

Giuseppe Tacconi

# La didattica al lavoro

Analisi delle pratiche educative  
nell'istruzione  
e formazione professionale

Introduzione  
di Luigina Mortari

discutere

didattica

istruzione

formazione

lavoro

● FrancoAngeli

# DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione  
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

**Direttore:** Renza Cerri

**Vice-direttore:** Davide Parmigiani

**Comitato scientifico:**

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Giuseppe Tacconi

# **La didattica al lavoro**

Analisi delle pratiche educative  
nell'istruzione  
e formazione professionale

Introduzione  
di Luigina Mortari

**FrancoAngeli**

Il presente volume è stato realizzato con il contributo dei seguenti enti:

- Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università degli Studi di Verona;
- Federazione CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale) di Roma;
- Dipartimento istruzione e formazione italiana, Area formazione professionale, della Provincia autonoma di Bolzano.

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Prefazione</b>	pag.	13
<b>Introduzione. La ricerca... al lavoro</b> , di <i>Luigina Mortari</i>	»	15
1. Il principio di utilità	»	15
2. Il principio di realtà	»	17
3. Il principio dell'ascolto	»	19
4. Il principio del rispetto	»	19
5. Riferimenti bibliografici	»	20
<b>Parte prima. Fare ricerca sulle pratiche formative</b>		
<b>1. Il senso di una ricerca</b>	»	24
1. L'oggetto e gli obiettivi della ricerca	»	24
2. L'epistemologia di riferimento	»	28
3. L'approccio metodologico	»	31
4. La valenza formativa della ricerca	»	32
<b>2. Il percorso di una ricerca</b>	»	34
1. I partecipanti	»	34
2. Il gruppo di ricerca	»	37
3. Le fasi della ricerca	»	37
3.1. L'osservazione etnografica	»	38
3.2. Le interviste individuali: raccolta e prima analisi	»	39
3.3. La raccolta di materiali elaborati dai docenti e dai Cfp	»	46
3.4. I Focus Group dell'estate 2008 (FGIta1 e 2; FGMat1, 2 e 3): raccolta e analisi	»	46
3.5. La sistemazione dei materiali e la raccolta di dati integrativi	»	48
3.6. La continuazione dell'analisi e la stesura dei primi report provvisori	»	49

3.7.	I Focus Group dell'estate 2009 (FGIta3; FGMat4): validazione intersoggettiva dell'analisi e ulteriore raccolta	pag.	50
3.8.	Il ritorno sull'analisi	»	52
3.9.	I Focus Group dell'autunno 2009 (FGIta4; FGMat5)	»	52
3.10.	L'analisi dell'intero corpus dei dati raccolti	»	53
3.11.	La scrittura dei report finali	»	53
3.12.	La stesura del diario riflessivo	»	56

## **Parte seconda. I risultati della ricerca**

<b>1. Creare le condizioni relazionali per lavorare bene</b>	»	63
1. Aver cura della relazione, in particolare con chi si trova in difficoltà	»	64
1.1. Rispettare	»	65
1.2. Agganciare gli sguardi	»	66
1.3. Rapportarsi con autenticità per mobilitare energie	»	67
1.4. Curare il clima della classe per "mettersi a fare"	»	68
1.5. Valorizzare i momenti informali	»	69
1.6. Costruire situazioni di incontro a tu per tu: la "talking-card"	»	70
1.7. Gestire le provocazioni basate sul linguaggio	»	70
2. Prevedere regole e confini	»	72
2.1. Far sentire che si è parte di una comunità	»	72
2.2. Far toccare con mano le regole	»	73
2.3. Attivare processi di negoziazione	»	75
2.4. Agire con elasticità	»	77
2.5. Definire il proprio ruolo	»	78
2.6. Ricorrere ad un sistema di incentivi	»	80
2.7. Comunicare attenzione rispettando la libertà dell'allievo	»	81
3. Organizzare lo spazio	»	81
3.1. Curare la disposizione dei banchi	»	82
3.2. Muoversi in aula	»	83
3.3. Valorizzare gli spazi esterni all'aula	»	83
<b>2. Strutturare la lezione in modo efficace (dieci passi)</b>	»	85
1. Curare l'avvio	»	86
1.1. Stabilire fin dall'inizio un contatto emozionale	»	86
1.2. Riprendere il filo rosso del percorso, facendo fare il "riassunto della puntata precedente"	»	88
1.3. Trasformare il controllo dei compiti in attività di riscaldamento	»	89
1.4. Fornire un inquadramento relativamente al percorso che si andrà a svolgere	»	90

1.5.	Inserire qualche volta un elemento insolito e spiazzante	pag.	91
1.6.	Educare al metodo	»	93
2.	Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola	»	94
2.1.	I goal delle aspettative	»	95
2.2.	Esplorare il vissuto dei ragazzi nei confronti della matematica	»	96
2.3.	“Adesso, dite la vostra!”	»	97
2.4.	Agganciare conoscenze pregresse	»	99
2.5.	Utilizzare la tecnica del <i>brainstorming</i>	»	99
2.6.	Decostruire	»	100
3.	Offrire e far scoprire ragioni per impegnarsi	»	101
3.1.	Rispondere alla domanda: “A cosa serve?”	»	102
3.2.	Trasformare la “matematica” in “calcolo professionale”	»	106
3.3.	Far recuperare le conoscenze di base	»	107
3.4.	Far incontrare testimoni	»	108
3.5.	Proporre esercizi in modo sensato	»	109
3.6.	Quando ciò che muove è l'affetto che lega all'insegnante	»	111
4.	Rendere vitali i contenuti	»	112
4.1.	Selezionare	»	113
4.2.	Insegnare Dante ai meccanici	»	115
4.3.	Far scoprire che la matematica può allargare il pensiero	»	117
4.4.	Evidenziare i collegamenti	»	119
4.5.	Ricorrere ad un registro narrativo	»	124
4.6.	Coltivare e comunicare passione	»	125
5.	Esporre (e far esporre) con chiarezza	»	125
5.1.	Valorizzare il contatto visivo e variare tono di voce e postura durante la spiegazione	»	126
5.2.	Utilizzare un linguaggio concreto e diversi supporti	»	128
5.3.	Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali	»	130
5.4.	Far diventare il quaderno occasione di comunicazione educativa	»	134
5.5.	Richiamare spesso il punto di arrivo	»	137
5.6.	Far apprendere insegnando ( <i>learning by teaching</i> )	»	138
6.	Giocarsi diverse carte, variando attività	»	140
6.1.	Far fare, organizzando bene i tempi	»	141
6.2.	Variare gli approcci e le attività, lasciandosi guidare anche dagli “Uffa, prof...”	»	142
6.3.	Inserire degli intermezzi per far “ricaricare le batterie”	»	144
6.4.	Utilizzare la leva del gioco	»	145
7.	Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe	»	148
7.1.	Cogliere le differenze per adattarsi alle specificità del gruppo e dei singoli	»	148



7.2.	Differenziare le consegne di lavoro	pag.	149
7.3.	Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale	»	150
7.4.	Adattare gli stimoli agli allievi con bisogni educativi speciali	»	151
7.5.	Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina	»	155
7.6.	Differenziare, almeno in parte, anche il curriculum	»	156
8.	Far apprendere in/il gruppo	»	156
8.1.	L'uso "addomesticato" del <i>cooperative learning</i>	»	157
8.2.	Proporre forme di tutoraggio tra pari, prevalentemente a coppie	»	160
9.	Guidare discussioni lavorando sulle domande	»	161
9.1.	Far generare domande	»	161
9.2.	Offrire una griglia di domande per cercare	»	162
9.3.	L'esperto delle domande "inutili"	»	163
10.	Concludere tirando le somme e raccogliendo eventuali lavori	»	164
<b>3.</b>	<b>Valorizzare l'esperienza</b>	»	166
1.	Far toccare con mano gli oggetti di apprendimento	»	167
1.1.	"Traffico di mani". Coinvolgere il corpo per rendere "visibili e manipolabili" i concetti	»	168
1.2.	Agganciare l'esperienza reale o possibile degli allievi	»	171
1.3.	Collegarsi agli interessi degli allievi	»	173
1.4.	Proporre situazioni simulate e/o ricorrere ad esempi	»	175
1.5.	Partire da fenomeni chimici o fisici e farne cogliere la struttura sottostante	»	177
2.	Fare riferimento alle conoscenze incarnate nella vita quotidiana	»	179
2.1.	Far riflettere sulla "matematica di tutti i giorni"	»	179
a)	La matematica economica e finanziaria	»	181
b)	La matematica statistica	»	182
c)	La matematica in cucina	»	183
2.2.	Far riflettere sulla lingua d'uso	»	184
3.	Lavorare per problemi in matematica	»	187
3.1.	Focalizzare l'attenzione sulla soluzione di problemi concreti	»	188
3.2.	Tradurre gli esercizi classici in problemi concreti	»	190
3.3.	Accompagnare nella ricerca della soluzione	»	191
4.	Far vivere il leggere e lo scrivere come esperienze piacevoli	»	193
4.1.	Quando leggere e scrivere non sono un piacere	»	194
4.2.	Leggere e far leggere ad alta voce, per gli altri	»	196
4.3.	Far riflettere su di sé a partire da ciò che si legge	»	198
4.4.	Personalizzare il rapporto con il libro e con gli autori	»	198
4.5.	Far analizzare un testo	»	199
4.6.	"Tocca a voi!". Far scrivere creativamente	»	201

5.	Dare spazio ad esperienze basate su immagini, musica e teatro	pag.	203
5.1.	Valorizzare alcuni elementi della cultura multimediale dei ragazzi	»	204
5.2.	Far analizzare immagini e film	»	206
5.3.	Utilizzare un video come stimolo per la scrittura personale e la discussione	»	208
5.4.	Partire dall'ascolto di brani musicali	»	209
5.5.	Analizzare messaggi pubblicitari per riflettere sul "senso poetico della vita"	»	210
5.6.	Far vivere esperienze teatrali	»	212
6.	Orientare a mettere in parola l'esperienza di ogni giorno	»	215
6.1.	Superare un'operatività priva di pensiero	»	216
6.2.	Il metodo delle approssimazioni successive in matematica	»	219
6.3.	Tradurre l'esperienza pratica in "linguaggio matematico"	»	222
6.4.	Far vivere esperienze memorabili e narrabili	»	225
6.5.	Proporre di scrivere per comunicare ad altri la propria esperienza	»	228
6.6.	Stimolare racconti orali su esperienze vissute	»	230
<b>4.</b>	<b>Regalare intelligenza all'attività lavorativa</b>	»	231
1.	Frequentare il laboratorio per interagire con gli allievi mentre sono all'opera	»	232
1.1.	Costruire sinergia tra area culturale e area tecnico-professionale	»	232
1.2.	Essere presenti in laboratorio	»	234
1.3.	Far fare esperienze laboratoriali per esplorare i concetti	»	235
1.4.	Non cose diverse ma in modo diverso	»	237
2.	Creare situazioni in cui scrivere e parlare siano percepiti come compiti vicini alla pratica professionale	»	238
2.1.	La presentazione dell'azienda simulata o del proprio indirizzo	»	240
2.2.	La relazione tecnica	»	241
2.3.	La stesura del curriculum vitae	»	243
2.4.	L'offerta tecnica in risposta ad una commessa di lavoro	»	243
2.5.	L'analisi di esperienze lavorative	»	244
3.	Agganciare i concetti matematici o scientifici a problemi che si possono incontrare in ambito lavorativo	»	245
3.1.	Esplicitare le connessioni tra la matematica e le diverse attività lavorative	»	246
3.2.	Far calcolare "costi e ricavi" e preventivi dei capolavori che realizzano in laboratorio	»	248
3.3.	Legare anche i percorsi di fisica e chimica ad aspetti professionali	»	249

4.	Assegnare compiti autentici legati a contesti lavorativi	pag.	251
4.1.	Compiti da giornalista	»	252
	a) L'articolo di giornale	»	253
	b) La prima pagina di un giornale del passato	»	254
	c) Piccole recensioni per la pagina culturale	»	254
	d) La rassegna stampa o la rassegna tematica	»	255
4.2.	Compiti editoriali	»	256
	a) Il libro sui diritti umani con i grafici	»	256
	b) La guida turistica della propria città	»	258
	c) Il libretto delle istruzioni sull'uso di un prodotto di laboratorio	»	258
	d) Il book di presentazione	»	260
4.3.	Compiti di simulazione	»	261
	a) Simulazioni di vendita, televendita o colloquio telefonico	»	261
	b) La simulazione di un controllo dei NAS	»	262
	c) Conversazioni simulate tra compagni di viaggio	»	263
	d) Giochi di ruolo	»	263
4.4.	Compiti di persuasione	»	265
	a) La discussione sui pro e i contro	»	265
	b) Il messaggio pubblicitario	»	266
4.5.	Compiti da ricercatore	»	267
	a) L'indagine conoscitiva su alcuni elementi della cultura nei paesi di origine	»	268
	b) La ricerca sulle energie solari	»	269
	c) Il report su un'indagine di opinione	»	270
4.6.	Capolavori artigianali	»	271
	a) Monopattini, poggi regolabili e cancelli metallici	»	272
	b) La cassapanca	»	273
	c) Riparazioni e manutenzioni	»	274
	d) Il progetto della ristrutturazione di un ambiente	»	274
	e) La produzione della birra	»	275
<b>5.</b>	<b>Valutare per far imparare</b>	»	278
1.	Monitorare continuamente l'andamento del percorso	»	279
1.1.	Proporre test di ingresso per capire la situazione di partenza	»	279
1.2.	Controllare regolarmente i compiti assegnati	»	279
2.	Incoraggiare	»	281
2.1.	Aiutare a superare l'“io non ci riesco!” interiorizzato	»	281
2.2.	Calibrare le prove per far fare esperienze di successo	»	282
2.3.	Offrire occasioni di recupero: le “insufficienze reversibili”	»	283
3.	Comunicare previamente i criteri di valutazione	»	284
3.1.	Esplicitare i criteri	»	284

3.2. Articolare le dimensioni da valutare, fornendo diversi ambiti in cui mostrare il meglio di sé	pag.	285
4. Gestire efficacemente le prove strutturate e semistrutturate	»	286
4.1. Preparare bene il/al compito	»	286
4.2. Far preparare agli allievi i quesiti di una prova di matematica (lasciando spazio alla creatività)	»	289
4.3. Curare il formato della prova	»	291
4.4. Mostrare interesse durante la prova	»	292
4.5. Proporre la verifica in laboratorio	»	293
4.6. Gestire accuratamente la comunicazione degli esiti delle prove	»	293
5. Utilizzare i compiti autentici nelle prove di valutazione	»	295
5.1. Utilizzare rubriche di valutazione	»	295
5.2. Ideare prove simili a quelle che gli allievi incontreranno negli esami di qualifica	»	297
5.3. Introdurre elementi di autenticità in prove tradizionali	»	299
6. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari	»	300
6.1. Far individuare i punti nodali del percorso proposto	»	300
6.2. Proporre dispositivi di auto-correzione	»	301
6.3. Stimolare processi di valutazione tra pari	»	302
6.4. Far costruire il portfolio dell'allievo	»	303
6.5. Attivare forme di triangolazione nella valutazione dello stage	»	304
7. Far "uscire" alla lavagna in matematica	»	305
7.1. Far fare esercizi alla lavagna	»	306
7.2. Far innanzitutto osservare e solo dopo scrivere "cosa vedono"	»	306
7.3. "Ripescare": quando l'esercizio alla lavagna serve per potenziare	»	308
8. Curare la restituzione dei temi in italiano	»	309
8.1. Costruire un repertorio di temi da mostrare e su cui riflettere	»	310
8.2. Introdurre messaggi di ascolto nel giudizio di valutazione dei temi	»	311
<b>Conclusion</b>	»	313
1. Un sapere vivo e utile	»	313
2. Una didattica sensibile al lavoro	»	316
3. Una professionalità in formazione	»	321
4. Tra pratiche e politiche	»	323
<b>Bibliografia</b>	»	327



## Prefazione

La didattica che questo libro intende mettere a fuoco è “al lavoro” in molteplici sensi: lo è innanzitutto in quanto azione didattica che valorizza l’esperienza lavorativa come fonte di apprendimenti rilevanti e significativi; lo è come azione didattica rappresentata nel vivo del suo svolgersi, “al lavoro” appunto; lo è poi in quanto “pratica”, se pensiamo al fatto che l’intima qualità della pratica stessa – e dunque anche di quella formativa – è di essere sempre in corso d’opera, ancora una volta “al lavoro”. Il titolo indica dunque che ci si è voluti “tuffare” nelle pratiche formative, immergere in un’analisi delle stesse, che ne consentisse una specifica tematizzazione, capace di farne emergere tratti vivi ed essenziali, in particolare la loro centratura sul lavoro come ambito ricco di sapere.

Le pratiche che abbiamo voluto esplorare sono quelle di circa un centinaio di formatori e formatrici che operano nell’area dei cosiddetti “assi culturali”, all’interno dei Centri di formazione professionale (Cfp) salesiani, in otto regioni italiane<sup>1</sup>. Questi enti svolgono un importante servizio per una fascia di utenza spesso segnata da un difficile rapporto con altri contesti scolastici e formativi. Ciò che emerge dalla ricerca, sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista dei risultati, assume però un valore che va oltre le realtà indagate. Esplorare le pratiche didattiche dei docenti di area culturale nei Cfp significa infatti illuminare la possibilità di accompagnare riflessivamente l’esperienza del lavoro e di allargare il concetto di formazione professionale alla formazione personale dei soggetti in essa coinvolti. L’esperienza lavorativa – sia quella dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, sia quella degli allievi dei percorsi di Istruzione e formazione professionale (Ifp) – si configura come luogo pregno di saperi e generativo di sempre nuove conoscenze.

Due note sul presente volume. Dopo un’introduzione che illustra i principi di fondo a cui si ispira una ricerca che voglia essere al tempo stesso utile e ri-

1. La ricerca è stata infatti commissionata e finanziata dalla Federazione Cnos-Fap (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale) di Roma, che coordina tutti i Centri di formazione professionale salesiani presenti in Italia.

gorosa, il libro dedica la prima parte a presentare i presupposti e le varie fasi del lavoro di ricerca condotto. Viene offerta una specifica declinazione di quel tipo di ricerca che va sotto il nome di “analisi delle pratiche educative” e che, nel panorama della ricerca pedagogica e didattica, rappresenta una delle modalità più interessanti di intrecciare ricerca, riflessione e formazione dei formatori. La seconda parte, articolata in cinque capitoli, dà conto delle principali dimensioni di qualità dell’agire didattico che sono emerse dall’analisi dei dati raccolti. Si tratta delle strategie per aver cura della relazione, per gestire efficacemente la lezione, per valorizzare ai fini dell’apprendimento la concreta esperienza di vita degli allievi e regalare pensiero in particolare all’esperienza lavorativa, per impostare la valutazione come risorsa per l’apprendimento. La conclusione traccia un quadro di sintesi e nomina le questioni aperte su cui sembra opportuno continuare a pensare.

Anche chi ha responsabilità per la formazione dei formatori o per le decisioni politiche riguardanti il sistema dell’Ifp nelle varie regioni e province autonome del nostro Paese, potrà trovare, in ciò che emerge da questa ricerca, indicazioni e spunti utili per valorizzare sempre di più il sapere che nasce dall’esperienza e la professionalità di tanti docenti e formatori che, nonostante un processo di delegittimazione in atto riguardo a tutte le figure che si occupano di insegnamento e formazione, fanno bene il loro mestiere. Proprio a loro esprimo fin d’ora particolare gratitudine: partecipando al progetto, regalando del tempo per raccontare il loro lavoro e intrecciare le loro narrazioni, hanno reso possibile questo libro.

Un ringraziamento particolare va anche alla Federazione Cnos-Fap di Roma e alla Congregazione salesiana, che, fin dalle loro origini, sono impegnate nel campo dell’educazione e della formazione professionale delle giovani generazioni.

# Introduzione. La ricerca... al lavoro

di *Luigina Mortari*

Le istituzioni formative sono da tempo bersaglio di ogni possibile critica. Il lavoro degli insegnanti e dei formatori è difficile. Tuttavia, non solo è poco sostenuto, ma è anche svalutato. Si dice che chi non sa fare insegnare, come se insegnare fosse cosa facile. L'insegnamento può essere un'arte, come diceva Dewey, e molti docenti vivono con impegno il lavoro quotidiano dell'insegnare. È un mestiere difficile perché di esso non c'è sapere certo; non ci sono manuali che sappiano indicare agli insegnanti e ai formatori con precisione cosa fare per trovare buone esperienze educative, quelle che sono di valore per quei precisi allievi che ci si trova di fronte, come trovare le strategie per appassionare all'apprendere; come organizzare i tempi in modo che il progetto formativo sia realizzabile, come costruire i rapporti col territorio ecc. Per affrontare la problematicità del quotidiano, i docenti inventano sapere. Ma di tutto questo sapere che quotidianamente viene elaborato a scuola non rimane traccia. O meglio rimangono le parole scritte nei documenti burocratici, ma non rimangono parole capaci di restituire il sapere dell'esperienza educativa. Nel mondo dell'educazione mancano le "voci dei docenti". Da tempo si parla della necessità di una ricerca educativa che si metta in ascolto delle parole dei docenti, per raccogliere quelle parole che dicono nel vivo l'esperienza educativa, che svelano quel sapere esperienziale pazientemente costruito nel bel mezzo della pratica. La ricerca che qui viene documentata risponde a questo appello. La restituzione del lavoro di ricerca può seguire due strade: quella tecnica, che si limita a dire cosa e come è stato fatto, e quella meditativa, che risale al paradigma di riferimento e lo esplicita. Noi abbiamo scelto questa seconda opzione. Esplicitare il paradigma di riferimento, indicare le scelte euristiche di fondo e darne ragione; in questo modo si consente al lettore di entrare nel vivo del lavoro di ricerca (la ricerca "al lavoro", appunto).

## 1. Il principio di utilità

Secondo Rorty ci sono due modi per interpretare il lavoro di ricerca (1994, p. 29): quello di oggettività e quello di solidarietà. Fare ricerca nella cornice del principio di oggettività significa considerare la verità «come qualcosa che si deve



perseguire per se stessa», mentre per il principio di solidarietà la verità da ricercare è quella che costituisce un bene per la comunità (Rorty, 1994, p. 30). Secondo Rorty, un ricercatore che mira alla verità oggettiva non si preoccupa delle persone reali, ma è interessato alle logiche interne della comunità scientifica. Quelli che invece, adottando la prospettiva solidale, vanno in cerca di una verità utile alla vita sono definiti da Rorty «pragmatisti» (Rorty, 1994, p. 31). Il pragmatismo interpreta il lavoro di ricerca non come un lavoro intellettuale che dovendo godere della massima libertà non è tenuto a tener conto delle cose del reale, ma come lavoro di servizio. Adottare una visione pragmatista della ricerca significa assumere come principio dell'agire quello di utilità, ossia implementare ricerche che possano fornire un contributo per interpretare e progettare l'azione educativa.

Il sapere pedagogico di origine accademica risulta spesso un sapere non utile, perché, poco radicato nei problemi reali, quasi disimpegnato, non sa fornire strumenti utilizzabili nella problematicità quotidiana. Al ricercatore è richiesto di fare buone ricerche; è tesi condivisa che una ricerca sia buona quando è considerata valida dalla comunità scientifica; quando un ricercatore o un team di ricerca ritiene di avere realizzato una buona ricerca, si adopera per pubblicarla su riviste scientificamente accreditate e, per riuscire a pubblicare, è necessario che una ricerca risponda ai criteri di scientificità in cui si riconosce la comunità scientifica che ha dato vita a quella rivista. Il problema è che da questo processo è escluso il mondo reale della pratica educativa, cioè ciò per cui la ricerca educativa ha ragione di essere. La conseguenza è che la capacità di una ricerca di fornire indicazioni utili a orientare e migliorare la pratica educativa non rientra fra i criteri di validazione, mentre indici rilevanti sono la sua raffinatezza nell'argomentazione teoretica e l'adeguazione a certi principi metodologici. I pratici, invece, hanno necessità di ricerche capaci di produrre dati utili per provocare processi di miglioramento dell'azione educativa. Una ricerca che non sta in ascolto dei problemi veri e che cerca la fonte delle indagini solo nei libri e nelle riviste scientifiche perde il contatto con la realtà e così perde il suo valore. Maria Zambrano oppone a un pensiero chiuso «nella ragione», quindi razionalistico, astratto, autoreferenziale, un pensiero che «entra nella realtà», lasciandosi contagiare dai movimenti veri della vita. Certa ricerca che manca del sapore della realtà, poiché ha reciso il contatto con i problemi veri, si consuma in un dire senza parola, impassibile e senza vita. Interrompere il dialogo con la realtà produce un vuoto, evidente nei saperi vuoti, inutili, che esauriscono il loro senso nel momento stesso in cui vengono pronunciati.

La ricerca qui presentata è stata concepita nella prospettiva pragmatista; si tratta di una ricerca che ha per oggetto d'indagine la pratica didattica dei docenti degli assi culturali che operano nell'Istruzione e formazione professionale. Il suo obiettivo è quello di documentare il sapere esperienziale dei docenti impegnati ad insegnare queste discipline, attraverso un metodo di ricerca costruito sulla categoria dell'ascolto. Ascoltare i docenti e mettere in parola il loro sapere risponde al criterio di utilità perché: (a) chiedere di raccontare la pratica significa riconoscere valore ai docenti; (b) scrivere racconti sulla pratica didattica significa mettere a disposizione un capitale di sapere; gli insegnanti apprendisti, quando entrano nel mondo della scuola o della formazione, più che di libri hanno bisogno di racconti di pratica.

## 2. Il principio di realtà

Una ricerca solidale in senso pragmatista, cioè utile, ha come necessaria condizione di partire da domande di ricerca generate dall'analisi di problemi veri, ossia realmente vissuti da coloro per i quali la ricerca viene messa in atto. Per intercettare i problemi veri, è necessario prestare attenzione al reale osservando ma soprattutto ascoltando le voci di chi quotidianamente è impegnato nel difficile lavoro del fare formazione. Se la ricerca sta in ascolto del reale, se entra nella realtà, non può non cogliere come un'evidenza per certi aspetti drammatica che la scuola e le altre istituzioni formative stanno vivendo momenti difficili e che i docenti vivono un profondo disagio di fronte al difficile del fare scuola.

Un problema fortemente sentito nei Centri di formazione professionale è la didattica dell'italiano e della matematica. Gli studenti mostrano fatica e in certi casi resistenza nei confronti di queste discipline. In genere scelgono questo tipo di scuola per la sua impronta pratica, operativa, tecnica; ritrovarsi a interpretare testi poetici o a calcolare il volume di un solido non è dunque fra i compiti di apprendimento che destano immediato interesse.

Capire cosa fanno i docenti che insegnano queste discipline significa portare alla luce le strategie che ciascuno di loro mette a punto per affrontare i problemi didattici: come rendere chiaro un concetto, come motivare all'apprendimento di un'abilità il cui valore non è immediatamente comprensibile; come radicare l'insegnamento di una competenza dentro il mondo della vita dello studente; come aiutarlo a nutrire fiducia nelle sue capacità di apprendere. Capire cosa fanno i docenti in classe significa accedere alla loro esperienza. È tesi ampiamente condivisa che l'esperienza debba essere oggetto di investigazioni di tipo qualitativo. La ricerca qualitativa non è interessata a raccogliere dati su quelle che vengono definite opinioni di superficie come nella «survey research» (Merriam, 2002, p. 19), ma assume come oggetto d'indagine i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e ha come obiettivo di pervenire ad una comprensione quanto più adeguata possibile del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2002, p. 6).

A caratterizzare la ricerca qualitativa è la *naturalistic inquiry*, i cui elementi strutturali (Mortari, 2007) hanno orientato l'organizzazione della ricerca qui documentata. La ricerca è stata sviluppata in un *setting naturale*, ossia nei luoghi dove il fenomeno oggetto d'indagine ordinariamente accade. La raccolta dei dati riguardanti l'esperienza vissuta va effettuata nell'ambiente di vita dei partecipanti, dove il ricercatore può avere rapporti diretti con loro e avere accesso ad informazioni che, non previste, possono essere di aiuto per una corretta interpretazione dei dati. Il principio di aderenza alla realtà così come accade obbliga anche, tenendo conto che l'oggetto d'indagine è l'esperienza dei partecipanti, ad assumere come dati le loro produzioni linguistiche quotidiane, e non materiale strutturato in modo formalistico, come sono le brevi frasi decontestualizzate proprie delle interviste prestrutturate, o i dati desensibilizzati funzionali alle analisi computazionali (Polkinghorne, 1995, p. 6).

Nella ricerca quantitativa è importante disporre di un campione rappresentativo della popolazione. Anche la ricerca qualitativa può essere interessata a questo tipo di campionamento, ma in genere, avendo per obiettivo la compren-

sione approfondita di una questione, tende a preferire che l'individuazione dei partecipanti segua il principio del «purposeful sampling» (Merriam, 2002, p. 12), che va alla ricerca di quelli che – alla luce di criteri definiti sulla base della domanda di ricerca – si qualificano come informatori significativi. Sulla base di questo principio, per individuare i partecipanti, ci siamo lasciati guidare dalle indicazioni di chi ha conoscenza delle scuole dove si attivava la ricerca.

La ricerca qualitativa considera il ricercatore il vero strumento per la raccolta dei dati; per tale ragione sono esclusi dalla borsa degli attrezzi tutti i vari tipi di strumenti standardizzati, per richiedere invece al ricercatore un processo di autoformazione, che lo renda capace di attivare con i partecipanti interazioni feconde per quanto riguarda la raccolta dati. Questo modo di intendere la competenza del ricercatore ha richiesto diversi incontri di formazione, non solo prima di andare sul campo, ma anche dopo che i primi dati erano stati raccolti, perché l'analisi di questi consentiva di mettere a fuoco punti di forza e punti deboli delle competenze di ciascuno.

Partendo dal presupposto che la realtà presenta un livello di complessità tale da non essere comprimibile entro nessun approccio conoscitivo predefinibile, la *qualitative inquiry* valuta epistemicamente riduttivo strutturare il disegno della ricerca in modo dettagliato e definitivo già prima di accedere al campo e preferisce invece una definizione rigorosa ma non definitiva, per consentire al disegno di ricerca di modularsi sulla qualità dei fenomeni che indaga. Di conseguenza l'impianto epistemico all'inizio è stato codificato solo nella sua struttura generale, per poi definirsi gradualmente, sulla base di una continua valutazione dell'andamento del processo epistemico. A coloro che si muovono nell'orizzonte del paradigma positivistico questa concezione evolutiva della ricerca appare discutibile perché giudicata non rigorosa. I ricercatori naturalistici, invece, considerano questa flessibilità un requisito di alto valore epistemico perché costringe ad adattare continuamente il disegno al profilo delle strutture morfogenetiche dei fenomeni così come si vengono delineando nel corso dell'azione.

Impegnarsi a definire nel modo più preciso possibile il disegno di ricerca, anticipando tutti i possibili nodi critici che si possono presentare e ipotizzando dispositivi risolutivi è compito inaggrabile per il ricercatore, ma se si ritenesse concluso il lavoro di progettazione allora si cadrebbe nell'errore di recitare il processo euristico dentro piani che, per quanto raffinati, mai possono pretendere di anticipare ogni aspetto dei fenomeni. La traduzione del concetto di pianificazione dell'atto euristico in una formalizzazione cristallizzata dello stesso solo apparentemente è espressione di razionalità; in realtà opera una razionalizzazione del reale che ha come effetto quello di alienare al ricercatore pezzi di realtà.

Come risulterà dalla ricostruzione dell'esperienza, la ricerca qui presentata ha tutte le caratteristiche di una *naturalistic inquiry*, perché: la raccolta dei dati è avvenuta in un *setting* naturale; i partecipanti alla ricerca sono docenti che hanno aderito in modo volontario: tutti sono stati considerati informatori competenti poiché hanno esperienza didattica; il disegno della ricerca ha avuto un carattere emergenziale e ha visto una continua ridefinizione del progetto di ricerca, ma anche del sistema di analisi dei dati, secondo una procedura rigorosamente induttiva.

### 3. Il principio dell'ascolto

Per documentare il sapere esperienziale che andavamo cercando abbiamo chiesto ai docenti di parlare della loro esperienza in aula; per raccogliere i dati di ricerca abbiamo utilizzato la tecnica dell'intervista.

L'intervista narrativa assume come "core question" da formulare ai docenti di raccontare *quello che fanno*. Si può affermare che quando il pratico racconta quello che ha fatto in una precisa situazione rispetto ad un preciso problema dia voce alla sua conoscenza della pratica. Non sembra azzardato attribuire lo statuto di conoscenza pratica a quello che i docenti raccontano, perché raccontando quello che fanno non enunciano idee astratte, che possono non avere nessuna relazione con la pratica, ma parlano di pratiche agite e delle teorie che le supportano, teorie esperienziali, costruite nel tempo e messe continuamente alla prova dei fatti; quello che emerge dal racconto può essere considerato sapere pratico. Poiché i docenti quando raccontano tendono a focalizzare il discorso su alcuni aspetti, dando per scontato che altri sono di poco interesse, per portare alla parola nella sua estensione e nella sua profondità il sapere educativo esperienziale è necessario realizzare un modello ricorsivo di intervista, che prevede da parte del ricercatore di iterare più volte l'intervista fino a quando si perviene ad una saturazione del racconto.

L'intervista narrativa è uno strumento privilegiato di ricerca quando si vuol indagare l'esperienza, poiché si può attribuire una forte capacità euristica a quei resoconti verbali che consentono di ricostruire la tessitura degli eventi. Compito dell'intervistatore è ascoltare con un'attenzione aperta al dire dell'altro, attivando, per quanto possibile, un atteggiamento ricettivo, che non lascia spazio all'intervento degli abituali criteri di giudizio. Ciò significa che quando l'intervistato racconta le sue azioni ed esplicita le sue *working theories*, l'intervistatore deve astenersi da qualsiasi valutazione limitando il suo compito a formulare domande che promuovano nell'intervistato un esame sempre analitico dell'esperienza.

Il grado di utilità di una ricerca non dipende solo dal tipo di risultati cui perviene, ma anche dalle procedure euristiche attivate. In questo caso l'intervista narrativa consente non solo di accedere all'esperienza didattica dei partecipanti, ma si rivela anche come strumento di attivazione di un *setting* formativo. Un'intervista narrativa che chiede di ripensare all'azione didattica ordinaria e di ricostruirla nel modo più analitico possibile e attivando uno sguardo critico si struttura come un *setting* formativo, perché incrementa le capacità riflessive e di revisione critica del proprio operare. Inoltre non è da sottovalutare la ricaduta simbolica di questa azione, perché chiedere ai docenti di mettere in parola il loro sapere quotidiano significa riconoscere loro il ruolo di artefici del sapere pedagogico. Si sa per esperienza come il vedere riconosciuto il proprio lavoro costituisca una molla propulsiva per continuare ad impegnarsi nella produzione di sapere.

### 4. Il principio del rispetto

Sin dall'inizio abbiamo optato per un impianto di tipo naturalistico, perché tale interpretazione liberale del metodo consente di riaggiustare il progett-