavoratore.

Prima fase Il tutor affronta con la classe il tema della distinzione fra i tre tipi di competenze: sapere, saper fare e sapere essere; la lezione dovrà essere coinvolgente e attiva, tramite la discussione di classe.

Seconda fase Si prende un grande cartellone bianco e si stende sul pavimento, un allievo si sdraia sopra il cartellone e i compagni con una matita disegnano il contorno della sagoma del ragazzo. Con un colore si divide la sagoma in tre parti e si scrive: sapere, saper fare, saper essere (il sapere è la testa; il saper fare braccia e mani; il saper essere tutta la sagoma). Si appende il cartellone con la sagoma disegnata al muro.

Terza fase Si divide la classe in tre gruppi. Ogni gruppo lavorerà su un tema specifico (sapere, saper fare, saper essere). Ad ogni allievo si distribuiscono dei cartoncini colorati, ogni ragazzo scrive relativamente al suo tema un sapere. Quando tutti i ragazzi hanno scritto si raccolgono i cartoncini colorati e si leggono ad alta voce e poi si attaccano al cartellone nell'area di riferimento.

Quarta fase Al termine dell'attività si potrà riflettere, a partire dall'analisi dei cartelloni, sui concetti principali del profilo e sul comportamento e gli atteggiamenti richiesti al lavoro.

7.3 Riflessioni conclusive

Le attività che hanno coinvolto i tutor nell'ambito dell'innovazione del curriculum dei corsi dell'OF hanno permesso di realizzare un laboratorio di progettazione che ha portato all'elaborazione collegiale di attività, strategie e metodologie che sostituiscono valide ed efficaci proposte per promuovere negli allievi l'acquisizione di un solido bagaglio di competenze di base. Come abbiamo visto, i tutor hanno svolto più funzioni all'interno della progettazione, questa scelta è scaturita dal riconoscimento della pluralità di mansioni e compiti che il tutor ricopre e dalla volontà di dare valore alla "trasversalità" delle competenze che caratterizzano questa professione. I tutor hanno quindi contribuito a ristrutturare il curriculum di questi corsi per almeno due aspetti:

- sul versante delle discipline tecnico-professionali, aiutando i docenti a calibrare la loro didattica in funzione del raggiungimento di obiettivi legati alle competenze di base e rispetto allo stage;
- sullo stage, calibrando questa esperienza e le attività che la accompagnano nella direzione dell'acquisizione di competenze di base.

Queste attività sono state realizzate attraverso modalità di lavoro prevalentemente collegiali grazie al dialogo, all'ascolto e alla mediazione che i tutor hanno saputo instaurare nei confronti dei vari attori del percorso formativo.

Note

1. V. Vecchioni (a cura di) (1996), *Identikit di un insegnante, l'utilizzo dei metodi attivi in un'esperienza con gruppi di allievi adolescenti*, Provincia di Bologna, Bologna.

I risultati di apprendimento degli allievi nelle aree di base

di *Ira Vannini*

8.1

I fini e i mezzi in un progetto orientato a promuovere le competenze di base

In un percorso di riprogettazione come quello che è stato compiuto – svoltosi secondo una prospettiva di *ricerca-formazione*¹, che ha puntato a un forte coinvolgimento dei formatori e degli esperti partecipanti al progetto e ha richiesto un altrettanto forte investimento di impegno e disponibilità a lavorare insieme e la messa in campo di risorse da parte di ciascuno, in termini di competenza, creatività e, non ultime, di abilità socio-relazionali ed affettive – in tale percorso di riprogettazione, si diceva, si può rischiare di perdere di vista la principale finalità che è stata all'origine dell'intero progetto: il miglioramento e la promozione delle competenze degli allievi che partecipano ai percorsi formativi del diritto-dovere nella formazione professionale, in vista del conseguimento delle competenze di base (sancite oggi dal decreto sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione) in integrazione anche con le competenze tecnico-professionali.

Se ciò è accaduto, lo è stato solo in alcuni sporadici momenti; in un contesto quale è oggi quello della FP, dove a volte prevale il senso di precarietà che contraddistingue il lavoro del formatore e gli stessi percorsi di istruzione e formazione per la fascia dell'obbligo formativo, può accadere di scambiare la motivazione professionale dei formatori e un oggettivo miglioramento delle loro competenze didattiche per l'obiettivo primario del progetto. È stato dunque un impegno costante quello che ci siamo dati come esperti nel cercare continuamente di riportare la discussione, le idee, il confronto, la produzione di materiali sulla direzione principale del progetto, quella che vedeva l'allievo e la sua competenza come i primi destinatari del lavoro di riprogettazione intrapreso; l'idea era quella di portare avanti un'attività *intenzionalmente orientata* a un fine *di valore*, perché – come afferma Dewey, «ogni deliberata o ben progettata condotta umana, individuale e collettiva, sembra essere influenzata, se non controllata, da stime del valore o del pregio dei fini da perseguire» (Dewey, 1981, p. 4). E il nostro progetto aveva un *buon* fine!

La motivazione e la competenza didattica dei formatori sono stati dunque anch'essi un risultato fondamentale del progetto, ma è importante leggere tale risultato in chiave principalmente pedagogica, intendendolo come *mezzo* per il cambiamento della realtà esistente, come essenziale strumento *per* il miglioramento e la promozione, negli allievi FP, delle loro competenze “per la vita”².

Ciò nondimeno, vediamo che il legame tra mezzo e fine è strettissimo e il fine contribuisce sostanzialmente a *dare valore al mezzo*. Infatti, ponendoci ancora all'interno del pensiero deweyano, il fine dovrebbe sempre rappresentare una "liberazione di attività", cioè esso dovrebbe essere considerato come "un fine in vista" perché deve *suggerire*

l'idea dell'aver in mente un fine o la conclusione di un processo. Il solo modo di determinare un'attività è di guardare agli obiettivi nei quali termina, come quando tiriamo al bersaglio. Ma dobbiamo ricordare che *l'obiettivo* è solo un segno col quale la mente specifica *l'attività* che si desidera di esplicitare. Strettamente parlando, il fine in vista non è il bersaglio, ma *colpire* il bersaglio; si prende la mira per mezzo del bersaglio, ma anche del mirino sul fucile. I diversi obiettivi che ci figuriamo sono mezzi di *dirigere* l'attività. [...] L'obiettivo non è che una fase del fine attivo: continuare con successo l'attività. Ecco che si intende con la frase sopra adoperata di "liberare l'attività" (Dewey, 1949, pp. 134-5, corsivo dell'autrice).

È allora proprio in questo senso che vorremmo guardare ai risultati di questo progetto, risultati che, da un lato, evidenziano degli esiti importanti nelle competenze degli allievi che ancora tuttavia dovrebbero essere migliorati e che, nel contempo, comprendono in essi un'attività dei formatori che è stata densa di significato, importante in se stessa come risultato, perché intenzionalmente orientata a un *buon fine*.

8.2

Valutare l'apprendimento al termine del primo anno di curriculum riprogettato

Come descritto nella prima parte del volume, la programmazione didattica dei formatori all'interno di ciascun modulo delle aree di base ha previsto che ogni attività didattica realizzata fosse caratterizzata da momenti di valutazione in itinere di tipo formativo. Tali valutazioni intermedie, pur essendo scaturite da un confronto tra i formatori della stessa area dei diversi enti FP, sono state proposte in modo ovviamente differenziato alle undici classi in sperimentazione.

Per quanto invece concerne le valutazioni di fine primo anno, il gruppo di formatori delle tre aree di base ha fin dall'inizio convenuto sull'opportunità di progettare prove comuni per tutte le undici classi, in modo tale da consentire confronti e riflessioni successive sulla base dei risultati raggiunti a fronte degli obiettivi comuni inizialmente stabiliti.

Le prove di valutazione conclusive sono dunque state messe a punto in modo collegiale, sulla base di criteri docimologici discussi con i formatori in specifici incontri di formazione³; collegialmente sono state anche decise le modalità e i tempi per la somministrazione delle prove (fine maggio) e, infine, anche le modalità per la correzione e la registrazione dei punteggi.

Occorre precisare che, all'inizio dell'anno scolastico, erano state messe a punto altrettante prove in ingresso, finalizzate unicamente a una valutazione di tipo diagnostico, utile alla programmazione dell'intervento didattico; solo per quanto concerne l'area dei linguaggi, il test finale costituisce una prova equi-

valente e dunque consente confronti ingresso-uscita per riflettere sul miglioramento delle competenze degli allievi.

Le prove utilizzate sono principalmente prove strutturate e semi-strutturate; esse hanno teso a verificare, attraverso domande applicative e relative a contesti vicini ai ragazzi, i principali indicatori di competenza legati agli obiettivi proposti dagli standard nazionali.

Per quanto concerne l'area dei linguaggi, il test ha preso spunto dalle prove OCSE/Pisa⁴ e IEA/SAL (Corda Costa, Visalberghi, 1995); per alcune parti corrisponde a quesiti delle due indagini internazionali e consente confronti con le medie nazionali. Esso è stato suddiviso in due parti, una relativa alla comprensione della lettura – prima abilità di base tra le varie competenze irrinunciabili delineate dagli standard nazionali, e oggi negli assi culturali del decreto sull'innalzamento dell'obbligo⁵ – e una relativa alla competenza nella produzione scritta.

Per quanto concerne l'area della matematica, sono state messe a punto dai formatori situazioni problematiche relative a contesti reali all'interno delle quali l'allievo aveva l'opportunità di testare se erano avvenuti i diversi tipi di apprendimenti tipici della matematica: apprendimento di concetti, apprendimento di algoritmi, apprendimento di strategie, interazione tra apprendimento e diverse rappresentazioni (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2007), puntando l'attenzione su particolari nuclei fondanti sui quali aveva fatto esperienza durante l'anno. Invece, l'apprendimento della comunicazione matematica non è stato verificato durante la prova finale ma in numerose occasioni durante l'anno. Inoltre è stata utilizzata una prova di conoscenza e abilità di tipo strutturato ("Prova a fare 13") che, in un contesto giocoso, consentiva agli allievi di sperimentarsi nelle competenze apprese⁶.

Per quanto infine concerne l'area storico-antropologica è stata progettata una prova che comprende concetti basilari legati all'orientamento nel tempo e nello spazio, alle abilità di leggere carte tematiche e riconoscere, nell'analisi di determinati fenomeni, la loro collocazione temporale e spaziale.

TABELLA 8.1

Distribuzione numero di allievi per ciascuna classe FP del curriculum riprogettato

Ente FP (qualifica professionale)	Numero allievi
FAV (operatore meccanico)	19
CEFAL (operatore vendite)	17
CIOFS BO (operatore vendita hardware)	15
CIOFS Imola (operatore cure estetiche)	21
CNOS (operatore meccanico)	18
CNOS (operatore grafico)	16
ENAIP (operatore elettrico)	18
FOMAL BO (operatore servizi ristorazione)	19
IAL (operatore amministrativo-segretariale)	12
FUTURA SPC (operatore elettrico)	14
FOMAL SGP (operatore servizi ristorazione)	19
<i>Totale</i>	<i>188</i>

Occorre infine sottolineare che lo scopo della valutazione di fine primo anno era quello di fare un primo bilancio dei risultati raggiunti e, insieme, dell'attività

didattica svolta; tali risultati vogliono essere ancora considerati “provvisori” e da utilizzare in un’ottica formativa, di ricaduta reale sulle programmazioni didattiche del secondo anno. Essendo infatti il percorso di diritto-dovere FP di durata biennale, è evidente l’importanza di considerare i tempi dell’insegnamento-apprendimento dilatati sui due anni e, dunque, di attribuire una funzione principalmente sommativa alla valutazione che sarà compiuta al termine del secondo anno.

Prima di procedere a presentare i risultati nelle tre aree di base, è utile ricordare che gli allievi considerati dalle prove di fine primo anno sono in totale 188, distribuiti nei vari enti FP come indicato in TAB. 8.1.

I 188 allievi sono per i due terzi maschi (cfr. FIG. 8.1), hanno un’età media di 17 anni (17 è anche l’età più frequente), pur con una notevole presenza sia di sedicenni che di diciottenni (cfr. FIG. 8.2).

FIGURA 8.1

Sesso degli allievi delle undici classi

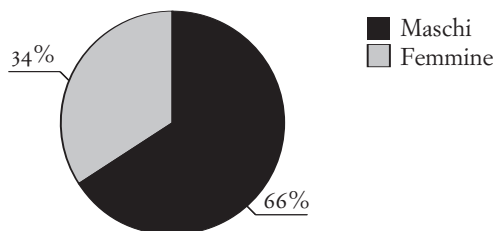
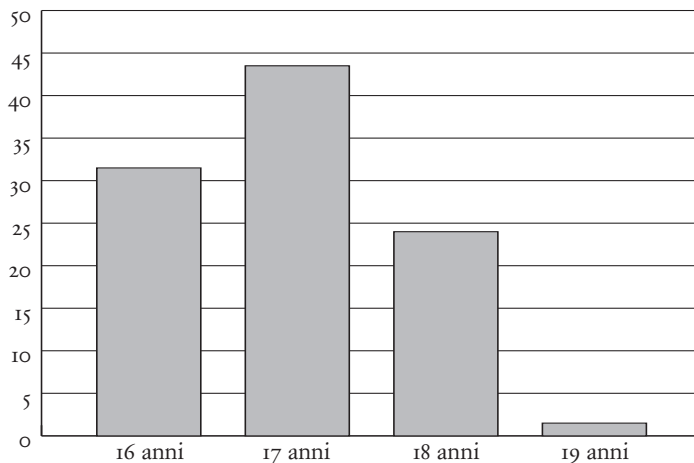


FIGURA 8.2

Età degli allievi delle undici classi (dati in percentuale)



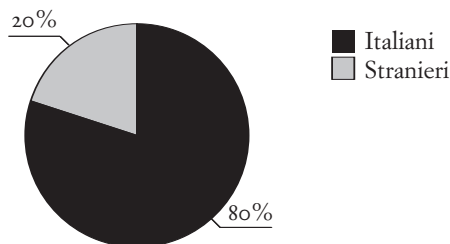
Sui 188 allievi, 16 risultano certificati o con gravi problemi comportamentali, 8 risultano invece seguiti dai Servizi, ma non certificati.

La presenza di allievi stranieri nelle undici classi è del 20% (cfr. FIG. 8.3); tale percentuale corrisponde a 38 allievi. Di questi solo 5 evidenziano gravi lacune nella

comprensione e produzione della lingua italiana, altri 8 manifestano lacune recuperabili, tutti i restanti hanno una padronanza sufficiente della lingua del paese in cui stanno studiando (7 hanno una padronanza giudicata ottima). Tali dati fanno pensare a una situazione generale delle undici classi non troppo difficoltosa, occorre tuttavia sottolineare che purtroppo gli alunni stranieri con gravi lacune nella lingua italiana non sono equamente distribuiti tra tutte le classi osservate.

FIGURA 8.3

Presenza di allievi stranieri nelle undici classi



La provenienza geografica degli stranieri è soprattutto il Marocco (10 ragazzi); seguono la Serbia (5), la Moldavia e l'Ucraina (entrambi con 4) e poi varie altre nazionalità tra cui: Albania, Tunisia, Congo, Eritrea, Ghana, Cina, Bangladesh, Pakistan, Colombia, Cuba.

La provenienza scolastica degli allievi delle undici classi è generalmente una scuola secondaria superiore di tipo professionale o tecnico (in alcuni sporadici casi anche dall'istituto d'arte o dal liceo scientifico) in cui hanno subito una bocciatura; 12 allievi su 188 provengono direttamente dalla Scuola media, avendo compiuto l'età per l'accesso alla FP all'interno di questo livello scolastico.

8.3

Risultati nell'area dei linguaggi

Per riflettere sui risultati di apprendimento degli allievi delle undici classi è innanzitutto importante partire da un confronto generale tra dati di ingresso e dati di uscita, relativamente all'ambito della comprensione della lettura. In particolare, gli indicatori che sono stati presi in considerazione in quest'area, e di cui si è cercato di verificare il raggiungimento a conclusione delle attività del primo anno, sono i seguenti:

- comprendere le idee principali del messaggio in un contesto formale capendo le intenzioni esplicite dell'emittente (3L);
- ascoltare in modo attivo in classe (3L);
- comprendere significato e scopo della comunicazione orale in diverse situazioni di ascolto (3L);
- imparare a prendere appunti (scrivere frasi anche non complete sui punti principali di un discorso orale) (1L);
- comprendere il senso globale e i punti essenziali del testo (semplici descrizioni, racconti, articoli, istruzioni) in rapporto allo scopo esplicito del destinatario (3L);

- isolare in un testo le informazioni (3L);
- elencare con ordine i punti essenziali acquisiti (1L);
- scrivere senza errori grammaticali pregiudizievoli per il senso (1L);
- utilizzare il lessico in modo sufficientemente appropriato da risultare chiaro (1L).

Come è stato sottolineato precedentemente, i test costruiti nell'area dei linguaggi – relativamente alla competenza della comprensione nella lingua italiana – hanno mantenuto fede a un criterio di equivalenza (pur se il test in uscita si presentava più lungo di quello in entrata) e ci consentono dunque di osservare i cambiamenti avvenuti nel primo anno di curriculum riprogettato.

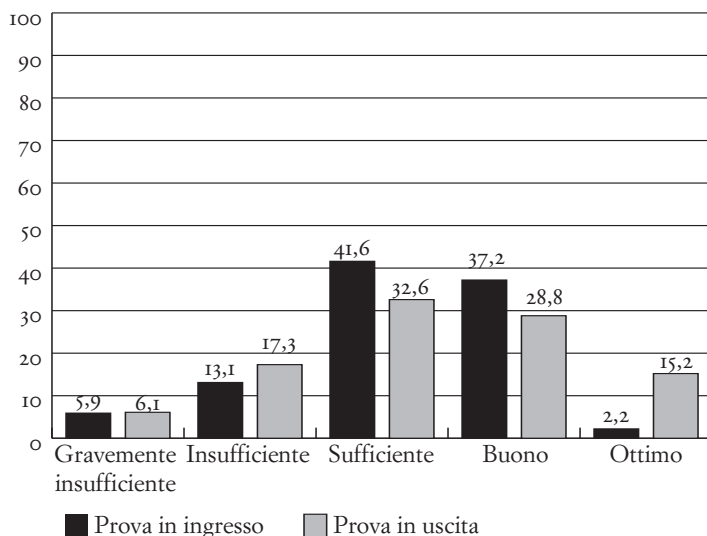
In primo luogo è interessante osservare che, se nel test in ingresso gli allievi avevano ottenuto un punteggio medio pari al 72% sul punteggio teorico complessivo, nel test in uscita tale punteggio sale all'88%; la stessa deviazione standard, più elevata in ingresso (29% di variabilità), scende al 14% in uscita.

Questo dato, di per sé, risulta particolarmente confortante; tuttavia occorre andare ad approfondire meglio i risultati.

Utilizzando il punteggio medio e la deviazione standard delle due rilevazioni in ingresso e in uscita, è possibile costruire una scala pentenaria i cui primi tre livelli comprendano tutti gli allievi che hanno raggiunto risultati di una deviazione standard intorno alla media oppure più elevati (possiamo attribuire un valore a questi tre livelli di: sufficiente, buono e ottimo). Gli allievi che si collocano invece al di sotto della media di almeno una deviazione standard si può dire che abbiano raggiunto risultati insufficienti o, addirittura, gravemente insufficienti.

FIGURA 8.4

Distribuzioni pentenarie dei risultati complessivi dei test in ingresso e in uscita tra gli allievi delle undici classi (dati in percentuale)



Nella FIG. 8.4 è possibile osservare il confronto tra le due distribuzioni pentenarie dei risultati in ingresso e in uscita. Come si può notare, è indubbiamente vero che è di molto cresciuta la percentuale degli allievi che ha raggiunto punteggi di eccellenza (più del 15% rispetto al 2% della situazione iniziale); tuttavia, in generale, sono diminuiti lievemente gli allievi al di sopra della soglia della sufficienza: permane infatti praticamente inalterata (pur se molto bassa) la percentuale di allievi con punteggio gravemente al di sotto della sufficienza e si alza lievemente la percentuale di allievi con punteggio appena al di sotto della media.

Andando a confrontare i risultati di ciascun singolo allievo (questo ci è possibile solo per 106 allievi, in quanto i file di ingresso e di uscita non risultano completamente sovrapponibili), si evidenzia che i punteggi, dal test iniziale al test finale, sono migliorati per circa il 90% degli allievi; i peggioramenti costituiscono solo l'11% (12 allievi), e sono principalmente relativi a qualcuno che è lievemente "scivolato" dal livello buono al livello sufficiente e a qualche altro allievo che dal livello sufficiente è sceso a quello dell'insufficienza. Per tutti i restanti casi, vi è stato un miglioramento anche se a volte così piccolo da restare all'interno di ciascuna fascia di livello, e ciò è vero anche per i "gravemente insufficienti" che hanno fatto comunque piccoli passi in avanti di 10-20 punti percentuali rispetto ai risultati del test in ingresso.

Certamente non ci è possibile affermare con certezza che la tendenza di questi 106 allievi controllati singolarmente sia completamente rappresentativa dell'intero campione, tuttavia questo dato ci consente di leggere con maggiore ottimismo e, soprattutto, in modo più dinamico il dato più "statico" della scala pentenaria.

È infatti in modo dinamico che vorremmo leggere questi risultati, considerandoli appunto come un primo bilancio al termine di una "prima tappa" del percorso. Il dato confortante, inoltre, relativo alla considerevole percentuale di allievi che hanno raggiunto risultati di eccellenza ci fa pensare che buoni risultati, continuando a migliorare e a differenziare le metodologie didattiche e fornendo tempi adeguati, possano essere raggiunti da tutti gli allievi del campione.

Andando ad analizzare meglio alcuni risultati delle singole prove di cui era costituito il test in uscita, è possibile osservare il sensibile processo di miglioramento delle competenze degli allievi avvenuto nell'arco del primo anno di curriculum riprogettato.

Innanzitutto possiamo confrontare il risultato ottenuto in una prova, ripresa dagli esempi delle prove OCSE/Pisa (Nardi, 2002, pp. 64-5), denominata "Graffiti". Essa richiedeva di interpretare un testo, di riflettere su di esso e valutarlo fornendo una propria opinione. Il risultato corretto di questa verifica (composta da due domande) nel test iniziale è stato fornito dal 67% del campione, percentuale salita al 71% nel test di fine anno.

Due ulteriori prove, riprese dal test IEA/SAL, denominate "Scontrino" e "Scalatore" ci consentono di leggere più approfonditamente le prestazioni del campione degli allievi delle undici classi e verificarne i punti di criticità. Per esse non è possibile una comparazione diretta con i dati di ingresso, tuttavia è interessante osservare il confronto con lo standard nazionale disponibile⁷. Esso si riferisce a una popolazione di studenti di terza media e ci consente dunque

di verificare se i nostri allievi FP hanno raggiunto e superato uno standard normativo che dovrebbe essere dato per acquisito in ragazzi che hanno terminato le scuole medie.

Per quanto concerne la prova “Scontrino”, è abbastanza semplice, di tipo pragmatico, e consiste nel richiedere al soggetto la lettura di uno scontrino fiscale. Essa mira a verificare le seguenti abilità:

- localizzare informazioni;
- compiere operazioni con le informazioni fornite;
- riconoscere una parafrasi;
- ricavare il significato di parole.

I risultati del nostro campione evidenziano una percentuale di risposte corrette del 92%, a fronte di un 88% del campione nazionale.

Riguardo invece la prova “Scalatore”, i ragazzi del campione hanno avuto maggiori difficoltà; essa consiste in un testo informativo ricavato da un articolo di giornale. L'articolo è la cronaca dell'incidente accaduto a una spedizione alpinistica nelle Alpi francesi. Gli item della prova verificano abilità relative a:

- individuare connessioni tra diverse parti del testo;
- riconoscere una parafrasi.

In particolare, risulta evidente la difficoltà che hanno avuto gli allievi del nostro campione a scorgere le connessioni tra parti non contigue del testo, sintomo di una scarsa abitudine alla lettura e alla concentrazione su testi di lunghezza media.

Le risposte esatte del campione sono state comunque elevate e pari al 68%, a fronte di un risultato nazionale del 76%.

Infine, nel test conclusivo, è stata costruita una prova simile a un'ulteriore prova IEA/SAL denominata “Farfalla”. La prova del test finale da noi utilizzato si intitolava “Mostro” e, come la prova standardizzata nazionale, era costituita da un testo pragmatico che richiedeva di completare un disegno sulla base di istruzioni e verificava la correttezza del completamento con domande a scelta multipla. Gli item della prova misuravano unicamente l'abilità relativa all'applicare istruzioni.

La prova era abbastanza lunga e i risultati corretti paragonabili a quelli della prova IEA/SAL evidenziano una percentuale di risposte corrette elevata (del 72%), anche se ancora non pari al risultato nazionale dell'87%.

Per quanto concerne la competenza nella produzione scritta, la prova utilizzata richiedeva agli allievi delle undici classi di produrre un testo di tipo descrittivo (ma che richiedeva anche valutazioni personali) relativamente a un argomento accattivante e vicino al vissuto degli allievi. I criteri utilizzati per la correzione della prova sono stati ripresi dall'indagine IEA-IPS (Indagine internazionale sulla produzione scritta) condotta dalla IEA nei primi anni Novanta (Lucisano, 1995).

Tali criteri richiedono al correttore di attribuire al testo da valutare un punteggio da 1 (che significa che l'elaborato risponde alle istruzioni in modo inadeguato) a 5 (che significa che l'elaborato risponde alle istruzioni in modo eccellente) in riferimento a sette diversi indicatori, uno dei quali richiede una lettura globale e gli altri sei richiedono una lettura analitica del testo. Essi possono essere così sintetizzati:

1. valutazione globale del formatore (che deve attribuire un punteggio sulla base della *prima impressione* dopo una lettura globale di tutto il testo);
2. qualità del contenuto (che deve essere adeguato e rispondente alla consegna);
3. organizzazione e presentazione del contenuto (che devono evidenziare una struttura logica e coerente del testo);
4. stile e adeguatezza del registro (che devono evidenziare una certa consapevolezza dello studente nell'uso di un registro comunicativo adeguato);
5. grammatica (che deve essere corretta);
6. lessico (che deve evidenziare la competenza dello studente nell'uso di termini appropriati);
7. ortografia (che deve essere corretta).

I risultati ottenuti dagli allievi delle undici classi monitorate sono stati complessivamente abbastanza soddisfacenti, anche se – come è accaduto per le prove di comprensione della lettura – permane una fascia di allievi (circa un 30% sul totale) che evidenzia ancora qualche difficoltà, soprattutto in una competenza, quale è quella della produzione scritta, che richiede certamente un livello maggiore di abilità rispetto alla competenza passiva della comprensione del testo.

Nella TAB. 8.2 si possono osservare alcuni dati di sintesi relativi a tali prove.

TABELLA 8.2

Punteggio medio per ciascun indicatore di valutazione della prova scritta e percentuale di allievi che hanno raggiunto livelli di sufficienza in ciascun indicatore

	Punteggio medio (punteggio max = 5)	% di allievi che hanno ottenuto punteggio da 3 a 5 (livelli da sufficiente a eccellente)
Valutazione globale del formatore	3,34	77
Qualità del contenuto	3,40	78
Organizzazione e presentazione contenuto	3,29	78
Stile e adeguatezza del registro	3,29	74
Grammatica	3,24	73
Lessico	3,30	74
Ortografia	3,26	73

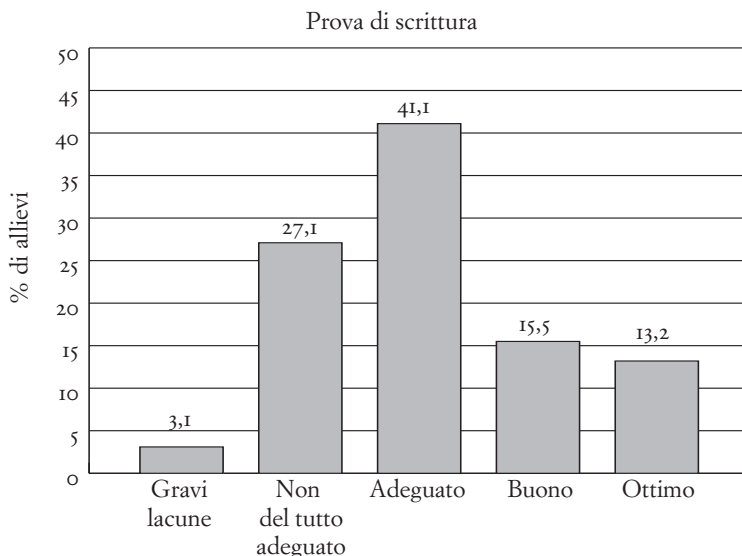
Il dato relativo alle percentuali di sufficienza, come si osserva, è certo confortante, soprattutto se si tiene conto del fatto che – in una breve prova scritta somministrata agli allievi in ingresso – la percentuale di allievi che aveva utilizzato una grammatica adeguata era solo del 53% e la percentuale di allievi che aveva utilizzato un'ortografia adeguata era solo del 50%.

Non si può comunque minimizzare il fatto che – nonostante vi siano un punteggio medio sopra la media e (come si osserva dal FIG. 8.5) ottime percentuali di eccellenza – risultino ancora percentuali significative di allievi che stentano a raggiungere un livello di padronanza nella competenza della scrittura: la FIG. 8.5 mette in luce infatti che, costruendo una scala a cinque livelli sul punteggio complessivo nella prova scritta, circa il 30% degli allievi delle undici classi evidenzia in generale difficoltà negli indicatori considerati. È tuttavia da notare che soltanto un 3% del campione dimostra difficoltà che possono esse-

re considerate gravi, in quanto particolarmente lontane dalla media e comprese in un punteggio che va da 1 a 1,7.

FIGURA 8.5

Scala pentenaria del punteggio complessivo raggiunto dagli allievi del campione nella prova di produzione scritta (valori percentuali).



Ricercando gli aspetti di maggiore criticità nelle competenze di questi allievi nella prova scritta, come si può ancora notare dai dati della TAB. 8.2, il permanere delle difficoltà si evidenzia prima di tutto rispetto agli aspetti formali del testo, più ancora che rispetto a quelli contenutistici (percentuali del 73-74% per lessico, ortografia, grammatica, adeguatezza registro; mentre percentuali del 77-78% per contenuto e organizzazione dello stesso).

Tutto ciò indica che è ancora necessario lavorare nella direzione di rinforzare tali abilità, soprattutto stimolando l'abitudine di scrittura attraverso attività didattiche motivanti, giocose, che puntino soprattutto sul ridare fiducia a questi ragazzi nelle loro possibilità di affrontare i testi scritti con competenza.

8.4

Risultati nell'area matematico-scientifica

La prova messa a punto nell'area della matematica mirava a verificare l'acquisizione di alcune competenze di base nei campi dell'aritmetica e della geometria; in particolare, gli indicatori individuati nel primo anno di sperimentazioni sono stati i seguenti. Di essi, solo i principali e più complessi sono stati considerati per la costruzione della prova finale:

- distinguere le operazioni e ricondurle a una legge di composizione in Z ;

- individuare le precedenze nell'ambito di un'espressione e calcolarle in Z ;
- calcolare le potenze a esponente naturale di numeri interi e applicare le relative proprietà;
- riconoscere una frazione in termini di divisione fra numeri interi e rappresentarla sulla retta numerica;
- convertire una frazione in un numero decimale e trasformare decimali finiti in frazioni;
- operare nell'insieme Q trasformando frazioni in frazioni equivalenti;
- scrivere un numero decimale in notazione scientifica e stabilire l'ordine di grandezza del risultato di un'operazione;
- approssimare una misura secondo criteri assegnati e operare tenendo conto delle cifre significative;
- trasferire espressioni del linguaggio naturale al linguaggio simbolico dell'algebra;
- utilizzare il linguaggio simbolico per codificare e decodificare informazioni;
- formalizzare relazioni fra grandezze in termini di rapporti e proporzioni;
- utilizzare rapporti, frazioni e percentuali per comunicare informazioni e relazioni fra grandezze;
- risolvere problemi in cui sono presenti relazioni di proporzionalità;
- calcolare il valore di un'espressione algebrica ottenuta sostituendo alle variabili valori numerici;
- ricavare una grandezza incognita da una formula;
- distinguere gli enti fondamentali della geometria e utilizzare la terminologia e il simbolismo relativi;
- utilizzare gli strumenti del disegno – riga, squadra, compasso e goniometro per rappresentare figure geometriche;
- riconoscere e classificare una figura geometrica (in particolare triangoli e quadrilateri) associando ad essa un insieme di proprietà;
- disegnare correttamente una figura piana descritta in un testo;
- riconoscere una relazione di congruenza fra figure piane, in base a un insieme di informazioni assegnate;
- stabilire le reciproche posizioni tra rette complanari;
- tracciare rette parallele e rette perpendicolari a rette assegnate, passanti per un punto assegnato;
- disegnare con riga e compasso altezze, assi, mediane e bisettrici di un triangolo;
- disegnare le altezze in un parallelogramma;
- in un insieme di grandezze, relative a un problema, distinguere quelle omogenee;
- misurare segmenti e angoli rispetto a una data unità di misura;
- trasformare misure nell'ambito del sistema metrico decimale;
- trasformare poligoni in poligoni equivalenti, in particolare trasformare quadrilateri in triangoli ad essi equivalenti;
- distinguere il concetto di congruenza da quello di equivalenza dei poligoni;
- calcolare le aree e i perimetri delle principali figure piane;
- distinguere dati e obiettivi in una situazione problematica;
- utilizzare adeguati registri di rappresentazione e convertire informazioni fra di essi;

- individuare un percorso risolutivo in piccole “tappe” o segmenti elementari;
- individuare le relazioni tra i dati e le incognite in ogni singola “tappa” e tra una tappa e quella successiva;
- stabilire l’insieme dei valori che verificano la relazione individuata;
- eseguire un controllo sul significato dei valori determinati e determinare l’insieme delle soluzioni del problema;
- stabilire se utilizzare la procedura acquisita in contesti diversi;
- generalizzare una procedura per renderla idonea allo studio di una classe di problemi;
- leggere e interpretare tabelle e grafici in termini di corrispondenze fra elementi di due insiemi;
- valutare l’ordine di grandezza di un risultato;
- scegliere strumenti opportuni per la rilevazione dei dati.

La prova, come sottolineato precedentemente, era costituita da una serie di tre problemi che presentavano agli allievi situazioni concrete su cui ricercare soluzioni attraverso strategie, ragionamenti e applicazioni facendo uso dei diversi tipi di apprendimenti specifici della matematica.

Il gruppo dei formatori di quest’area ha giudicato – tenendo conto della loro conoscenza degli allievi e delle attività che si erano complessivamente riuscite a svolgere in classe – di aver costruito una prova abbastanza sofisticata e difficile, per questo le attese dei formatori stessi non erano di raggiungere ottimi risultati.

Anche in questo caso, come accaduto nell’area dei linguaggi, la distribuzione dei risultati evidenzia un andamento simile: una media complessiva soddisfacente, tuttavia con una distribuzione abbastanza eterogenea capace di mettere in evidenza una certa percentuale di eccellenze, ma anche la persistenza di una fascia di allievi che – dopo un anno di lavoro – necessitano ancora di un’attenzione didattica particolare affinché possano raggiungere le competenze di base.

Come si è detto, la prova era costituita da tre problemi, collegati l’uno all’altro dal punto di vista del contesto ma indipendenti dal punto di vista della soluzione. Ognuno dei tre problemi aveva una protagonista femminile attorno a cui si incentrava la descrizione della situazione problematica (problema di Luisa, di Genoveffa, di Pina) e andava a verificare le abilità degli allievi nella messa in atto di strategie di risoluzione di problemi, di applicazione di regole algoritmiche, di cambiamento del registro di rappresentazione semiotica ecc.

TABELLA 8.3

Punteggio medio ottenuto nella soluzione di ciascun problema dell’area matematica e percentuale di allievi che hanno raggiunto un punteggio pari almeno alla metà del punteggio complessivo del problema

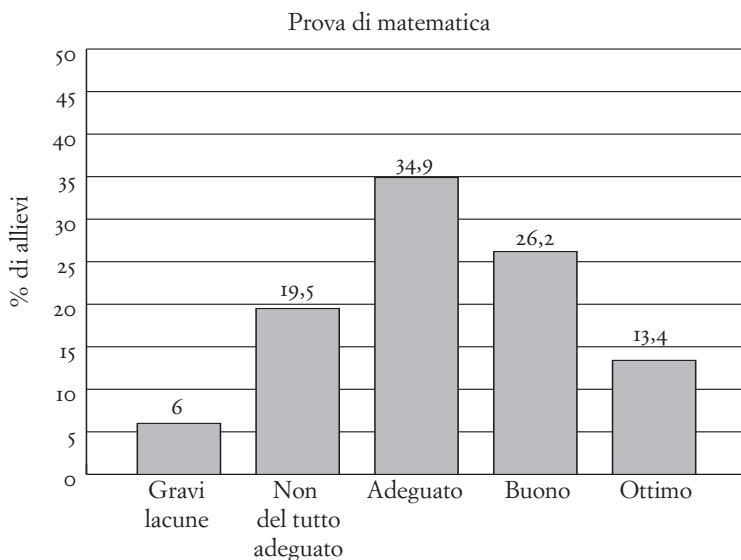
	Punteggio medio sul totale delle risposte esatte (in %)	% di allievi che hanno raggiunto almeno la metà del punteggio complessivo	% di allievi che hanno raggiunto il punteggio massimo
Problema di Luisa	80	88	39
Problema di Genoveffa	69	72	42
Problema di Pina	65	63	52

La TAB. 8.3 riassume i principali parametri che ci consentono di leggere i risultati complessivi delle tre prove: da un lato viene presentato il punteggio medio, dall'altro la percentuale di allievi che ha raggiunto almeno la metà del punteggio complessivo del problema.

È interessante notare che maggiore si è dimostrata la difficoltà della prova per l'intero campione, maggiore è risultato anche essere il divario tra prestazioni scadenti e prestazioni eccellenti degli allievi. Infatti, come si può osservare dalla TAB. 8.3, nel problema di Pina gli allievi hanno raggiunto un punteggio medio molto alto, pari all'80% del punteggio complessivo (28/35), tuttavia le eccellenze (coloro cioè che hanno raggiunto il punteggio massimo di 35/35) sono solo il 39% sul totale⁸. Diversa è la situazione per gli altri due problemi dove si sono rilevate difficoltà maggiori: nel problema di Genoveffa è stato raggiunto solo il 69% del punteggio complessivo (31/45), il 72% ha raggiunto almeno la metà del punteggio ma le eccellenze salgono al 42%; nel problema di Pina viene raggiunto in media solo il 65% del punteggio complessivo (13/20), ma le eccellenze raggiungono il 52%, con un divario migliori-peggiori molto elevato.

FIGURA 8.6

Scala pentenaria del punteggio complessivo raggiunto dagli allievi del campione nella prova di matematica (dati in percentuale)



Senza tener conto del primo problema – la cui bassa difficoltà può aver demotivato i migliori facendo loro compiere maggiori distrazioni – gli ultimi due problemi mettono in evidenza di nuovo, in un'area di competenza differente, la situazione emersa nell'area linguistica, quella cioè della forte eterogeneità dei livelli di competenza nelle classi e della necessità di proseguire il percorso curricolare attraverso una didattica il più possibile individualizzata, che sappia

prestare attenzione in modo differenziato alle necessità diverse dei vari gruppi di allievi, puntando però ugualmente al raggiungimento di obiettivi di base comuni a tutti⁹.

La FIG. 8.6, illustrando i risultati complessivi nelle tre prove di matematica attraverso una scala pentenaria, sottolinea ulteriormente tale situazione.

Infine, a un gruppo di 70 allievi del campione, di alcuni enti FP i cui formatori hanno deciso di utilizzare anche un'ulteriore prova, è stato somministrato un test di conoscenza intitolato "Prova a fare 13", in cui erano appunto presenti 13 quesiti che offrivano ciascuno un punto a ogni risposta esatta.

I risultati di questo test, somministrato soltanto, come è stato detto, a una parte di allievi, sono presentati nella TAB. 8.4; in essa si osserva che "i vincitori" sono stati solo il 19%, tuttavia circa il 70% è composto dagli allievi che hanno raggiunto almeno la metà del punteggio della prova.

TABELLA 8.4

Frequenze percentuali degli allievi relativamente ai punteggi raggiunti nella prova aggiuntiva (facoltativa) "Prova a fare 13"

Punteggio	% di allievi	
0	7,1	
3	2,9	
4	4,3	
5	5,7	
6	11,4	
7	5,7	
8	5,7	
9	8,6	68,6%
10	7,1	
11	11,4	
12	11,4	
13	18,7	
	100,0	

8.5

Risultati nell'area storico-geografica

La prova messa a punto nell'area storico-geografica, a giudizio del gruppo dei formatori della relativa area, aveva una bassa difficoltà. Essa riguardava competenze basilari che erano state considerate come *propedeutiche* allo sviluppo (da completare nel secondo anno) degli indicatori qui di seguito illustrati.

Area della storia:

- sa utilizzare parole chiave per reperire informazioni attraverso fonti dirette e indirette;
- comprende il significato di fonte storica;
- sa analizzare diverse tipologie di fonti;
- sa riconoscere la differenza tra fonti primarie e fonti secondarie relative alle situazioni indagate;

- è in grado di collocare nella “linea del tempo” gli eventi di maggior rilevanza storica e ne conosce i personaggi principali, le forme di governo e il sistema economico;
- è in grado di capire i processi di cambiamento nella società (ad esempio passaggio da una società contadina a una società industriale, da una società feudale a una borghese);
- è in grado di leggere e interpretare le principali fasi di sviluppo delle forme produttive;
- è in grado di capire i processi di cambiamento della società;
- è in grado di estrapolare informazioni da situazioni reali e concrete;
- è in grado di leggere e decodificare delle immagini;
- è in grado di capire l’uso delle immagini in un determinato contesto.

Area della geografia:

- sa leggere le diversità culturali attraverso le immagini (film e fotografie);
 - comprende il concetto di diversità culturale (lingua, tradizioni, religione...);
 - è in grado di leggere una carta geografica e di comprenderne la simbologia;
 - sa ricavare informazioni da una carta tematica.
- Nello specifico, la prova richiedeva agli allievi prestazioni legate:
- alla lettura di una carta tematica;
 - alla lettura di un grafico temporale;
 - al mettere in successione cronologica una serie di elementi appartenenti a periodi storici diversi;
 - alla lettura di una carta geografica;
 - all’orientamento su di un planisfero.

La prova era costituita sostanzialmente da tre esercizi: il primo più semplice perché inerente un grafico temporale sul vissuto di ciascun allievo, gli altri due più difficoltosi perché mettevano in gioco il sapersi orientare su carte tematiche e grafici temporali che richiedevano un decentramento rispetto alle proprie esperienze personali.

Nella TAB. 8.5 possiamo osservare i principali parametri che ci consentono di leggere i risultati nella prova storico-geografica.

Come si evidenzia dai dati della TAB. 8.5, l’esercizio in cui gli allievi del campione hanno trovato le maggiori difficoltà è il secondo esercizio inerente il riconoscimento, attraverso l’analisi di un grafico temporale, della successione cronologica di una serie di elementi: in media gli allievi hanno raggiunto il 70% (14/20) del punteggio complessivo dell’esercizio, mentre negli altri due il punteggio medio arriva all’87% (13/15 e 39/45).

Questi risultati sono certo interessanti da un punto di vista didattico per comprendere meglio quali sono i versanti su cui è necessario non dare per scontate le competenze degli allievi e continuare a rinforzare alcune abilità di base nel prosieguo del lavoro sulla storia e sulla geografia del secondo anno. Ciò soprattutto per un gruppo (che appare contenuto, ma presente) di allievi con competenze più deboli.

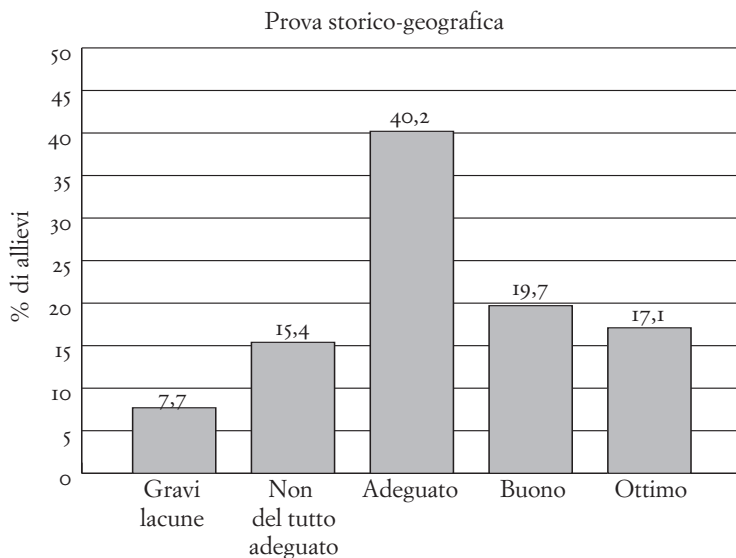
TABELLA 8.5

Punteggio medio ottenuto nella soluzione di ciascun esercizio dell'area storico-geografica e percentuale di allievi che hanno raggiunto un punteggio pari almeno alla metà del punteggio complessivo dell'esercizio

	Punteggio medio sul totale delle risposte esatte (in %)	% di allievi che hanno raggiunto almeno la metà del punteggio complessivo	% di allievi che hanno raggiunto il punteggio massimo
Esercizio su grafico temporale (vissuto dell'allievo nelle scuole elementari e medie)	87	90	58
Esercizio su grafico temporale (periodi storici della locomotiva a vapore)	70	66	45
Esercizio su carta tematica e su orientamento nel planisfero	87	93	43

FIGURA 8.7

Scala pentenaria del punteggio complessivo raggiunto dagli allievi del campione nella prova di storia e geografia (dati in percentuale)



Per quanto concerne il dato relativo alle eccellenze, vediamo che nel primo esercizio quasi il 60% raggiunge il punteggio massimo, mentre nei due successivi esercizi (anche nel secondo, più difficile) troviamo circa un 45% di allievi che raggiunge punteggi ottimi. In quest'area infatti troviamo (ma occorre tener conto della difficoltà complessivamente minore della prova) la percentuale più elevata di allievi che raggiungono punteggi di eccellenza e ciò lo si coglie anche osservando, nella FIG. 8.7, la distribuzione pentenaria del punteggio compless-

sivo dei tre esercizi di cui era costituita la prova, dove risulta un 17% di allievi che raggiungono un livello ottimale.

In conclusione, a fronte dei risultati osservati, è opportuno ancora sottolineare l'importanza di trarre da essi implicazioni e suggerimenti per la progettazione didattica del secondo anno¹⁰; una didattica che – dimostratasi certo adeguata e interessante per il 70-80% degli allievi delle classi – deve tuttavia cercare di indirizzarsi ulteriormente anche a coloro che hanno maggiori difficoltà a causa di gravi svantaggi socio-culturali, molto evidenti fin dall'inizio del percorso formativo nella FP.

Senza abbassare il livello delle competenze da raggiungere, ciò che è auspicabile è andare nella direzione indicata dalle raccomandazioni europee del dicembre 2006 che, a partire dalla conoscenza delle diverse abilità e stili cognitivi degli allievi, esortano a garantire a tutti le competenze-chiave per una cittadinanza attiva e per poter fruire, in tutto l'arco della vita, di molteplici offerte di formazione permanente.

La ricaduta didattica di tale raccomandazione, che vorremmo fare nostra, conduce tuttavia alla necessità di realizzare situazioni di insegnamento-apprendimento dove viene data un'importanza sostanziale ai momenti di valutazione formativa in itinere e in cui sia possibile realizzare autentiche attività di recupero attraverso la differenziazione didattica per gruppi omogenei di livello, la flessibilità nell'organizzazione delle classi per piccoli gruppi, la possibilità di compresenza in aula di più formatori o di formatore e tutor, la disponibilità di percorsi individualizzati per stranieri per il recupero nell'ambito della lingua italiana, la predisposizione di spazi e tempi effettivi per un'autentica progettazione collegiale.

Questa è la sfida dei formatori della FP ed è la sfida degli insegnanti della scuola; ma affinché possa realizzarsi concretamente essa deve essere una sfida raccolta prima di tutto dall'istituzione della FP e dall'istituzione della scuola che, puntando entrambe – nell'ottica congiunta di un sistema di istruzione e formazione – a un modello organizzativo meno rigido e maggiormente dinamico, sappiano stimolare, valorizzare e sostenere la professionalità didattica, l'innovazione e il cambiamento.

Note

1. Cfr. i riferimenti all'interno del CAP.
2. Cfr. in particolare Gallina (2006).
3. Oltre ad aver fornito supporto in itinere ai formatori attraverso indicazioni e materiali *ad hoc*, sono stati dedicati momenti specifici di formazione sulle tematiche della valutazione degli apprendimenti, coordinati dalla prof.ssa Eugenia Lodini.
4. Cfr. Nardi (2002), e anche le ulteriori prove OCSE/Pisa pubblicate sul sito: www.cede.it.
5. Decreto M.P.I. del 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, e relativo documento tecnico allegato *Gli assi culturali*.
6. Quest'ultima prova è stata tuttavia considerata facoltativa e dunque i risultati che sono presentati riguardano solo alcune delle classi del campione.
7. Il test IEA-SAL è una prova di comprensione della lettura rivolta a studenti al termine della terza media e messa a punto per l'opzione italiana dell'indagine SAL (Studio alfabetiz-

zazione lettura) e utilizzata all'interno dell'indagine internazionale dell'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nel 1991. La prova è particolarmente interessante in quanto consente un confronto con lo standard nazionale al termine della terza media.

8. È necessario rilevare che in questo problema ci sono state difficoltà di comprensione anche linguistica derivanti da come era stato scritto il testo.

9. Occorre a questo proposito sottolineare che un'ulteriore difficoltà è costituita dal fatto che i Centri FP hanno un'utenza in parte differente e non è dunque sempre facile identificare un livello minimo comune nelle abilità di base da verificare, che sia adeguato per tutti i CFP.

10. In fase di realizzazione nel momento in cui stiamo scrivendo.

Bibliografia

- CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (a cura di) (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'AMORE B., FANDIÑO PINILLA M. I. (2007), *Modi di comunicare*, in "La Vita Scolastica", 61, 16. 20, pp. 20-2.
- DEWEY J. (1949), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1981³), *Teoria della valutazione*, a cura di F. Brancatisano, A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze.
- GALLINA V. (a cura di) (2006), *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando, Roma.
- LUCISANO P. (1995), *L'indagine IEA-IPS sulla produzione scritta*, in Corda Costa, Visalberghi (1995), pp. 17-22.
- NARDI E. (2002), *Come leggono i quindicenni*, Franco Angeli, Milano.

La soddisfazione degli allievi

di *Elena Luppi*

La soddisfazione degli allievi è un elemento molto importante per monitorare la qualità di un percorso di formazione. I dati relativi alle percezioni che i corsisti manifestano rispetto alle varie componenti dell'attività didattica insieme ai risultati di apprendimento da essi raggiunti ci forniscono molteplici elementi di valutazione del percorso svolto, sia per quanto riguarda gli aspetti del curriculum sia in merito alle scelte didattiche effettuate. Agli allievi dei corsi di OF/FP coinvolti nel progetto sull'innalzamento degli standard formativi è stato somministrato, al termine del primo anno, un questionario con domande a risposta chiusa e a risposta aperta finalizzate a raccogliere le loro opinioni in merito a diversi aspetti del corso stesso. In particolare sono state poste domande sulle seguenti tematiche:

- il gradimento sugli aspetti curricolari (le diverse discipline affrontate nel corso, l'attività di stage, l'orario) e la percezione dei propri risultati;
- i rapporti interpersonali (con i compagni e con i formatori);
- il gradimento sull'operato degli insegnanti (i metodi e le strategie didattiche utilizzate);
- la conferma della propria scelta (è stato chiesto agli allievi di immaginare di tornare indietro nel tempo, a settembre del 2006 e di indicare quale percorso formativo sceglierebbero, alla luce dell'anno trascorso; allo stesso scopo, una delle domande verteva sull'eventualità di consigliare a un'amica o a un amico l'iscrizione al corso);
- le opinioni sul significato del concetto di "competenze utili per la vita".

Le risposte a queste domande ci offrono un quadro ricco di spunti per riflettere su questo percorso formativo dal punto di vista dei suoi attori principali: gli allievi.

9.1

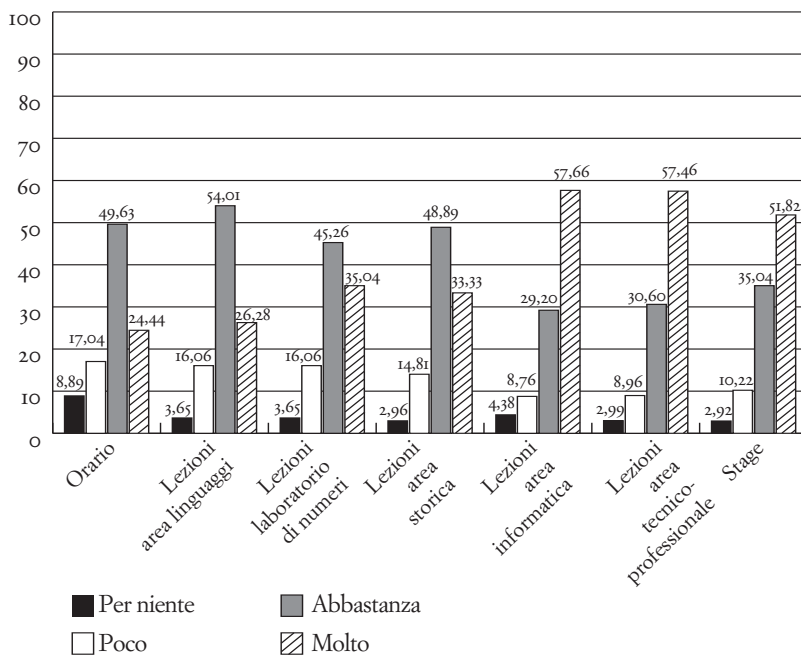
Soddisfazione sul curriculum

Per misurare il gradimento degli allievi sulle discipline trattate durante l'anno e l'organizzazione del corso dal punto di vista di spazi e tempi sono state poste alcune domande di atteggiamento a risposta chiusa. Come emerge dalla FIG. 9.1, le percentuali di allievi abbastanza o molto soddisfatti sono sempre superiori a quelle di coloro che esprimono giudizi negativi sui vari aspetti presi in considerazione. Circa il 75% dei rispondenti si dichiara abbastanza o molto soddisfatto dell'organizzazione dell'orario delle lezioni (disposizione delle varie materie durante la settimana). Per quanto riguarda il gradimento sulle singole discipline la percentuale

di allievi abbastanza o molto soddisfatti si colloca intorno all'80% praticamente per tutte le aree, con differenze, come prevedibile, per l'area informatica, l'area tecnico-professionale e lo stage, in cui le percentuali di "molto soddisfatti" superano il 50%. Nonostante nei primi mesi i docenti abbiano riscontrato in aula una certa resistenza da parte degli allievi verso le nuove discipline delle aree di base, il gradimento su queste ultime si mostra tendenzialmente abbastanza elevato, con percentuali di "poco o per niente soddisfatti" che non superano mai il 20%. Lievemente più elevate, rispetto alle altre aree di base, le percentuali di gradimento sulle lezioni del "Laboratorio figure e numeri". Si tratta di un dato interessante, soprattutto se si pensa che la matematica è tradizionalmente ritenuta una materia ostica, che gli allievi trovano difficile. Evidentemente la scelta di affrontare questi contenuti attraverso una didattica di tipo laboratoriale si è rivelata efficace per questi allievi, ha saputo coinvolgerli e conquistarli probabilmente molto di più di quanto sarebbe accaduto con lezioni di matematica svolte in modo "tradizionale". Questo dato ci spinge a pensare che una didattica coinvolgente, attiva e calibrata sui bisogni della classe può permetterci di raggiungere tutti gli allievi, forse anche quelli che pensavano di essere "negati per la matematica".

FIGURA 9.1

Sei soddisfatto/a di...



Le risposte alla domanda aperta "Quali sono le lezioni che in questo anno ti hanno appassionato di più?" confermano i risultati dei quesiti a risposta chiusa. Fra le materie "più appassionanti" quelle dell'area tecnico-professionale e

informatica ricorrono più di frequente, tuttavia 36 allievi su un totale di 88 rispondenti hanno indicato discipline delle aree di base.

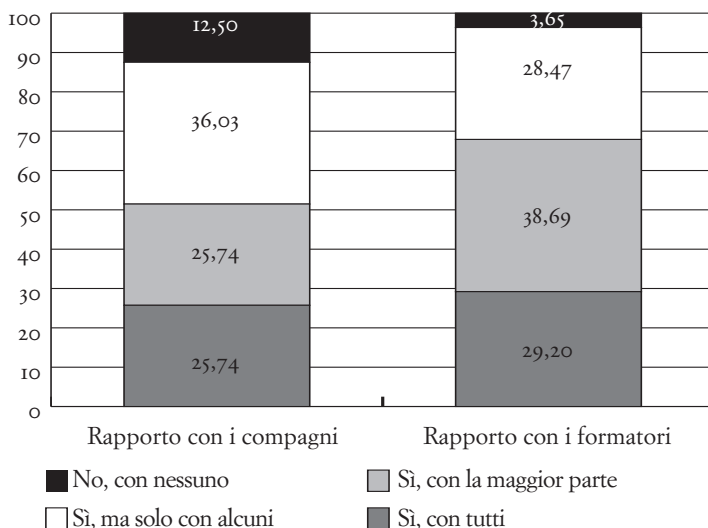
Per ottenere informazioni sulla soddisfazione in merito agli esiti del percorso formativo intrapreso, è stato chiesto agli allievi di formulare un'autovalutazione sui risultati raggiunti nell'area tecnico-professionale e nell'area di base. Prevalgono nettamente gli allievi che si dichiarano abbastanza o molto soddisfatti: l'89% per quanto riguarda gli apprendimenti relativi all'area tecnico-professionale (dove sono molto più numerosi i "molto soddisfatti") e l'81% per le aree di base.

9.2 I rapporti interpersonali

Nel questionario di soddisfazione è stato chiesto agli allievi di esprimere un'opinione sui rapporti interpersonali instaurati nel corso dell'anno sia con i compagni sia con i formatori, per ottenere informazioni sulla percezione che essi hanno maturato del clima sociale nel corso. Come viene messo in evidenza dalla FIG. 9.2 emergono differenze fra la soddisfazione per i rapporti con i compagni e con i formatori. Per quanto riguarda i primi poco più del 50% dichiara di essere soddisfatto dei rapporti con tutti o quasi tutti i compagni, il 36% sostiene di essere soddisfatto del rapporto instaurato solo con alcuni coetanei mentre il 12,50% dichiara di non avere instaurato relazioni amicali soddisfacenti con nessuno. Per quanto riguarda, invece, il rapporto con i formatori quasi il 68% dei rispondenti dichiara di essere soddisfatto del rapporto instaurato con tutti o la maggior parte dei docenti, il 28,5% solo rispetto ad alcuni e solo il 3,6% manifesta totale insoddisfazione.

FIGURA 9.2

Sei soddisfatto del rapporto che hai stabilito con i compagni e con i formatori? (valori percentuali)



Questa differenza nella percezione dei rapporti interpersonali fra pari e verso l'adulto si apre a numerosi tentativi di interpretazione. La complessità e variabilità dei contesti d'aula presi in esame rende impossibile l'individuazione di spiegazioni o tentativi di spiegazione che possano essere univoci. Vale forse la pena di sottolineare la necessità di interpretare questo dato alla luce di più elementi legati al clima dell'aula ma anche al contesto sociale di riferimento, alla fase dello sviluppo che questi ragazzi stanno vivendo e alle esperienze che li vedono coinvolti nell'extrascuola. Dal punto di vista educativo e didattico queste risposte confermano la necessità di promuovere strategie di apprendimento cooperativo, favorire il lavoro di gruppo e insistere sulla necessità di dialogare dentro e fuori dall'aula.

9.3 I formatori

Sono state, inoltre, poste alcune domande di gradimento sulle attività degli insegnanti e su alcuni aspetti dello stile didattico dei docenti. I risultati, riportati nella TAB. 9.1, mostrano livelli di soddisfazione sull'operato dei formatori tendenzialmente elevati. Secondo più del 75% degli allievi tutti o la maggior parte dei formatori hanno saputo spiegare in modo chiaro e comprensibile. Per percentuali di allievi che vanno dal 71 al 73% tutti i formatori, o la maggior parte di essi, hanno compreso le difficoltà nello studio, hanno stimolato gli interessi dei corsisti, si sono preoccupati di far capire gli argomenti a tutti, hanno avuto modalità valutative chiare ed esplicite e hanno fatto venire voglia di continuare a imparare. Un po' inferiori, anche se molto più alte del 50%, le opinioni positive sulla capacità da parte di tutti o quasi tutti i docenti di esprimere fiducia, mantenere la disciplina in classe e stimolare la collaborazione fra gli allievi (circa il 66%).

TABELLA 9.1

Opinioni sui formatori

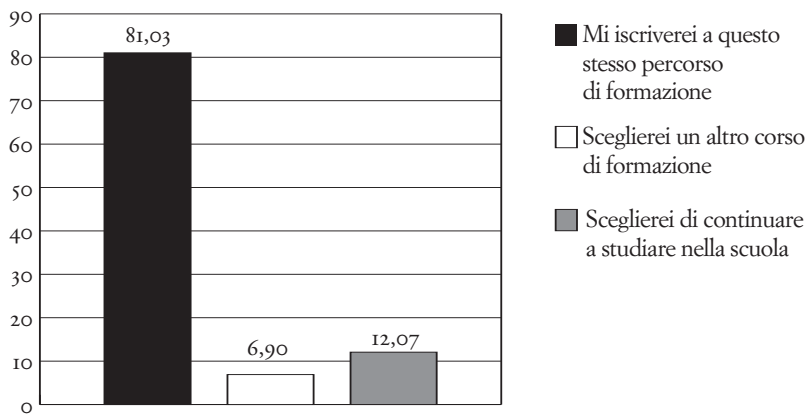
Secondo te gli insegnanti della tua classe	Si, quasi tutti (%)	Si, la maggior parte (%)	Si, ma solo alcuni (%)	No, quasi nessuno (%)
Hanno saputo spiegare in modo chiaro e comprensibile	29,10	46,27	17,91	6,72
Hanno compreso le nostre difficoltà nello studio	34,81	37,04	22,22	5,93
Hanno saputo stimolare i nostri interessi	24,26	47,06	26,47	2,21
Hanno avuto fiducia nelle nostre possibilità	33,33	33,33	26,67	6,67
Sono stati capaci di mantenere la disciplina in classe	22,79	43,38	27,21	6,62
Hanno stimolato la collaborazione tra noi allievi	23,88	42,54	25,37	8,21
Si sono preoccupati di far capire gli argomenti a tutti	33,59	37,50	20,31	8,59
Sono stati chiari rispetto alle modalità di valutazione	30,30	43,18	18,94	7,58
Ci hanno fatto venire voglia di continuare ad imparare	27,27	44,70	19,70	8,33

Nel complesso questi dati confermano i livelli di soddisfazione tendenzialmente medio-alti che si sono riscontrati anche nelle risposte alle domande precedenti.

9.4 Se potessi tornare indietro che cosa sceglieresti di fare?

Si è chiesto agli allievi di immaginare di tornare indietro nel tempo, a settembre del 2006 e di indicare quale percorso formativo sceglierebbero, alla luce dell'anno trascorso. Le risposte a questa domanda, come viene messo in evidenza dalla FIG. 9.3, confermano nuovamente gli elevati livelli di gradimento per l'esperienza formativa intrapresa. L'81% dichiara che, potendo tornare indietro, si riscriverebbe al corso, quasi il 7% sceglierebbe un altro corso di formazione mentre fa riflettere il 12% che dichiara che continuerebbe a studiare nella scuola.

FIGURA 9.3
Cosa faresti se potessi tornare indietro? (valori percentuali)



Nei commenti aperti a queste risposte chiuse sono emerse riflessioni interessanti:

Se potessi tornare indietro non perderei più tempo perché solo da quest'anno ho saputo trovare interesse nello studio e ne ho capito l'importanza, merito dei professori che mi hanno saputo prendere nella maniera migliore. Dopo essere stato bocciato due anni senza dubbio non farei più gli errori di prima...

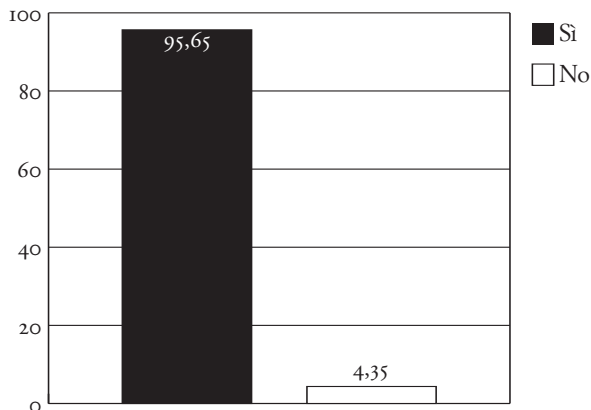
Mi sarei impegnato di più nella scuola che frequentavo prima.

A differenza delle altre scuole, qui ci seguono molto di più ed è una cosa bella.

Per sondare, ancora una volta, la soddisfazione generale sul corso è stata posta ai ragazzi la seguente domanda proiettiva: "Consigliaresti a un tuo amico/a di iscriversi in questo Centro di formazione per seguire il tuo stesso percorso?".

Come si vede nella FIG. 9.4 la percentuale di risposte positive è elevatissima (quasi il 96%), ulteriore conferma dell'alto livello di soddisfazione che questi allievi manifestano per il corso che stanno frequentando.

FIGURA 9.4
Consigliaresti a un amico/a di iscriversi a questo corso? (valori percentuali)



9.5

Quali sono le competenze che pensi servano di più nella vita e che ti piacerebbe imparare?

Come ultima domanda è stato chiesto agli allievi di indicare quelle che ritengono essere le competenze più utili nella vita. Le risposte aperte che gli allievi hanno dato fanno riferimento, in 40 casi, a competenze legate alla professione per la quale essi si preparano, in 13 a competenze trasversali e in 10 a competenze di base. Pur rimanendo sempre prevalente l'interesse per gli aspetti professionalizzanti del corso emerge da numerose risposte la percezione che i saperi di base e quelli tecnico-professionali non sono in antitesi ma, anzi, si tratta di due importanti componenti della formazione del cittadino e del lavoratore.

9.6

Riflessioni conclusive

Nel complesso le risposte degli allievi al questionario di gradimento mostrano elevati livelli di soddisfazione per il percorso intrapreso, sia per quanto riguarda il curriculum, sia negli aspetti didattici e organizzativi. Pur prevalendo le preferenze per le discipline tecnico-professionali sembra emergere un atteggiamento positivo verso le materie dell'area di base. In particolare, come abbiamo visto, il "Laboratorio figure e numeri", forse proprio per la sua connotazione laboratoriale, ha riscontrato livelli di gradimento piuttosto elevati. Questo dato ci fa pensare all'importanza delle scelte didattiche che si effettuano, soprattutto rispetto a contenuti tradizionalmente ostici per gli allievi.

Per quanto riguarda i rapporti interpersonali nel corso si riscontra una certa differenza fra la percezione che gli allievi hanno del proprio rapporto con i docenti e con i compagni. Mentre rispetto al primo essi esprimono opinioni positive, emergono pareri più critici verso i secondi. Questo dato ci spinge a riflettere sulla necessità di curare le relazioni fra gli allievi ponendosi obiettivi trasversali di cooperazione e comunicazione, da realizzare nelle varie attività curriculari attraverso scelte didattiche che privilegino il lavoro di gruppo nelle sue varie forme. Solo in questo modo è possibile migliorare il clima d'aula, oltre a rinforzare negli allievi l'acquisizione di quelle competenze socio-relazionali fondamentali al pieno esercizio della cittadinanza.

Ulteriore conferma del gradimento sul corso è offerta dalla risposta alle due domande proiettive da cui emerge che quasi tutti gli allievi sceglierebbero nuovamente il corso e lo consiglierebbero agli amici.

Le risposte alla domanda sulle "competenze utili per la vita" ci inducono a pensare che questo percorso formativo stia andando nella direzione di favorire, oltre all'acquisizione di una professionalità, un atteggiamento positivo verso le materie di base, nella speranza di portare questi allievi a trovare motivazioni per continuare ad apprendere non solo nell'ambito del corso di formazione ma anche successivamente, in altri luoghi e contesti, nell'ottica di un apprendimento che accompagna l'individuo lungo tutto il corso della vita.

La soddisfazione dei formatori, dei tutor e dei direttori

di *Massimo Peron*

In relazione alle caratteristiche dell'impianto progettuale, che ricordiamo mirava a innovare a livello di sistema provinciale il curriculum OF, il gruppo di progetto ha ritenuto strategico monitorare la soddisfazione dei formatori coinvolti nella sperimentazione e anche dei direttori dei CFP. In particolare rispetto ai formatori/tutor interessava sentire dalla voce delle persone direttamente coinvolte una valutazione complessiva di alcuni aspetti relativi alla organizzazione del percorso formativo, mentre per quanto riguarda i direttori si è ritenuto importante avere indicazioni sull'impatto del progetto, sull'organizzazione del CFP e sull'investimento dell'ente nella prospettiva di sviluppo del curriculum delineata dal progetto.

Per riuscire a raccogliere in maniera sistematica alcuni dati e poter procedere ad alcune valutazioni, sono stati somministrati alla fine del primo anno del progetto due questionari, uno ai formatori/tutor e l'altro ai direttori dei CFP. Per quanto riguarda il questionario formatori/tutor, si è proceduto alla somministrazione sia alle persone coinvolte direttamente nel progetto che ad alcuni componenti dei consigli di classe non direttamente impegnati nella sperimentazione.

Complessivamente sono stati raccolti 84 questionari formatori/tutor (dei quali 28 di personale non coinvolto direttamente nelle attività formative) e 10 questionari direttori (uno per ciascun ente FP).

10.1

Il punto di vista dei formatori e dei tutor

Il questionario per i formatori e i tutor era centrato sulle seguenti tematiche:

- gradimento relativo alla dimensione curricolare e in particolare all'introduzione delle competenze di base e all'equilibrio con le competenze tecnico-professionali;
- rapporti interpersonali sia a livello di consiglio di classe che di gruppo-classe;
- punti di forza e di debolezza del curriculum, proposte di miglioramento;
- autovalutazione del gruppo dei formatori FP coinvolti nella sperimentazione a livello didattico, disciplinare e di preparazione complessiva;
- livello di soddisfazione rispetto al percorso di formazione-formatori (solo per i formatori/tutor coinvolti nel percorso di formazione specifico).

10.1.1. Il gradimento dei formatori in relazione al nuovo curriculum

Per misurare il gradimento dei formatori/tutor rispetto al nuovo curriculum OF, così come prospettato dal progetto, il questionario proponeva 7 item.

Tendenzialmente il parere espresso dai formatori/tutor si è assestato tra l'abbastanza o il molto positivo soprattutto rispetto alle seguenti aree tematiche: contributo del curriculum OF/FP per sviluppare competenze di base; importanza della FP per la rimotivazione dei ragazzi all'apprendimento; adeguatezza delle competenze possedute dai formatori per l'attuazione del curriculum innovato.

La percentuale di formatori/tutor che sono "per niente" o "poco soddisfatti" del curriculum si attesta intorno al 20-25% rispetto ai seguenti ambiti:

- curriculum nel complesso ben costruito;
- importanza del curriculum FP alla rimotivazione dei giovani in esso presenti;
- importanza della didattica per il recupero delle lacune delle competenze di base per i ragazzi OF;
- coerenza tra le diverse aree del curriculum.

Valori più negativi hanno contraddistinto un'area in particolare: "Equilibrio tra le aree di base e l'area tecnico-professionale" con una percentuale di "poco" o "per niente soddisfatti" pari a quasi il 30%. A nostro avviso, contribuisce a spiegare questa situazione un'opinione non molto positiva degli insegnanti tecnico-professionali che, da un lato, nel nuovo curriculum vedono ridimensionato il proprio ruolo almeno dal punto di vista quantitativo, mentre, dall'altro, esprimono la preoccupazione che il nuovo curriculum non consenta di sviluppare in maniera piena le competenze tecniche obbligatorie per la qualifica e unico oggetto di valutazione in sede di esame finale OF.

Al contrario, estremamente positiva è l'autopercezione dei formatori in ordine all'adeguatezza delle competenze possedute per affrontare il nuovo curriculum OF. In questo caso viene rilevata una percentuale pari al 6,2% di formatori che ritengono di avere poche competenze per affrontare il nuovo curriculum, a fronte di una percentuale pari al 61,7% che si considera abbastanza competente e una percentuale del 32,1% che si considera molto competente.

L'insieme dei formatori/tutor si ritiene in grado di affrontare le novità introdotte dal nuovo curriculum, aggiungiamo noi anche in relazione alla formazione ricevuta nel primo anno di sperimentazione. Questo riteniamo possa essere un aspetto positivo in quanto espressione di una certa sicurezza, esperienza nel settore e buon andamento delle attività nel corso del primo anno di lavoro.

10.1.2. Il rapporto fra i colleghi del consiglio di classe

Estremamente positivo è percepito il rapporto con i colleghi del consiglio di classe sia sul piano organizzativo sia su quello didattico e soprattutto sul piano personale. I formatori/tutor della FP sembrano mostrare quindi una grande coesione, tanta voglia di collaborare e rapporti personali e lavorativi favorevoli, tutte condizioni necessarie per poter operare efficacemente in contesti di apprendimento difficili e impegnativi.

In particolare i valori percentuali compresi tra "molto" e "abbastanza" rag-

giungono percentuali elevatissime rispetto alle tre dimensioni esaminate: piano organizzativo 82,9%; piano didattico 85,4%; rapporto con i colleghi 90,2%.

Riteniamo che il buon rapporto e il clima tra i formatori impegnati nella sperimentazione rappresentino una leva importante per la buona riuscita delle attività e per creare contesti di apprendimento efficaci per i giovani OF. Tutta l'impalcatura del progetto coerentemente ha teso a valorizzare questa energia positiva, attraverso un processo che tentasse per quanto possibile di promuovere un coinvolgimento attivo dei protagonisti diretti della sperimentazione.

10.1.3. Il rapporto con gli allievi

I formatori/tutor si ritengono complessivamente meno soddisfatti nel rapporto con gli allievi, anche se in assoluto con valori percentuali positivi.

In particolare l'elemento più problematico sembra essere rappresentato dal comportamento degli allievi in classe. Si rileva comunque una percentuale pari al 67,1% di formatori/tutor che si posizionano tra il "molto" e l'"abbastanza", che seppur inferiore alle percentuali relative all'apprendimento (78%) e alla relazione (91,5%), non denota comunque una situazione particolarmente problematica.

Il comportamento degli allievi in classe sembra essere il maggior ostacolo incontrato dai formatori/tutor nel loro lavoro quotidiano, dato da considerarsi abbastanza normale in classi composte da giovani adolescenti con problematiche sociali, di apprendimento e personali piuttosto articolate. Le difficoltà dovute al comportamento non sembrano comunque inficiare il processo di apprendimento in maniera rilevante, infatti quasi l'80% dei formatori/tutor si ritiene soddisfatto del rapporto con gli allievi sul piano dei risultati di apprendimento raggiunti.

Abbastanza scontato e prevedibile è il dato positivo relativo alle relazioni personali. La forte motivazione dei formatori, le alte competenze relazionali possedute, così come il lavoro di formazione realizzato in questi anni in collaborazione con l'amministrazione provinciale, hanno consentito nei CFP di creare un contesto relazionale positivo che è la base poi per sviluppare processi di apprendimento efficaci.

10.1.4. Punti di forza e di debolezza del nuovo curriculum

Il questionario somministrato ai formatori/tutor, prevedeva anche la possibilità di esprimere in forma aperta l'opinione sui punti di forza e di debolezza del curriculum sperimentale, nonché offrire suggerimenti per migliorare la progettazione del curriculum per l'anno formativo successivo.

Ovviamente risulta impossibile riportare la ricchezza dei contributi offerti, ma per semplicità di lettura offriamo una sintesi per categorie ottenuta confrontando l'enorme mole di dati a disposizione.

I punti di forza sono risultati essere i seguenti:

- apprendimento di nuove metodologie didattiche;
- stimolo al lavoro interdisciplinare all'interno del consiglio di classe;
- apprendimento di nuovi contenuti nell'ambito delle competenze di base;
- possibilità di arricchire il curriculum OF di elementi di cultura generale indispensabili per i giovani cittadini/lavoratori di oggi;
- modalità di lavoro scelta con un forte coinvolgimento dei formatori sup-

portati da uno staff che ha condotto bene le attività e che ha favorito il lavoro e il raggiungimento degli obiettivi definiti.

I punti di debolezza rilevati sono:

- scarsità di ore a disposizione dei formatori per raggiungere gli obiettivi relativi alle competenze di base;
- scarse capacità degli allievi nell'affrontare contenuti relativi ad aspetti non direttamente riconducibili alla loro esperienza;
- scarsa motivazione degli allievi nei moduli non direttamente connessi al profilo professionale;
- alta presenza di extracomunitari che non hanno le basi linguistiche per affrontare i moduli centrati sulle competenze di base;
- necessità di realizzare la formazione dei docenti prima dell'avvio delle attività e non in itinere;
- disomogeneità delle classi;
- carichi di lavoro eccessivi per i formatori coinvolti nella sperimentazione (incontri e programmazione si aggiungono alle attività dirette e questo crea disagio);
- difficoltà dovuta al fatto che le ore dei moduli delle competenze di base tolgono ore di laboratorio. La cosa non è apprezzata dagli studenti e rischia di far avvicinare molto la FP alla scuola che molti degli allievi hanno già rifiutato.

Le proposte per migliorare la progettazione del curriculum sono:

- non far diventare il percorso FP uguale al modello scolastico, rifiutato dai giovani che frequentano i corsi;
- mantenere uno spazio importante per le attività di laboratorio. L'approccio laboratoriale rappresenta la dimensione più rilevante dei percorsi di FP, occorre evitare che lo spazio occupato dai moduli delle competenze di base non riduca eccessivamente i tempi e gli spazi dedicati alle attività laboratoriali;
- dare continuità all'esperienza di formazione/accompagnamento dei formatori anche per il secondo anno, al fine di definire in raccordo con gli esperti di didattica disciplinare i moduli dell'intero percorso biennale;
- prevedere qualche forma di certificazione finale ufficiale delle competenze di base sviluppate nel curriculum. Attualmente l'esame finale di qualifica verte solo sulle competenze tecnico-professionali;
- avvicinare ancora di più gli esperti dell'università alla conoscenza della realtà concreta delle classi di obbligo formativo e delle caratteristiche degli allievi, al fine di offrire ai formatori consigli, esempi, strumenti più coerenti con le peculiarità dell'utenza;
- avere a disposizione risorse e tempo reale per poter procedere a una programmazione individualizzata in grado di far raggiungere a tutti gli allievi gli standard di riferimento (non solo delle competenze di base, ma anche di quelle tecnico-professionali);
- consentire ai formatori una maggiore disponibilità di tempo per la programmazione delle attività.

10.1.5. Il punto di vista dei formatori sulle proprie competenze didattiche

Una parte consistente del questionario mirava a cogliere l'autovalutazione da parte dei formatori/tutor rispetto all'esperienza di insegnamento nel nuovo corso di FP.

Le aree sondate con il questionario sono state le seguenti: competenze adeguate rispetto ai moduli insegnati; capacità di spiegare in modo chiaro e adeguato agli allievi; capacità di tenere conto delle diverse strategie di apprendimento degli allievi; capacità di stimolare gli interessi degli allievi; fiducia nelle possibilità di apprendimento degli allievi; capacità di mantenere la disciplina in classe; capacità di stimolare la collaborazione tra gli allievi; preoccupazione di far capire gli argomenti a tutti gli allievi; chiarezza rispetto alle modalità di valutazione adottate; capacità di motivare gli allievi all'apprendimento; realizzazione di una programmazione complessiva condivisa.

L'insieme degli item puntava a rilevare l'autopercezione dei formatori/tutor in ordine alle competenze didattico/metodologiche, ritenute in generale come fondamentali con una tipologia di utenza come quella dell'obbligo formativo.

In questo senso l'autopercezione dei formatori è piuttosto positiva e raggiunge valori percentuali tra l'80 e il 100% nell'ambito delle categorie "sì, quasi tutti", "sì, la maggior parte". Questo significa che i formatori/tutor si autopercepiscono mediamente competenti dal punto vista didattico e metodologico. Fanno eccezione alcuni valori meno positivi (comunque intorno al 70%) negli item relativi alla capacità di mantenimento della disciplina in classe e nella capacità di stimolare la voglia di imparare. Anche in questo caso le caratteristiche dei gruppi-classe OF possono spiegare bene il risultato, che ripetiamo comunque è da considerarsi molto positivo.

Sembra quindi che la sperimentazione insista su di un gruppo di formatori/tutor che ha un'autopercezione positiva delle proprie capacità didattiche/metodologiche e questo ha sicuramente favorito il lavoro di programmazione, ma soprattutto di realizzazione concreta delle attività.

10.1.6. La soddisfazione rispetto al percorso di formazione-formatori

L'ultima parte del questionario suggeriva ai formatori/tutor impegnati nel percorso formativo (56) di esprimere una valutazione complessiva dell'esperienza, evidenziando anche le motivazioni della scelta.

Complessivamente il gradimento espresso è stato positivo.

In particolare alla domanda "Si ritiene soddisfatto del percorso di formazione offerto ai formatori durante quest'anno?", le risposte si sono così articolate: "molto" 23%; "abbastanza" 46,4%; "poco" 21,4%; "per niente" 8,9%. Complessivamente circa il 70% dei formatori/tutor si dichiara molto o abbastanza soddisfatto del percorso svolto.

Risultati analoghi hanno contraddistinto la domanda "Se potesse tornare indietro, accetterebbe ancora di impegnarsi in un percorso formativo e di sperimentazione come quello di quest'anno?". In questo caso la percentuale dei sì si attesta al valore di 84,2%, mentre quella dei no raggiunge il 15,8%.

I due dati confermano comunque un buon livello di gradimento del percorso formativo.

Nel complesso le risposte dei formatori/tutor alle domande del questionario di gradimento, evidenziano un contesto molto positivo, nel quale è stata realizzata la sperimentazione.

Sottolineiamo in particolare alcuni aspetti a nostro avviso più rilevanti:

- atteggiamento positivo verso l'innovazione curricolare, soprattutto nella parte relativa alle competenze di base;
- presenza di un buon clima relazionale sia tra i formatori/tutor dei consigli di classe, che tra i formatori e gli allievi dei corsi;
- autovalutazione positiva delle competenze didattiche e metodologiche possedute dal gruppo dei formatori/tutor, anche grazie al percorso formativo realizzato;
- buon livello di gradimento complessivo della proposta formativa.

L'insieme degli elementi descritti ha contribuito a creare un buon clima complessivo intorno alla sperimentazione e, a nostro avviso, ha permesso di erogare un servizio formativo di qualità agli allievi, protagonisti principali delle attività proposte durante l'anno formativo.

10.2

Il punto di vista dei direttori

Il questionario direttori è stato somministrato a tutti i responsabili delle attività formative degli enti FP coinvolti nella sperimentazione. Complessivamente sono stati somministrati 10 questionari.

In questo caso si cercava di comprendere l'impatto complessivo della sperimentazione nella vita dei CFP e il grado di coinvolgimento strategico delle direzioni in ordine alla prospettiva individuata dal progetto per la formazione professionale nell'ambito del diritto-dovere.

Il questionario sondava le seguenti tematiche:

- gradimento relativo alla dimensione curricolare e in particolare all'introduzione delle competenze di base e all'equilibrio con le competenze tecnico-professionali;
- punti di forza e di debolezza del nuovo curriculum FP in sperimentazione;
- utilità del percorso formativo per la crescita professionale complessiva dei formatori coinvolti;
- ricaduta di prospettiva della sperimentazione rispetto al nuovo curriculum OF;
- eventuali proposte per il miglioramento della progettazione del nuovo curriculum.

10.2.1. Il gradimento dei direttori in relazione al nuovo curriculum

Il gradimento complessivo espresso dai direttori rispetto al nuovo curriculum sembra essere meno deciso rispetto a quello espresso dai formatori e dai tutor.

Si nota un giudizio generalmente "prudente" rispetto ai diversi item con una prevalenza di risposte che si attestano sull'"abbastanza soddisfatto". Riteniamo che ciò sia determinato da un lato da una conoscenza non approfondita da parte dei direttori dell'intero processo che può aver indotto una certa prudenza di giudizio, dall'altro dalla perdurante incertezza del processo di riforma dei sistemi scolastici e formativi nell'ambito del diritto-dovere (introduzione dell'obbligo di istruzione), che ha portato i direttori a un atteggiamento generale di attesa, in ordine alla prospettiva di sviluppo del sistema della FP diritto-dovere così come prefigurata dalla sperimentazione.

Tale posizione emerge dalla maggior parte degli item riguardanti il curriculum nel suo complesso:

- nuovo curriculum complessivamente ben costruito: 90% “abbastanza”, 10% “molto”;
- buon equilibrio tra aree di base e quelle tecnico-professionali: 80% “abbastanza”, 20% “molto”;
- coerenza tra le diverse aree del curriculum: 80% “abbastanza”, 20% “molto”.

Su alcuni item specifici, il giudizio risulta invece essere decisamente più positivo:

- importanza dell’area delle competenze di base nel curriculum FP: 40% “abbastanza”, 60% “molto”;
- importanza dei corsi FP nella rimotivazione all’apprendimento dei giovani: 100% “molto”;
- importanza della didattica per recuperare le lacune di base degli allievi dei corsi FP: 30% “abbastanza”, 70% “molto”;
- adeguate le competenze dei formatori: 50% “abbastanza”, 50% “molto”.

Le risposte positive a questi ultimi item, esprimono a nostro avviso un giudizio in generale positivo dei direttori nei confronti della FP, quale percorso in grado di rimotivare e recuperare una tipologia di giovani che comunque sia non trovano nella scuola percorsi adatti a valorizzare le proprie competenze, stili di apprendimento e prospettive di sviluppo professionale.

10.2.2. Punti di forza e di criticità del nuovo curriculum

La domanda aperta mirava a raccogliere il parere dei direttori su alcuni aspetti qualitativi del nuovo curriculum. Di seguito riportiamo gli aspetti a nostro avviso più significativi a livello di macrotematiche.

I punti di forza sono risultati:

- l’approccio interdisciplinare;
- lo sviluppo di didattiche e metodologie non tradizionali adatte agli allievi della FP;
- la valorizzazione delle competenze di base quale parte integrante del curriculum FP;
- la motivazione dei formatori coinvolti nella sperimentazione;
- la facilitazione dei passaggi scuola/FP e viceversa;
- il rinnovare l’interesse per alcune materie abbandonate;
- il confronto positivo tra formatori di diversi enti;
- la possibilità di confronto tra CFP rispetto all’andamento della sperimentazione;
- il monitoraggio delle attività che consente di avere dei dati reali sui risultati.

Punti di debolezza invece:

- il disagio dilagante tra i ragazzi che arrivano alla FP che non facilita l’apprendimento delle competenze di base;
- la scarsa motivazione degli allievi per le materie “teoriche” (percepite come legate al mondo scolastico dal quale sono scappati) e interesse elevato per i moduli tecnico-pratici e legati alla professione di riferimento;
- le poche ore a disposizione per raggiungere gli elevati standard professionali previsti dalla qualifica;
- gli elevati carichi di lavoro per i formatori.

Anche in questo caso il giudizio complessivo dei direttori rispetto alla linea

di sviluppo strategica individuata dalla sperimentazione sembra essere positivo (è rilevata come positiva l'introduzione delle competenze di base nel curriculum anche nella prospettiva di dialogo con il sistema scolastico).

Le difficoltà sembrano essere più legate alla contingenza e alla rigidità di alcune regole di gestione e di funzionamento del sistema che sembrano non favorire l'innovazione curricolare.

10.2.3. Ricaduta dell'innovazione curricolare negli enti di formazione

È stato chiesto ai direttori di valutare la sperimentazione in una prospettiva strategica, di sistema, di sviluppo della FP nell'ambito del diritto-dovere.

Le risposte ai cinque item proposti sono state piuttosto differenziate, sintomo anche a nostro avviso di una scarsa chiarezza di prospettiva normativa e di sistema nazionale e regionale.

Riportiamo di seguito i risultati principali:

- possibilità di avere formatori più competenti: 80% “molto”, 10% “abbastanza”, 10% “per niente”;
- maggiore integrazione con il sistema scolastico: 50% “molto”, 50% “abbastanza”;
- visibilità del CFP nel sistema regionale della FP: 40% “molto”, 40% “abbastanza”, 20% “poco”;
- rinnovamento complessivo della FP diritto-dovere: 40% “molto”, 40% “abbastanza”, 20% “poco”;
- possibilità di formare giovani più preparati per la vita e per il mondo del lavoro: 20% “molto”, 70% “abbastanza”, 10% “poco”.

Complessivamente i risultati sembrano essere incoraggianti in quanto comunque la somma delle percentuali corrispondenti ai valori “molto” e “abbastanza” è molto alta, segno a nostro avviso di una percezione positiva complessiva dei direttori della sperimentazione anche in ottica strategica e di sviluppo della FP.

Chiudiamo le nostre considerazioni sul gradimento espresso dalla direzione degli enti coinvolti nella sperimentazione, riportando i risultati alla domanda riguardante la crescita professionale dei formatori interessati: “Rispetto alla crescita professionale dei suoi formatori, quanto è stato utile secondo lei il percorso di formazione e di sperimentazione sul nuovo curriculum?”.

Il giudizio dei direttori è stato decisamente positivo: 60% “molto”, 30% “abbastanza”, 10% non risponde.

Questo giudizio positivo sul complesso dell'esperienza realizzata, da un lato ci rende contenti per aver trovato una modalità di lavoro interessante per affrontare un processo di rinnovamento curricolare molto complesso, in un contesto normativo e di prospettiva poco definito, dall'altro ci fa ben sperare per il futuro sia dei nostri formatori che dei giovani che ancora decidono di iscriversi alla FP per trovare risposte ai loro bisogni di orientamento, di formazione e di progettualità non solo professionale.

Riflessioni conclusive

di *Eugenia Lodini*

La riprogettazione del curriculum dei corsi di OF/FP, i cui processi e prodotti sono stati presentati in questo volume, è scaturita dalla precisa volontà di potenziare l'offerta formativa di questi percorsi per offrire agli allievi che li frequentano sempre più opportunità formative di fronte alle scelte future. Arricchire con discipline "di base" corsi caratterizzati da un forte orientamento tecnico-professionale significa porsi l'obiettivo di offrire agli allievi saperi e strumenti per equipaggiarli di quante più risorse possibili per poter operare scelte consapevoli verso il mondo del lavoro, la scuola o verso altri percorsi formativi, nell'ottica di un apprendimento che continua lungo tutto il corso della vita.

La volontà di formare, allo stesso tempo, dei lavoratori competenti e degli individui consapevoli, in grado di esercitare la propria cittadinanza in modo attivo ha orientato questo progetto per la realizzazione di un nuovo curriculum coerente, capace di integrare in modo efficace, significativo e sinergico teoria e pratica, aree di base e aree tecnico-professionali. Questo incontro fra le due aree è stato realizzato non solo attraverso la strutturazione di un curriculum organico, ma anche stimolando la realizzazione di una didattica efficace e accattivante, capace di unire in modo proficuo teoria e pratica, in maniera che questo nuovo curriculum non fosse solo progettato, ma anche realizzato. Alla ristrutturazione del curriculum si è, infatti, accompagnata un'attività di programmazione didattica finalizzata a individuare le strategie più efficaci da seguire in aula.

È stato scelto di impostare un lavoro di programmazione collegiale, che permettesse un confronto costante sulle metodologie e che, in funzione delle scelte curriculari effettuate, consentisse di delineare percorsi di realizzazione degli obiettivi delle aree di base e delle aree tecnico-professionali. La collegialità si è rivelata uno dei punti di forza di questo percorso in cui il confronto fra i formatori, lo scambio e la condivisione dell'esperienza hanno arricchito ogni singola programmazione.

La presenza degli esperti di didattica disciplinare a sostegno contenutistico e metodologico dei gruppi di formatori si è rivelata fondamentale e ha sottolineato la necessità di dare sistematicità alla didattica e intenzionalità al curriculum realizzato. Il nuovo curriculum non può che essere realizzato attraverso un'abitudine a programmare in modo rigoroso, continuo e ricorsivo, attraverso l'esplicitazione di quanto accade in aula per valutare l'efficacia delle scelte effettuate, per "aggiustare il tiro" ogni volta risultati necessario.

Accanto all'importanza di un approccio collegiale alla programmazione è emersa molto chiaramente la necessità, per raccogliere la sfida del nuovo curri-

colo, di puntare sulla crescita professionale dei formatori nelle competenze pedagogico-didattiche. La realizzazione del nuovo curriculum richiede alla formazione professionale di investire sui propri formatori, sostenendoli nella didattica attraverso un'attività di rinforzo e arricchimento delle loro competenze disciplinari, pedagogiche e metodologiche. Allo stesso tempo, i formatori devono acquisire un atteggiamento di costante autovalutazione del proprio operato a partire dai risultati dei loro allievi in termini di competenze acquisite. Il gradimento e il benessere degli allievi in aula sono elementi fondamentali, ma non possono essere letti come gli unici risultati delle scelte didattiche effettuate. Se si intende formare questi allievi all'acquisizione di un solido nucleo di competenze "utili per la vita" è necessario valutare passo a passo il raggiungimento di questi obiettivi e, in caso di mancato raggiungimento, prevedere cambiamenti e miglioramenti nella didattica, in modo da far raggiungere a tutti un livello di padronanza soddisfacente negli standard minimi per le competenze di base. Occorre comunque tenere presente che l'acquisizione di determinate competenze, soprattutto quelle che gli allievi trovano "più difficili" o "troppo teoriche" è un processo i cui risultati richiedono tempi medi o medio-lunghi. I risultati raggiunti dagli allievi al termine del primo anno presentati in questo volume vanno letti in itinere, in vista di un secondo anno in cui si lavorerà per rinforzare quanto acquisito e far apprendere nuovi elementi relativi alle competenze di base, attraverso un monitoraggio costante degli apprendimenti e delle scelte didattiche individualizzate. Questi risultati mettono in luce un miglioramento nelle competenze di molti allievi. Purtroppo non è ancora stato possibile far recuperare alcuni di coloro che mostravano lacune forti all'inizio del percorso. Questo dato deve far riflettere sulla necessità di investire ancora per garantire le risorse necessarie all'attuazione di una didattica realmente individualizzata, in cui siano previsti spazi, tempi e risorse per realizzare percorsi che, tenendo presenti le condizioni di partenza degli allievi, le loro lacune e i differenti stili cognitivi, si differenzino per portare tutti al raggiungimento dei medesimi obiettivi.

L'esperienza realizzata nel corso di questo lavoro di programmazione ha fatto rilevare, come si è detto, il forte valore della collegialità, come elemento stesso del programmare e del fare didattico. È, inoltre, emersa la fondamentale importanza di lavorare in sinergia non solo all'interno di ogni centro ma fra i vari CFP della provincia. È importante che si proceda in questa direzione, attraverso un approccio che continui a prevedere modalità comuni di formazione e di aggiornamento, di realizzazione collegiale dei curricoli e di condivisione nelle scelte programmatiche. La valutazione, in quest'ottica, deve essere vista come l'occasione per realizzare sistemi di verifica dei risultati raggiunti condivisi e uguali per tutti i CFP, a garanzia di trasparenza e riconoscibilità, anche in vista di un dialogo sempre più paritetico e aperto con il mondo della scuola. Riteniamo, infatti, che sia necessario offrire agli allievi in obbligo formativo nella FP, la possibilità di reinserirsi in percorsi scolastici o formativi, sia lungo il corso stesso sia, in prospettiva, nella vita adulta. Offrire, insomma, a questi allievi le competenze fondamentali che consentiranno loro di fruire in qualunque momento della propria vita di occasioni di formazione permanente, nell'ottica di un apprendimento "lifelong". Per queste ragioni è importante che il mondo della formazione continui a lavorare in un'ottica di dialogo e confronto con la scuo-

la, soprattutto alla luce dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni. Il dialogo fra scuola e formazione appare, infatti, in via di intensificazione, in un'ottica di sempre maggiore complementarità fra due canali che trovano significativi punti di incontro nei bienni integrati. In questa prospettiva la formazione può dare molto alla scuola e, il lavoro di riprogettazione qui descritto, può costituire un'importante risorsa pedagogico-didattica dei percorsi dell'obbligo formativo di fronte al sistema dell'istruzione. Questa ricerca-formazione ha, infatti, messo in evidenza l'importanza di un approccio rigoroso alla programmazione, l'esigenza di una forte collegialità e la necessità di prevedere strategie didattiche alternative per raggiungere tutti gli allievi. Nella realizzazione dell'obbligo di istruzione a 16 anni gli elementi emersi lungo questo percorso possono offrire un contributo per impostare una riflessione ed effettuare scelte operative che vadano nella direzione di un curricolo e di una didattica che, partendo dai bisogni degli allievi, prevedano percorsi individualizzati che consentano a tutti gli allievi di raggiungere il pieno successo formativo.

I moduli formativi messi a punto, la revisione delle metodologie didattiche dell'area tecnico-professionale, l'intera struttura curricolare biennale che è stata delineata costituiscono per ora un'ipotesi di lavoro, che dovrà essere ulteriormente messa a punto in funzione dell'applicazione del nuovo curricolo nel secondo anno 2007-08. Tuttavia, il lavoro di progettazione didattica che ha portato a individuare queste linee di intervento può essere fin da ora considerato, dal punto di vista metodologico, un buon esempio di progettazione collegiale, un vero e proprio laboratorio di innovazione che ha offerto opportunità di valorizzazione delle esperienze personali, di formazione e crescita professionale collettiva.

In itinere, il supporto, la guida, in alcuni casi la revisione del lavoro svolto dai formatori da parte di esperti di metodologie didattiche e di specifiche didattiche disciplinari hanno aiutato i gruppi di lavoro a mantenere la teoria come punto di riferimento e come stimolo a procedere verso progressivi aggiustamenti, considerando i moduli messi a punto non come definiti e compiuti ma passibili di modifiche e miglioramenti. I formatori e i tutor hanno percepito la necessità di continuare a impegnarsi in percorsi di formazione e aggiornamento specificamente orientati a tematiche didattiche e hanno messo in evidenza l'importanza di consolidare prassi di progettazione collegiali siffatte. Di queste prassi sarebbe certo interessante verificare la trasferibilità anche in altri contesti, come quello innanzitutto della progettazione collegiale integrata tra scuola e FP nei percorsi OFI.

Molto resta ancora da fare nella direzione della principale finalità del progetto: portare tutti gli allievi a raggiungere buoni livelli di competenza, non solo nelle aree tecnico-professionali, ma soprattutto nelle aree di base, per far acquisire loro quei saperi "utili per la vita", che da soli possono garantire l'esercizio di una cittadinanza che possa dirsi attiva, consapevole e partecipe. È importante che si continuino a investire risorse ed energie per procedere lungo la strada intrapresa continuando a mantenere una metodologia di lavoro basata su un approccio che preveda la continua verifica delle ipotesi di partenza e la ridefinizione delle stesse in funzione dei risultati ottenuti per dare rigore ed efficacia al nuovo curricolo dei percorsi dell'obbligo formativo.