



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE  
Dipartimento di Scienze della Formazione  
Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione

## **A professò**

**Peculiarità della formazione professionale attraverso  
l'esperienza di un insegnante atipico**

Gabriele De Marco

Relatore

Prof. Francesco Mattei

Correlatore

Prof. Rocco M. Postiglione

Anno Accademico 2013-2014

## Sommario

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>1</b>
Il percorso personale	5
<b>PRIMA PARTE</b>	
<b>1: LO STATO DELL'ARTE</b>	<b>10</b>
Caratteristiche e fini dei corsi IeFP	10
Particolarità dell'utenza scolastica	12
<b>2: FENOMENI</b>	<b>14</b>
L'ammutinamento	14
Evidenze	16
Incertezze	18
Le note	19
<b>3: VISIONE CORTA</b>	<b>22</b>
Metodi sanzionatori	22
Il pezzo di carta	25
Gli appositi esami	27
<b>SECONDA PARTE</b>	
<b>4: RIFLESSIONI E RIFERIMENTI TEORICI</b>	<b>32</b>
Non sapere di non sapere	32
Impegno e motivazione	36
Curare i sani	39
Oltre gli obiettivi formativi	42
La complessità	47
La comprensione dei meccanismi	48
La burocratizzazione del sistema	53
Formazione professionale e formazione sociale	57
<b>5: CONCLUSIONI</b>	<b>62</b>

## APPENDICE

<b>5: ESPERIENZE</b>	66
Grafica o elettronica?	66
Insegnante o cane da guardia	68
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	72
Sitografia di riferimento	74
Normativa di riferimento	74

## INTRODUZIONE

Questa tesi si incentra sull'esperienza e sulle riflessioni maturate durante due diversi periodi di insegnamento, uno precedente al mio percorso di studi universitari, l'altro durante il mio ultimo anno del triennio di Scienze dell'Educazione, presso due centri di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di Roma. Mi sono riproposto, alla luce delle osservazioni e dell'elaborazione tecnico-culturale che ne è scaturita, di descrivere e prendere in esame le particolari condizioni che caratterizzano l'attività didattica in genere, e nello specifico il lavoro dei due principali protagonisti del processo di apprendimento – insegnamento, vale a dire studenti e insegnanti.

Dopo un breve resoconto delle motivazioni che mi hanno indotto ad intraprendere l'attività di insegnamento, nel primo capitolo verranno descritte le caratteristiche generali dell'IeFP<sup>1</sup> e degli istituti che ne gestiscono l'offerta formativa; le particolarità della popolazione studentesca e le criticità che mi si sono manifestate con maggiore evidenza.

Nel secondo capitolo mi dedico all'esame dei fenomeni di rilevanza didattica e formativa che si riscontrano in aula. Tra i più rilevanti, ma tipico dei percorsi professionalizzanti, il ricorrere di problemi disciplinari, qui denominati "ammutinamenti". Questi atteggiamenti di patente contrapposizione nei confronti degli insegnanti e dell'istituzione, pur riconducibili in realtà a pochi ragazzi, costituiscono l'ostacolo più evidente alle attività didattiche a causa dell'effetto di trascinarsi che si scatena in virtù della loro forte influenza sugli altri componenti del gruppo. Decenni di dibattito e di ricerca socio-psico-pedagogica ci insegnano a considerare questi comportamenti come indicatori di un disagio generale profondo, tipico delle fasce d'età giovanili, e che si esprime in forme ed intensità diverse. Ma questo fenomeno generale, nelle aule dell'IeFP romana, assume aspetti assai più critici, e nel dialogo tra "addetti ai lavori" diviene il principale imputato, al quale ascrivere le maggiori responsabilità per il basso profitto conseguito dagli allievi. Senza

---

<sup>1</sup>Così nel Nuovo Obbligo di Istruzione, e brutalmente abbreviata nell'impresentabile acronimo IeFP

negare la gravità del problema, vedremo come questo fattore non sia causa unica né, forse, principale della scarsa efficacia dei percorsi formativi.

L'analisi successiva si incentra sugli effetti delle difficoltà incontrate in aula sul lavoro e sulla tenuta emotiva dei docenti, conducendoli a volte al disarmo e all'abbandono del progetto di insegnamento. L'impegno di cura, l'apertura verso il futuro, la fiducia nei confronti di chi si appresta ad affacciarsi al mondo cedono così il posto a una conflittualità sorda e senza vie d'uscita. Le note disciplinari scritte sui registri di classe ne sono un chiaro sintomo.

Il terzo capitolo presenta le conseguenze, nella vita formativa dei centri, di una "visione corta" dell'educazione e delle politiche pubbliche di merito, su cui converge ogni partecipante al sistema della formazione. Nonostante che le posizioni dei vari docenti paiano tra loro disarmoniche, esse paiono assumere una logica meramente sanzionatoria ed emergenziale, a fronte di una progettazione didattica priva di reale attenzione ai processi di motivazione e di coinvolgimento emotivo degli allievi. Focalizzare l'attenzione sui più elementari adempimenti formali, che talora assurgono a fini ultimi del processo di formazione, mi pare il modo per sabotare il delicato processo di apprendimento che ogni studente deve faticosamente mettere in atto e che i docenti sono chiamati a sostenere e a rafforzare.

La seconda parte assume un andamento riflessivo, riferito esplicitamente allo studio disciplinare svolto per il corso di studi in Scienze dell'Educazione. Una particolare attenzione è riservata al problema degli obiettivi formativi, a mio parere da ripensare alla luce dei fabbisogni e delle reali necessità di cui gli adolescenti sono portatori. Considerare queste necessità comporta una speciale attenzione ad aspetti di carattere più generale, riferiti al sistema educativo nel suo complesso.

Nello specifico degli argomenti riguardanti la seconda parte viene descritta l'influenza dei saperi "pregressi" - compresi pregiudizi e credenze - nel processo di acquisizione di nuove conoscenze, considerando la flessibilità degli schemi mentali come caratteristica fondamentale per la comprensione. Altro elemento esaminato riguarda la necessità di conferire un ordine di senso al lavoro proposto ai ragazzi, che orienti e valorizzi le loro scarse aspettative.

Lo scarsa fiducia dei ragazzi nel processo formativo e l'insufficiente coinvolgimento che ne consegue producono un abbassamento della richiesta di qualità della formazione, determinando una sua riduzione all'involucro burocratico che la sostiene, (promozione/bocciatura, attestato ecc.). Ci soffermeremo quindi sulla necessità e sulla possibilità di adottare strategie in grado di far emergere la motivazione allo studio ed il conseguente impegno.

Si continua parlando di complessità, e della necessità di "*armare ogni mente nel combattimento vitale per la lucidità*"(Morin): la capacità di leggere la realtà viene qui proposta come un importante obiettivo da perseguire, e quindi sono state considerate le possibilità offerte da alcune discipline tecniche, che costituiscono l'abituale oggetto di studio dei corsi di formazione. Queste "materie" tecniche, insegnate tramite attività laboratoriali, costituiscono un buon allenamento per la comprensione della complessità: ad esempio, lo studio di alcuni impianti elettromeccanici, o anche composti da circuiti funzionali ad un uso, dotati di elementi con caratteristiche di funzionamento diverse, ma in relazione tra loro, può essere un'utile introduzione a concetti più astratti e di valore più generale, quali quello di causa ed effetto, o del tanto semplice e logico ma tanto disprezzato principio Aristotelico di non contraddizione, tramite i quali è resa più agibile la lettura del mondo e la comprensione dell'altro. Questa idea di partenza, qui presentata sommariamente, può essere sviluppata per progettare una didattica della tecnica che comprenda un'attenzione ad uno sviluppo intellettuale e morale più ampio.

Nel capitolo finale, si propongono alcune possibili direzioni per proseguire un percorso successivo. L'intento è quello di immaginare, sulla scorta delle conoscenze psicopedagogiche acquisite nel corso di studi, la possibilità di una diversa relazione tra studente ed insegnante, non più improntata sul conflitto, ma sulla scoperta di fini ed esigenze comuni, allo scopo di instaurare un dialogo che influisca positivamente sul lavoro da affrontare insieme.

Ma oltre questo c'è il bisogno di una complessiva ristrutturazione del sistema della formazione professionale. In questa prospettiva è stato preso a modello di riferimento il *modus operandi* dell'artigiano, consapevole della propria responsabilità personale all'interno dell'intero processo produttivo. Il confronto con il lavoro artigiano appare

naturale, dato che per tradizione la formazione professionale si è da sempre occupata di formare i ragazzi in difficoltà ai mestieri artigianali. Vestire l'*habitus* dell'artigiano significa assumere quegli atteggiamenti responsabili di cui i ragazzi si mostrano evidentemente carenti. Gli orizzonti della formazione professionale devono quindi ampliarsi per arrivare a diventare quelli di una formazione etico-sociale, imperniata sullo sviluppo non solo di abilità manuali e di competenze tecniche, anche capacità relazionali e sociali, e aperta a quegli orizzonti etici che permettono di conferire senso all'agire umano.

In appendice viene dedicato spazio al resoconto di episodi particolarmente significativi. Ho scelto di inserirli, e di trattarli più come racconti che non come riflessioni, per dar corpo alle considerazioni ed agli assunti presentati nei vari capitoli, dove approfondimenti narrativi avrebbero appesantito il procedere del ragionamento.

In chiusura di questa introduzione è doveroso sottolineare che la realtà descritta in questo lavoro deriva dalla mia specifica esperienza lavorativa e si limita strettamente ai due centri di formazione dove questa s'è svolta: non vuole e non può rappresentare l'intero sistema formativo, e nemmeno quello specifico della Regione Lazio, che conta la presenza di offerte formative improntate su didattiche di grande tradizione e qualità. Tuttavia, le condizioni in cui ho lavorato non sono rare. E le disfunzioni esaminate meritano attenta riflessione.

Il contatto con i ragazzi, il confronto con l'esperienza dei colleghi – rafforzato dal fatto di aver svolto periodi di supplenza in attività già iniziate ed impostate da altri docenti, e di aver quindi dovuto riflettere su modalità operative diverse dalla mia; l'assenza di ogni rassegnazione, così comune tra i colleghi e per me sconosciuta, probabilmente per la stessa brevità dei periodi di insegnamento: tutto questo ha rappresentato uno stimolo decisivo all'impegno che riassumo in questo mio lavoro finale.

Mi è apparso in modo evidente un bisogno – comune a studenti ed insegnanti – di uscire da una visione limitata che induce alla rinuncia e alla rassegnazione. Servirebbe ampliare questa visione asfittica fino ad includere prospettive reali che aprano orizzonti possibili e opportunità di risultati positivi.

Entrambe le figure che si confrontano all'interno del delicato processo di insegnamento/apprendimento – figure antiche: *didaskalos* e *mathetes* – si ritrovano,

ormai da troppo tempo, esageratamente contrapposte e distanti tra loro. In effetti, hanno bisogno delle stesse cure.

## **Il percorso personale**

Per inquadrare le esperienze che voglio presentare, nelle quali è necessariamente incluso il mio agire, mi sembra necessario descrivere le motivazioni personali che hanno guidato la mia attività di insegnante. Sono approdato in classe, davanti ai miei primi studenti, senz'altra preparazione se non la mia voglia, la curiosità e le mie esperienze, che hanno influenzato il mio operato ed i miei giudizi.

Il mio retroterra formativo, dati i miei cinquant'anni, non si riduce all'esperienza scolastica – che pur ha lasciato un segno emotivamente significativo – ma deriva prevalentemente dalle mie esperienze lavorative e di vita in generale, specialmente per quanto riguarda l'acquisizione di quei saperi utili a quel processo che potremmo definire di “adattamento all'ambiente”. Da sempre libero professionista, la mia occupazione ha quasi sempre riguardato il settore dell'elettrotecnica. Inoltre, per alcuni anni, sempre in autonomia, mi sono occupato di fotogiornalismo, il che mi ha consentito di conoscere altre realtà e stili di vita. Grazie a queste esperienze ho sviluppato senso d'autonomia ed uno spirito razionale che ho sempre sentito legati alla mia professionalità tecnica e all'approccio logico e pragmatico che richiede sistematicamente. Questo è il bagaglio culturale con il quale sono approdato in classe, davanti ai miei primi studenti.

A questo bagaglio si è aggiunta una spinta d'altro genere: la decisione di intraprendere l'attività di insegnante è stata, infatti, la naturale estensione di un sentimento forte e quasi ineludibile che costituisce la sua base e ragione profonda, ben espresso dalle parole di Nuccio Ordine, docente di letteratura all'Università di Calabria. Nel suo ultimo saggio “L'utilità dell'inutile”, l'autore descrive l'insegnamento come *“un'attività che non può essere considerata un mestiere, ma che nella sua forma più nobile*



*presuppone una sincera vocazione*"<sup>2</sup>.

Ora, parlare di vocazione può sembrare esagerato - io stesso non avrei usato questo termine, se non confortato dall'autore. Da sottolineare inoltre che il termine "mestiere" non merita l'uso peggiorativo con il quale solitamente - e in questo caso - viene presentato, riproponendo la contrapposizione tra attività nobili o meno nobili, contrapposizione che andrebbe finalmente superata, restituendo alle molteplici tipologie occupazionali il senso profondo di "servizio" che la cultura cristiana e occidentale istituisce come oggetto necessario di qualunque "vocatio".

Sicuramente il senso della missione non è comune a tutti coloro che scelgono di intraprendere la strada dell'insegnamento, che per molti può rappresentare un semplice ripiego. Personalmente, ho scoperto questa passione quasi per caso, in occasioni di alcuni incontri con gli studenti della Facoltà di scienze della comunicazione dell'università La Sapienza, sul tema delle mie precedenti esperienze di giornalista *free lance*. Gli incontri furono così stimolanti che decisi di proporre alla stessa Facoltà un progetto sulla realizzazione di un documentario dal titolo "Effetto notizia", attuato tramite un laboratorio didattico durante l'anno accademico 2007/2008. Furono organizzati incontri con giornalisti, opinioniste ed editori, interviste per la strada, e momenti di discussione sui temi riguardanti informazione e *mass media*. L'entusiasmo dei ragazzi era altissimo, favorito probabilmente dal fatto di partecipare a un laboratorio facoltativo, tenuto da un docente *sui generis*, quale io potevo apparire.

L'attività con gli studenti risultò particolarmente gratificante, specialmente per la sensazione di profondo conferimento di senso che mi restituiva. La voglia di sperimentare ancora questa sensazione è stata determinante nella mia scelta di dedicarmi all'insegnamento.

La mancanza di qualsiasi titolo ufficiale per insegnare all'interno del circuito scolastico tradizionale, mi ha orientato verso i centri di formazione professionale, che - per la loro particolare costituzione giuridica - permettono l'assunzione per docenze di laboratorio (lezioni di pratica) di chi è in possesso anche solo di un diploma riguardante la materia oggetto d'insegnamento. Mi sono quindi candidato come docente di elettrotecnica (unica categoria per la quale ero in possesso di un titolo valido) nello stesso centro di formazione dove quel titolo avevo conseguito.

---

<sup>2</sup> Nuccio Ordine, *"l'utilità dell'inutile"*, Milano, Bompiani, 2013, p. 143

Il fatto di aver frequentato la stessa scuola, anni prima da studente, fu la ragione principale dell'affidamento del mio primo incarico. Viste le particolarità della popolazione studentesca, l'aver frequentato quella stessa scuola dalla parte opposta della cattedra costituiva un requisito particolarmente ambito.

Mi sono state assegnate quattro classi, di livelli e sezioni diverse, di circa 27 alunni ciascuna, tutte riguardanti il corso triennale di informatica. L'incarico prevedeva l'insegnamento di elettrotecnica, elettronica e disegno tecnico.

Sono rimasto particolarmente stupito per quanto sia stato facile ottenere l'incarico. Si accede alla docenza con un semplice diploma di scuola superiore, o addirittura un attestato di qualifica professionale, e senza filtri ulteriori. Questa facilità di accesso per l'insegnamento in un istituto che presenta particolari criticità appare una contraddizione. Ho dovuto notare *disinteresse* sulle mie reali competenze tecniche, sui miei requisiti, professionali e personali, e una preoccupante noncuranza sulle mie eventuali capacità di trasmettere quelle stesse competenze. Alla mia richiesta di visionare un programma didattico è stato risposto che sarebbe stato sufficiente l'insegnamento dei principi di base dell'elettrotecnica.

E' bene precisare che la fascia di utenza dei centri di formazione professionale presenta particolarità ben diverse, se non addirittura contrastanti, da quelle riscontrate nei miei allievi universitari. Non c'era più traccia di quell'embrione di interesse e partecipazione, sul quale speravo di poter far leva per mettere in atto un positivo processo di insegnamento. Era evidente, invece, un disinteresse generale, una preoccupante apatia che appariva difficile da scalfire.

In questo contesto, quindi, il fattore emotivo, che durante l'attività con gli studenti universitari rappresentava la spinta positiva, nella realtà del centro di formazione si è rivelato il fattore più difficile da gestire. Le difficoltà del lavoro con la classe, di cui in seguito verranno analizzate le ragioni e le criticità, sono state fonte di dubbi e di malessere, accompagnate dalla perdita di quel significato profondo che aveva permeato la mia esperienza precedente. Ma proprio questo disagio è stato fonte di una nuova motivazione per proseguire il percorso dell'insegnamento: la proiezione di quei comportamenti in classe, in un futuro non troppo lontano, per le strade della città, ha rappresentato uno scenario preoccupante, tale da spingermi a dare un

contributo per evitare che si avveri. E' stato illuminante, infatti, imbartermi nelle parole di Socrate, che nella sua mirabile difesa davanti ai cittadini Ateniesi chiede al suo accusatore se fosse "meglio vivere tra cittadini buoni o cattivi" e all'ovvia risposta del suo interlocutore, replica:

*"E che, o Meleto, tu giovane come sei, sei tanto più saggio di me, così anziano, da sapere che i malvagi fanno sempre del male a chi si trovano più vicino, e i buoni del bene, mentre io ho toccato tal punto di ignoranza da non rendermi neppure conto che, se rendo malvagio uno che mi frequenta, rischio di riceverne un danno? E un così bel pasticcio lo combinerei volontariamente, secondo te?"<sup>3</sup>*

Non sapevo, quando formulai questo pensiero, di avere Socrate al mio fianco. Ora la sua presenza mi sostiene e dà forza alla mia intuizione iniziale.

Il bisogno di conferme, di punti certi all'interno delle riflessioni sul mio operare, la necessità di acquisire un bagaglio di conoscenze che mi permettessero di affrontare al meglio la professione, nonché un titolo che mi permettesse di accreditare la mia formazione, sono stati i motivi per i quali, arrivato oltre il mezzo del cammino, sono approdato all'università.

---

<sup>3</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, Milano, BUR RCS, 2012, p. 29

## **PARTE PRIMA**

### **LO STATO DELL'ARTE**

# 1: LO STATO DELL'ARTE

## **Caratteristiche e fini dei corsi IeFP**

E' necessario descrivere brevemente le particolarità che caratterizzano i centri formazione professionale e la loro utenza. Gli Istituti che si occupano di Istruzione e Formazione Professionale<sup>4</sup> offrono corsi professionalizzanti, generalmente della durata di tre anni, riguardanti settori tecnologici (elettronica; informatica; automazione meccanica) oppure relativi alla cura della persona. Questi ultimi hanno riscontrato un particolare sviluppo negli ultimi anni. Non mancano offerte formative riguardanti i settori della comunicazione e dello spettacolo, con corsi di cine e tv, montaggio, grafica editoriale. Le offerte formative sono riservate a ragazze e ragazzi in possesso del diploma di scuola secondaria di primo grado, che scelgono un percorso breve e professionalizzante, o che devono comunque assolvere all'obbligo di istruzione, indicato dalla legge 296/2006 e regolato dal decreto attuativo del 22/08/2007, *"finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età, con il conseguimento dei quali si assolve il diritto/dovere di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76"*.

Data la brevità del percorso di studi proposto, e la sua specificità professionalizzante (quindi una selezione degli insegnamenti che esclude quelli considerati più impegnativi) i corsi I.e.F.P. appaiono per molti come l'ultima occasione di assolvere a quell'obbligo di istruzione accennato in precedenza, specialmente per chi ha avuto trascorsi scolastici non particolarmente brillanti. Solo per la minoranza degli studenti questi corsi sono percepiti come la giusta scelta per apprendere quelle competenze utili ad un veloce ingresso nel mondo del lavoro.

Altra importante finalità dichiarata degli Istituti, che costituisce tema meritevole di ulteriori approfondimenti, è il recupero dei giovani con storie ed esperienze sociali non

---

<sup>4</sup>Nel Nuovo Obbligo di Istruzione introdotto nel 2007, all'originale definizione di "formazione professionale" è stato aggiunto il termine istruzione, configurando l'offerta formativa in: "Istruzione e Formazione professionale", brutalmente abbreviata nell'impresentabile acronimo IeFP

facili e a rischio di esclusione sociale, tramite appunto la formazione artigianale e professionale, l'orientamento e l'inserimento nel mondo del lavoro. Questa specifica finalità, da sempre caratteristica degli istituti professionali, assume attualmente ulteriore importanza, dato il fenomeno della dispersione scolastica, che in Italia ha raggiunto percentuali rilevanti. Così, i toni nobili del recupero sociale si mescolano con quelli dell'esigenza più pragmatica del recupero di posizioni nella graduatoria OCSE, che vede l'Italia tra le posizioni peggiori per quanto riguarda l'abbandono scolastico e il fenomeno dei Neet<sup>5</sup>. Il colore che ne risulta è particolarmente indefinito.

Questo particolare aspetto produce effetti notevoli sull'andamento del percorso scolastico: la necessità di non perdere i propri frequentanti si traduce, non necessariamente ma regolarmente, in una alterazione dell'attività didattica e dell'atteggiamento generale dell'Istituto nei confronti dei propri studenti, particolarmente permissivo verso i loro comportamenti, e in un livellamento verso il basso degli obiettivi formativi previsti, i quali vengono giocoforza adeguati ad aspettative minime.

Per quanto riguarda invece il corpo insegnante, questo è composto da professionisti e tecnici di diversa estrazione professionale, generalmente assunti con contratti a tempo determinato. Non hanno una specifica formazione pedagogica, né sono tenuti (salvo casi specifici) a frequentare corsi propedeutici all'insegnamento. Va detto che la loro condizione lavorativa non li induce a impegnare tempo e fatica in corsi non obbligatori. Molti dei docenti di laboratorio provengono da esperienze lavorative autonome (tecnici informatici, periti elettronici, acconciatori) ma non mancano i neolaureati alla prima esperienza per l'insegnamento delle materie non tecniche presenti nell'offerta formativa. Il quadro complessivo dei docenti viene così a comporsi in maniera eterogenea, e non forma un gruppo di lavoro particolarmente coeso, dando luogo a modalità e approcci didattici e relazionali molto diversi tra loro.

---

<sup>5</sup>dall'acronimo inglese "Not in Employment Education or Training" ad indicare chi non è occupato né in attività scolastiche né lavorative

## **Particolarità dell'utenza scolastica**

La maggioranza degli studenti che popolano i centri di formazione professionale è composta da giovani di età variabile dai 14 ai 18 anni, che per legge devono aver conseguito il diploma di licenza media. La maggioranza degli iscritti proviene però dai percorsi scolastici più disparati; alcuni hanno abbandonato altri istituti o scuole superiori dopo il primo o il secondo anno, molti sono ripetenti. Di questi, una discreta percentuale ha vissuto l'esperienza della bocciatura in più di un'occasione. In generale, come accennato in precedenza, le esperienze scolastiche trascorse sono state scoraggianti, ed i risultati prodotti sono insufficienti e sicuramente poco gratificanti.

Uno dei risvolti più importanti della situazione descritta consiste nella mancanza dei necessari prerequisiti per affrontare il percorso di studi.

Oltre alla carriera scolastica pregressa, che è naturalmente la causa principale di questo fenomeno, le osservazioni dirette che ho avuto modo di svolgere e il dialogo allacciato con i ragazzi mi portano a vedere una sua connessione con il preoccupante disinteresse, da parte dell'utenza diretta (intesa come studenti e relative famiglie), verso la scelta specifica dell'occupazione futura – come a dire che un lavoro vale l'altro – e quindi con il conseguente frequente e non meditato (né da parte delle famiglie né da parte degli operatori dei centri) passaggio da un corso all'altro, da una specializzazione tecnica all'altra: non è rara la presenza, in corsi di elettronica o informatica, di ragazzi che provengono da insegnamenti di grafica o meccanica. In tal caso, seppure il titolo conseguito valga per l'accesso all'anno successivo, le specifiche conoscenze e abilità tecniche acquisite grazie al percorso formativo precedente non coincidono con i prerequisiti necessari al nuovo insegnamento. Altra tipologia di studente colpita da questo problema è rappresentata dai ragazzi provenienti da paesi stranieri, che occupano una percentuale in continuo incremento - o appartenenti alla seconda generazione di stranieri immigrati in Italia. La difficoltà di comprensione della lingua italiana, o le scarse possibilità economiche della famiglia di provenienza, spesso inibiscono a questi ragazzi la scelta di percorsi scolastici tradizionali – anche perché di più lunga durata – vista l'esigenza di trovare al più presto una occupazione che permetta di contribuire al sostentamento della famiglia. Scelta forzata quindi, più da condizioni sociali che da quelle difficoltà scolastiche indicate in precedenza. È utile infatti sottolineare che nei ragazzi stranieri, stando sempre alla mia limitata

esperienza, è più facile ritrovare un interesse ed una preparazione nozionistica ottimali, probabilmente dovuti a percorsi scolastici compiuti nei paesi di origine, che hanno avuto impatto positivo sulla loro formazione, e forse, più in generale, a un quadro motivazionale più aperto al futuro e pieno di elementi di ambizione e di spinta al miglioramento di sé e della propria condizione. Ma gli allievi non italiani, di prima e seconda generazione, con tutte le implicazioni che riguardano questo fenomeno sempre più rilevante, meriterebbero un lavoro a sé.

Per offrire una visione più pregnante della popolazione studentesca che anima i centri di formazione professionale, mi affido al ritratto dello studente tipo, ben presentato da Eraldo Affinati, insegnante di lettere che da anni si occupa di ragazzi “difficili”, ed autore di un delizioso saggio dal titolo “L’elogio del ripetente”:

*“Non ti ascolta. Tu parli ma lui gioca col cellulare. Scrive sui banchi. Entra alla seconda ora perché, dice, si è svegliato tardi. Oppone resistenza in ogni modo: non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia li foglio, non consegna gli elaborati. Interrompe i discorsi, rumoreggia, litiga coi compagni. Non studia, non esegue i compiti. Non mantiene le promesse. Durante le interrogazioni canticchia. Farlo partecipare a qualsiasi evento è un’impresa. Tiene la testa dentro il cappuccio, Mangia durante la lezione spargendo briciole dappertutto. Sta sempre in bagno. Se resta in aula è peggio: disturba, non mantiene l’attenzione, porta il pallone in classe, getta dalla finestra lo zaino del compagno, trasforma la biro in cerbottana, ripete i cori che ha sentito allo stadio”<sup>6</sup>*

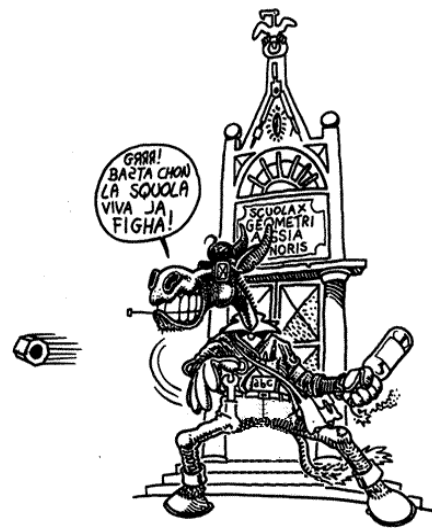
Ogni azione descritta dall’autore posso dire di averla vissuta in prima persona.

---

<sup>6</sup> Eraldo Affinati, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori, 2013, p. 7



## 2: FENOMENI



### L'ammutinamento

Il termine, mi sembra, più efficace per descrivere l'atteggiamento dei miei studenti nei confronti degli insegnanti e della scuola è "ammutinati". L'immagine che offrono, infatti, ricorda una ciurma piratesca, un po' raffazzonata, che alterna atteggiamenti ostili a esibizioni di simpatia.

La forma più usata con la quale si manifesta l'ammutinamento, la più esplicita, quella che più disarmo, è l'arma verbale che viene opposta ad ogni invito che io possa esprimere in classe: *"Non mi va"*

Andare a spiegare una cosa alla lavagna? Aprire un quaderno? Tirare fuori gli appunti? Lo chiedo gentilmente, blandisco, garantisco che non è una valutazione, ma l'opposizione è netta: *"nun me va, professò"*.

Trascrivere l'inflessione romanesca è determinante, qui, per comprendere. Anche il tono ha la sua importanza: è affranto, fiacco, senza speranza. L'intento è quello di sconfortare a tal punto l'interlocutore e dissuaderlo dal tentativo di replica. Non so se con qualcuno funzioni.

Ma il "non mi va", per quanto sconfortante possa sembrare, rappresenta di per sé una solida base di riflessione.

Il primo aspetto interessante è dato dal fatto che l'espressione può esser vista come una rara e preziosa – anche se inconsapevole – assunzione di responsabilità da parte dell'ammutinato di turno: *"A me non va!"*. Se infatti consideriamo le altre,

comunissime, prese di posizione dei giovani pirati, ci accorgiamo che il soggetto è sempre altro da chi la pronuncia: “ *‘Sta scuola fa schifo*”; o indica una immanenza contro la quale si è inermi: “*Sto qui perché sono obbligato*”; oppure una estraneità pressoché totale, una assenza dietro la quale coprire ogni responsabilità: un “*Ma che ho fatto?*”, o “*Non abbiamo fatto niente*”, o un sintetico “*chi, io?*” fanno facilmente capire una delle maggiori difficoltà: la totale mancanza di riconoscimento della responsabilità personale, che rende impraticabile ogni possibile confronto.

In questa prospettiva, la risposta provocatoria può rivelarsi una preziosa occasione di dialogo: molti colleghi, di fronte ad un rifiuto così formulato, oppongono l’indifferenza che si riserva ai futili motivi. Ma io credo che la presa di posizione di una persona ammutinata, certo, ma responsabile, per sua stessa ammissione, del suo ammutinamento, meriti particolare considerazione. Alla richiesta di spiegazioni, le risposte variano: tra queste, la più evidente, comune e disarmante è l’impresentabile “*A professò, è inutile*”.

“E’ inutile”. L’affermazione è tra le più usate nel dialogo con i ragazzi. Esprime rinuncia, che si trasforma in distrazione, insofferenza, e disinteresse – così tipici del panorama scolastico.

Il vuoto di senso che pervade le nuove generazioni, ereditato dalle precedenti, è cosa nota. Si parla di nichilismo<sup>7</sup>, dovuto a una mancata o impossibile visione del futuro, che appiattisce il presente e induce all’abbandono di qualsiasi impegno. Se tutto questo rappresenta una realtà ben nota, nel settore specifico della formazione professionale questo fenomeno assume dimensioni ancor più preoccupanti.

Altra espressione nota agli insegnanti, tanto semplice quanto la precedente, è la sconcertante “*Tanto è uguale*”: a volte è usata come un semplice intercalare, altre esprime un convincimento che non offre possibilità di dubbio e che, messo in pratica, porta alla rinuncia a priori. Partecipare alle attività o non farlo, per i fautori del principio menzionato, è esattamente la stessa cosa.

In alcuni casi - come quello di Ivan - viene da chiedersi se questa loro convinzione non sia indotta o avallata da esperienze scolastiche vissute: Ivan è uno studente di terza, corso informatici. È riuscito a superare gli anni precedenti facendo il minimo richiesto:

---

<sup>7</sup> Naturalmente, qui escludiamo un pregnante quanto ingombrante riferimento alla posizione filosofica esplorata da Nietzsche, Jünger, Heidegger.

sostituire un hard disk, risolvere un'equazione, copiare un tema d'attualità. Poco, rispetto alle capacità richieste dal mercato. In occasione di un incontro organizzato dalla scuola, tra studenti ed esponenti del mondo del lavoro, il titolare di una famosa ditta di informatica spiegò quali sono i requisiti professionali richiesti dai settori più all'avanguardia: la capacità di progettare nuove applicazioni per smartphone, gestire reti aziendali per migliaia di utenti, sviluppare algoritmi di crittazione e sicurezza dei dati. Probabilmente per Ivan il divario tra le competenze richieste e quelle offerte dalla scuola è sembrato incolmabile. La visione di un obiettivo che considera al di fuori della sua portata lo induce alla rinuncia. È consapevole che la scuola che frequenta lo immetterà comunque nel mondo del lavoro, anche se le abilità richieste saranno inferiori agli obiettivi minimi previsti dal corso. Lo confermano le promozioni passate, conseguite partecipando al minimo. Su cosa impegnarsi? Dove trovare la motivazione? Pur non frequentando il gruppo dei disturbatori, la sua partecipazione alle attività era al limite dell'indifferenza, la stessa che mostrava anche rispetto all'ipotesi di una bocciatura. Ivan è un degno rappresentante del *"tanto è uguale"*. Ma lui l'ha usato in merito ad un convincimento specifico. Quando mi capitò di chiedergli se non fosse preoccupato per il suo scarso rendimento, mi rispose con aria sicura: *"Tanto è uguale, professò, me promuovono lo stesso"*.

## **Evidenze**

Accostandoci alla prospettiva di un docente alla quale è affidata una classe di ammutinati, nonostante i doverosi sforzi di comprensione non possiamo fare a meno di notare che l'evidenza delle difficoltà da affrontare vince facilmente su ogni proposito di tolleranza verso l'orda di pirati che quotidianamente si presenta in classe. Questa evidenza si manifesta prepotente attraverso gli atteggiamenti, l'aspetto, gli sguardi, le provocazioni, i tatuaggi volutamente malcelati che rievocano totalitarismi vecchi e nuovi, l'indifferenza verso gli argomenti da trattare, e a volte verso la stessa presenza dell'insegnante. Tutto questo gioca a far dimenticare, anche al più volenteroso, i buoni propositi di sopportazione verso i rappresentanti di questa generazione difficilmente comprensibile.

L'impatto con la classe, per qualsiasi docente di un centro di formazione professionale, è così rilevante da offuscare la possibilità di operare la necessaria distinzione tra ciò che, a prima vista, appare come un ammasso di apatia, disattenzione e irritabilità, contro il quale ogni tentativo di individualizzazione risulta impossibile. Per alcuni questa esperienza è stata motivo di rinuncia all'incarico. Colleghi mi raccontano di un professore di informatica che, appena assunto, dopo la sua prima ora in classe stracciò il contratto appena firmato. Miei studenti mi riferiscono- quasi con orgoglio - di una professoressa durata con loro un solo giorno. Ricordo di un professore uscito dall'aula in lacrime. Io stesso, in più occasioni, fui particolarmente felice per la scadenza dell'incarico di sostituto, dopo solo qualche mese di rapporto con studenti particolarmente difficili.

La classe, intesa come gruppo racchiuso in uno spazio fisico, fagocita chiunque ne faccia parte, spogliandolo del ruolo di individuo e relegandolo a quello di seguace. Al suo interno ogni studente nasconde se stesso, le sue incertezze e le sue paure, sotto il mantello invisibile del gruppo. Va da sé che nei commenti che attraversano le aule professori, la "classe" è il soggetto – e l'oggetto – più ricorrente: *"quella classe è pessima"*, *"La classe non presta attenzione"*, *"Questa è un buona classe"*.

Ho sempre creduto che confondere la classe dai suoi singoli componenti sia un errore da evitare - e che determinate espressioni, anche se a volte dettate da un semplice e giustificato sfogo dopo un turno di insegnamento particolarmente pesante, contribuiscano a creare una inutile confusione, se non pericolosi equivoci. Per ottenere risultati positivi da una classe, risulta fuorviante concentrare l'attenzione sulla totalità del gruppo. Mi sono convinto di questo già dalle prime lezioni. Ho pensato fosse necessario individuare, in quel caotico insieme, le varie differenti anime che lo componevano e animavano, creando questo rapporto dinamico che costituisce il funzionamento del gruppo stesso, che seppur fagociti ogni singolo componente, da questi ne è animato e diretto.

Questo processo di individuazione non è spontaneo: l'insieme richiede ogni attenzione, ma quando si riesce a spostare la messa a fuoco dal fenomeno più evidente ai singoli particolari, l'osservazione sarà sicuramente più utile. L'attenzione alla totalità del gruppo non deve comunque venir meno, ma l'idea dell'insieme non

deve confondere, pena il rischio di generalizzazione. La classe rappresenta i ragazzi, ma i ragazzi non sono una semplice classe.

## **Incertezze**

Sicuramente non è facile. A volte si avverte un sentimento di inadeguatezza che facilmente si trasforma in un disagio malcelato. Lo noto in me come nei miei colleghi. Si manifesta evidente nei discorsi durante le pause, negli incontri ufficiosi e in quelli istituzionali. Non avevo mai notato, in occasione delle mie precedenti occupazioni, neanche nei compiti più difficoltosi, quel senso di impotenza che noto nello sguardo e nella voce dei miei colleghi di cattedra, e in me stesso.

Si avverte il tono dell'incertezza del neofita, che non possiede ancora la sicurezza dell'esperienza. La sicurezza dell'artigiano, ad esempio, è l'esatto opposto di questa sensazione di incertezza che avverto nelle aule docenti.

La differenza è evidente. La docilità della materia lavorata dall'artigiano non può essere paragonata alla refrattaria ostinazione di un adolescente. Anche un acciaio tenace può essere forgiato più facilmente di un giovane ammutinato. Inoltre la conoscenza dell'esperto si allea con la sicurezza della scientificità: volumi, pesi, caratteristiche peculiari dei vari materiali costituiscono valori fisici che permettono misurabilità e prevedibilità. Questa capacità di previsione si manifesta evidente negli atteggiamenti dell'artigiano esperto, diventando un utile strumento di lavoro - perché la possibilità di farcela è un fattore fondamentale per affrontare positivamente una sfida – e insieme rappresenta un buon biglietto da visita, che rassicura l'interlocutore sulla riuscita dell'operato. Possiamo dire che questo particolare atteggiamento proattivo configura l'*habitus*<sup>8</sup> dell'artigiano, e si esprime attraverso la sicurezza e la tranquillità dell'esperienza.

Chi lavora con il "materiale umano" non ha questa fortuna. La linea di demarcazione, entro la quale poter produrre certezze, è ampiamente superata.<sup>9</sup> A dispetto dei più

---

<sup>8</sup> Per chiarimenti sul concetto di habitus si rimanda al box

<sup>9</sup> « Chiamo problema della demarcazione il problema di trovare un criterio (...) in grado di distinguere tra le scienze empiriche da un lato, e matematica, logica(...) dall'altro ». Karl Popper pone il problema del limite della scientificità, e quindi del certo e dell'incerto. Tema da considerare con attenzione quando si trattano temi collegati all'uomo. Karl Popper, *Logica della scoperta scientifica*, Bologna, Einaudi, 2010, p.213

ostinati tecnicismi pedagogici, di valutazioni oggettive e didattiche programmate, la vita di classe offre imprevisti e inciampi quotidiani, che rendono incerto il percorso.

Questa incertezza, che accompagna molti insegnanti nel loro lavoro, mina nel profondo la possibilità di infondere con l'esempio quella sicurezza, parte integrante dell'*habitus* artigiano, che dovrebbe costituire un'immagine ideale da mostrare ai ragazzi per sviluppare la necessaria motivazione all'apprendimento. Inoltre, la riottosità dei discenti, la loro resistenza ad ogni proposta legittimano e giustificano, agli occhi sfiduciati del docente, le non rare possibilità di insuccesso. Un buon modo di scacciare il disagio del fallimento è quello di attribuirne le cause a fattori esterni e non controllabili. Quello che vale per lo studente, vale anche per l'insegnante.

Il concetto di *Habitus*, dal greco *Hexis* (ἕξις) fu usato da Aristotele per indicare "le disposizioni acquisite dal corpo e dall'anima". Nel secolo scorso Emile Durkheim, lo ripropose, in prospettiva sociologica, descrivendolo come "*uno stato profondo*" che esiste in ognuno di noi, "*dal quale gli altri derivano e nel quale trovano una loro unità*"<sup>10</sup>. L'interpretazione di Durkheim, ripresa successivamente da Pierre Bourdieu, arricchisce il significato del termine: anche le disposizioni intime e personali sono una strada per la socializzazione. La capacità dell'artigiano si esprime anche nella relazione con gli altri.

## Le note

Questo disagio appare chiaro a chiunque voglia ricercare, tra i registri di classe, le note dei professori sui comportamenti degli studenti e sui vari episodi che giornalmente accadono in classe. Una rapida selezione, eseguita personalmente:

*"La classe è totalmente disinteressata alla correzione dei compiti" " Non si ravvede nessun interesse per la lezione. La classe è apatica".*

*Prof. S. D. classe I operatore informatico*

*"F. mandato fuori perché bruciava un pezzo di carta. Ovviamente reagisce ai miei reclami minimizzando".*

*Prof. A.M. classe II operatore meccanico.*

*"S. fa scoppiare in classe un busta di plastica... Nonostante i miei avvertimenti continua come se niente fosse, e per questo viene allontanato".*

*Prof. D.L. classe I informatica*

---

<sup>10</sup>Emile Durkheim, *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Bologna, Bononia University Press, 2006, p. 306

*“F. non lavora. Gli ho fatto presente che da me non avrà nessun aiuto perché il suo disinteresse è unito a maleducazione”.*

*“M. tira oggetti a L. Quando lo riprendo, si difende dicendo che anche L. tira oggetti a lui”.*

*“S. minaccia verbalmente l’insegnante, giustificandosi che viene provocato”.*

*“D., alla mia richiesta di togliersi le cuffiette perché canta, continua a tenersele e a fare polemiche”Gli allievi non sembrano valutare l’importanza delle verifiche. Nessuno porta il materiale ... G. e A. continuano a giocare con il telefono, registrando la voce l’uno dell’altro”.*

*“ D. e R. continuano a tirarsi oggetti tra loro, lasciando il laboratorio sporco”.*

Oltre alle note che potrebbero essere considerate “di servizio” se ne trovano altre che esprimono una vero e proprio disagio:

*“Il comportamento della classe mi fa capire che non è possibile portare avanti qualsiasi attività di insegnamento. Mi ritrovo costretto a fare il guardiano, finché perdureranno questi comportamenti incivili”.*

*“G. contesta la nota e mi chiede di rivolgermi agli altri studenti per verificare se il disturbo è realmente avvenuto. SONO SENZA PAROLE. Dopo la discussione esce dall’aula senza chiedere il permesso. Richiedo provvedimento”.*

*“Fatico a far smettere di usare il cellulare”.*

*“Non ho capito che ha giustificato le assenze e chi deve ancora farlo. Qui non si capisce niente! ... Ho fatto del mio meglio laddove era possibile. Non se ne può più. Aiutooooo!”*

*“Benché abbia chiesto alla classe di rispettare i compiti qui continua a regnare il caos. Sono stufa!”.*

*“Non lavorano, sono sempre distratti, accampano continuamente scuse”.*

Le note, oltre alla loro specifica funzione di segnalazione, hanno molto altro da raccontare: mostrano le criticità più significative che si manifestano ai docenti durante lo svolgimento delle lezioni e a volte appaiono come vere e proprie richieste d’aiuto. Ma è doveroso segnalare un ulteriore aspetto, non meno interessante: secondo Eraldo Affinati: *“per l’insegnante mettere una nota significa certificare il proprio fallimento”*.<sup>11</sup> Concordo in pieno con questa osservazione – ogni nome, ogni nota che ho dovuto segnare sul registro era accompagnata da uno sgradevole sapore di sconfitta.

---

<sup>11</sup> Eraldo Affinati, *Elogio del ripente*, Milano, Mondadori, 2013, p. 14

*“Se abbassi la guardia, la classe subito ne approfitta in modo inesorabile. [...] trionfa il più forte. E tu, per salvarti, ricorri alla nota. Sei con le spalle al muro. Ti rimane una sola freccia da scoccare, dopodiché resti senza difese”.<sup>12</sup>*

Gli effetti della mancanza di difese sono sicuramente nocivi, sia per quanto riguarda l'aspetto immediato rappresentato dall'impossibilità di fare lezione, sia per gli effetti che a lungo termine incidono sulla qualità dell'insegnamento. È facile notare, specialmente da parte degli insegnanti più anziani, un atteggiamento rassegnato, nei confronti della possibilità svolgere il proprio compito. È evidente inoltre uno scollamento tra studente e insegnante, che genera una latente ostilità reciproca, nella quale viene meno, da parte del docente, quella capacità di giudizio critico, il che lo o la induce a svalutare i propri allievi, quando non ad insultarli tramite gli epiteti più vari.

### **“Lessico professionale”**

Purtroppo, la lontananza affettiva tra alcuni insegnanti e gli studenti si manifesta anche attraverso espressioni ed apprezzamenti più volte espressi, specialmente durante momenti di sfogo tra colleghi, nei quali viene ribadita l'inutilità di darsi troppo da fare con chi *“non mostra il minimo rispetto”, “non merita niente”, “non ce la farà mai”*. L'appellativo più ascoltato è *“delinquenti”*, ma non mancano *“criminali”, “animali”, “bestie”*. Mi è arrivato all'orecchio un *“sub-umani”*. Stranamente minoritario risulta il termine *“ignoranti”* che sarebbe sicuramente il più idoneo, visto l'ambiente scolastico. Probabilmente, nei momenti di sfogo, i docenti non tengono conto del mero aspetto didattico.

---

<sup>12</sup>*ibidem*, p. 14



### 3: VISIONE CORTA

#### **Metodi sanzionatori**

C'è ora da considerare l'aspetto che riguarda la posizione che l'istituto - rappresentato da tutor e dirigente - assume sul tema dell'ammutinamento. Questa sembra essere lontana ai limiti dell'irrelevanza. Ad ogni mia segnalazione su episodi accaduti in aula il rappresentante dell'istituto mi invita semplicemente a segnalare l'accaduto sul registro.

La nota! Ecco come diventa l'unica forma di attenzione all'opprimente tema della disciplina, affrontato con sistemi meramente burocratici, tipici di una visione corta che non include possibilità alternative: l'infrazione porta alla segnalazione, quest'ultima, in numero di cinque, porta alla sospensione, temuta da chi vede già minata da un preoccupante numero di assenze la possibilità di essere ammesso all'esame.

Al di là del senso di sconfitta che le si associa, la dirigenza dell'Istituto non riesce a considerare come la nota, se pensata all'interno di una strategia disciplinare, dovrebbe rappresentare l'ultimo rimedio, quello da attuare quando nessuna delle altre risorse previste sia risultata efficace. Ma l'impressione è che anche l'ovvio e l'atteso, e quindi l'evitabile, assuma le sembianze dell'imprevisto, visto che ogni intento di prevenzione è distolto da una caparbia attenzione ad una procedura formale e obsoleta che prevede solamente l'intervento sanzionatorio a risposta dell'infrazione.

Così, come un maldestro mandriano, l'insegnante di turno non può fare altro che chiudere il cancello, una volta che i buoi hanno preso il largo.

Il semplice atteggiamento sanzionatorio appare così una misura particolarmente inadatta, specialmente a fronte della consapevolezza, da parte dell'istituto e dei suoi esponenti, delle carenze disciplinari di cui gli studenti sono portatori. La "buona educazione", esclusa dal piano formativo, è invece pretesa come un requisito primario – talmente primario che il suo possesso viene dato per scontato, e la sua mancanza è motivo di sanzione. Appare insolito, infatti, che pur riconoscendo che le nuove generazioni di studenti sono carenti dei basilari rudimenti educativi, questi sono reclamati d'ufficio, come se dovessero essere naturalmente acquisiti, magari per via genetica o per grazia divina. E senza considerare che l'utenza di questi corsi, proprio in

virtù dei percorsi di insuccesso e per i retroterra deprivati che ne hanno caratterizzato l'esperienza, ne è invece più d'ogni altra cosa bisognosa.

Eppure, il riconoscimento formale di queste peculiarità che caratterizzano l'utenza a cui si rivolgono i percorsi di leFP appare doveroso, se non altro alla luce del ruolo degli stessi enti formativi, legittimi referenti per la presa in carico di soggetti a rischio di abbandono scolastico e per la costruzione di percorsi di recupero e promozione tramite la formazione professionale.<sup>13</sup> L'attenzione dovuta alla funzione educativa – necessariamente legata al recupero della persona – dovrebbe essere centrale o quanto meno preliminare rispetto a quella legata alla preparazione professionale.

Ulteriore legittimazione alla necessità di cogliere e promuovere l'aspetto educativo è dato dal documento tecnico del decreto legge dell'agosto 2007 sulle regole di adempimento dell'obbligo di istruzione:

*“L'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale. L'elevamento dell'obbligo di istruzione offre anche strumenti per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, che rappresenta uno dei problemi ancora presenti drammaticamente nel nostro Paese, soprattutto per i giovani di 14/ 18 anni.”*<sup>14</sup>

Si rimanda, com'è evidente, alla necessità di occuparsi di quei delicati casi a rischio di abbandono scolastico, offrendo opportunità di crescita e di costruzione dell'identità sociale. Le finalità educative, nel senso dell'educazione morale di ascendenza durkheimiana, sembrano un elemento imprescindibile del dispositivo formativo di questi corsi. È difficile comprendere la ragione per cui, essendo il problema della disciplina evidente e prevedibile, esistano casi in cui questo viene trattato come una estemporanea emergenza.

---

<sup>13</sup> Vedi capitolo “oltre gli obiettivi formativi”

<sup>14</sup> Decreto Ministeriale del 22/08/2007, N. 139, regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione) [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml).

La presa in carico del problema della disciplina dovrebbe influire sia sull'organizzazione scolastica a livello di istituto che sul processo di programmazione didattica, per quel che riguarda l'individuazione delle modalità di approccio più efficaci alla promozione di atteggiamenti che potremmo chiamare proattivi. Si constata invece un preoccupante fatalismo, un'indifferenza profonda e radicata nei confronti delle dimensioni propriamente etica del lavoro educativo, dal quale deriva il livellamento degli obiettivi verso il basso, dovuto alle scarse aspettative che istituto e docenti riservano verso i loro studenti e quindi - rispettando un automatismo al limite dell'inevitabile – i risultati del percorso formativo. Non restano che le iniziative private e spontanee. L'educazione si cela come mero complemento tra le attività del professionista della formazione, in base al principio, probabilmente da rivedere, che l'educazione è una semplice conseguenza dell'istruzione.

La disattenzione a questi particolari aspetti della popolazione studentesca può nascere anche da una sbagliata individuazione degli intenti dei ragazzi nei confronti della scuola, che vengono confusi con quelli che si pensa dovrebbero avere. Sappiamo che hanno bisogno di un percorso di istruzione, che sicuramente l'impegno li aiuterà nel processo di crescita, e molte altre verità indiscutibili, e crediamo fermamente che queste siano anche le convinzioni dei ragazzi. Basandoci su questo assunto di base arriviamo a considerare il giovane ammutinato come totalmente consapevole delle scelte che compie e quindi pienamente responsabile di ogni sua malefatta. Cosa vera, in ultima analisi, ma che non sposta di nulla il peso delle responsabilità che gravano sull'istituzione formativa e sui suoi componenti, che evidentemente non sono in grado di ampliare quella consapevolezza distorta e asfittica e di prospettare ai ragazzi alternative di scelta credibili e desiderabili.

*“Vengono nel loro interesse”.* Ma è l'interesse che *pensiamo* dovrebbero avere. Poco c'entra con il loro, che si rivela particolarmente basso e perfettamente in sintonia con il comportamento piratesco. Dovrebbe esser chiaro che i fenomeni sono collegati: scarso interesse, bassa motivazione, disimpegno - anche e soprattutto emotivo – e indisciplina devono essere considerati collegati tra loro da cause più profonde. Gli stessi episodi di insubordinazione rivelano la mancanza di quell'interesse che si pretende di dare per scontato. In questi casi l'azione formativa si basa sulla sicurezza di

un interesse auto-acquisito e non si accorge della sua totale mancanza. Eppure, non se ne può fare a meno. Questo alimento base della motivazione è il primo strumento necessario all'artigiano per iniziare il suo percorso di apprendistato. Le costrizioni formali con le quali si pensa di sostituirlo non saranno mai in grado di dare gli stessi risultati. E' un errore pensare che la necessaria motivazione sia naturalmente acquisita specialmente per chi si trova nella fase in cui deve acquisire propri valori e confrontarli con gli altri, in conflitto tra bisogni di identificazione e di appartenenza, in quel processo di maturazione che lo coglie molto spesso impreparato. Risulta strano che proprio le figure di riferimento che dovrebbero occuparsi di accompagnare il ragazzo in questo cruciale percorso di crescita agiscano come se presupponessero che questo percorso debba essersi già compiuto, autonomamente e con successo.

Per chi arriva ogni mattina in classe, l'idea sull'utilità del suo percorso scolastico si limita al conseguimento dell'attestato, o al massimo all'acquisizione di quelle capacità utili ad affrontare un impegno da apprendista. Troppo poco, per poter accorgersi della possibilità di migliorarsi, specialmente se i semplici risultati formali gli saranno prospettati come gli unici conseguibili, magari in cambio di una semplice firma di presenza.

Sarebbe quindi utile considerare la distanza tra le esigenze del ragazzo e le sue aspettative, e pensare che sarà necessario ispirargli quell'interesse e quella motivazione indispensabili al percorso di apprendimento.

## **Il pezzo di carta**

*"... Mio figlio lo capisco solo io, voi dovete promuoverlo e basta!"*  
Dal colloquio con la madre di uno studente

Mi ha sempre confuso l'accorgermi che l'importanza assegnata da genitori e studenti al conseguimento del titolo di studio non si accompagni ad altra esigenza - quale, ad esempio, quella di arrivare alla fine del percorso formativo con in tasca le abilità previste dal corso.

Nell'immaginario della popolazione studentesca, i voti su compiti e registro e la successiva conquista dell'attestato risultano totalmente scollegati dalla necessità di acquisire quelle competenze che compongono l'indispensabile cassetta degli attrezzi di una vita professionale, l'unico risultato effettivamente spendibile del percorso di studio. Viceversa, sembra prevalere, negli studenti, la sicurezza di possedere già le capacità necessarie ad affrontare la vita che si prospetta, per cui la maggioranza tra studenti e famiglie concorda nella semplice e diretta richiesta di promozione, di quel lasciapassare cartaceo con il quale si è esentati da un obbligo meramente formale.

Di qui una serie di equivoci, corollario di questo. Il raggiungimento degli obiettivi previsti non è considerato necessaria discriminante per il conseguimento del titolo. Le possibilità di apprendimento e la relativa crescita personale - fine ultimo del processo formativo - sono semplicemente escluse dalle possibilità di vita, sostituite dal corrispondente burocratico: il pezzo di carta.

Resistono, in alcuni casi, le richieste di "imparare un mestiere", avanzate più dai genitori che dagli stessi ragazzi. Ma anche in questo caso manca la reale considerazione dell'impegno personale che un compito come questo richiede, e delle difficoltà che questo processo comporta. Anche qui vale la semplice ed errata convinzione che la formazione sia cosa più facile dell'insegnamento, e che l'onere del lavoro spetti all'insegnante più che all'allievo.

Ma l'idea del titolo di studio scollegato dal reale apprendimento ha fondamenta sociali,<sup>15</sup> e probabilmente ha preso forza anche da una cultura istituzionalmente legittimata. Giuridicamente parlando, infatti, il titolo di studio ha valore legale. Conferisce quindi il diritto di partecipare a concorsi pubblici e accompagna le richieste di assunzione verso aziende e imprese che ricercano personale in possesso delle qualifiche certificate o, per meglio dire, della certificazione delle qualifiche.

Ma la validità legale ha perso da tempo quella sua garanzia di un corrispettivo sostanziale che le è stato riconosciuto, anche con difficoltà, in tempi meno tumultuosi.

---

<sup>15</sup>Si fa riferimento alla questione del sei politico avanzate durante le contestazioni studentesche del '68, in cui veniva richiesto un voto minimo garantito a tutti, indipendentemente dallo studio, dai risultati e dal rendimento. Di fatto la negazione del significato della scuola, che dovrebbe servire a istruire e formare

Ora che il titolo di studio non riesce - con evidenza preoccupante - ad assicurare le competenze che rappresenta, il mantenimento della sua validità diventa naturale legittimazione di quei fenomeni che - almeno nel settore privato - riguardano vendite di titoli universitari, magari tramite corsi estremamente facilitati e a costi elevatissimi.<sup>16</sup> Fenomeni che hanno visto coinvolti anche rappresentanti del mondo istituzionale. Inoltre l'usanza - tipicamente italiana - di far ricorso a quel tipo di "conoscenze" - non sinonimo di saperi, ma di raccomandazioni - ha probabilmente contribuito a valorizzare l'aspetto formale del titolo, togliendo peso a quello dello studio e dell'impegno.

### **Gli appositi esami**

Analogamente all'esagerata importanza conferita al titolo di studio, è possibile accorgersi di un ulteriore segno di distrazione, per il giovane pirata, che lo allontana dal più utile fine di arrivare a conoscere qualcosa di bello e di buono. Riguarda le prove valutative finali, o gli "appositi esami" previsti dal già menzionato decreto 226 che così recita:

*"Le Regioni assicurano, quali livelli essenziali riferiti alla valutazione e certificazione delle competenze (...) che, previo superamento di appositi esami, lo studente consegua la qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, a conclusione dei percorsi di durata triennale,"<sup>17</sup>*

Visto che la non meglio definita locuzione "appositi esami" determina per legge il successo o l'insuccesso di tutti i percorsi relativi alla formazione professionale, sembra chiaro che questi simboleggino l'unico possibile porto d'arrivo, anche per l'ammutinato più tenace. Se poi arrivarci all'arrembaggio, o furtivamente una notte senza luna, questo riguarda lo spirito di ognuno.

---

<sup>16</sup> Il fenomeno delle offerte universitarie che prevedono percorsi all'estero è ben presente in rete, con siti che propongono percorsi accademici di diversi ordini e grado, Un esempio per tutti è rappresentato da <http://www.cepuinternational.it/>

<sup>17</sup> Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, art. 20. "Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze".

Gli *“appositi esami”* sono attesi con ansia, senza però che questo porti a dedicarsi allo studio, come se la possibilità di superarli sia completamente indipendente dalla necessaria preparazione. Questa esagerata considerazione degli esami finali inquina notevolmente anche i pochi che si impegnano - ma sempre *“in vista”* di questi ultimi, per cui *“allenarsi a superarli può diventare più importante che conoscere ed approfondire le singole materie”*<sup>18</sup>

Peraltro, la questione non riguarda solamente la formazione professionale. L'eccessiva attenzione dedicata al singolo momento della verifica pervade anche i licei.

È utile infatti ricordare le polemiche sorte in merito alla decisione di alcuni Atenei di proporre le prove di ingresso ai corsi accademici all'inizio del mese di Aprile, quando le attività di licei ed istituti sono ancora in corso per il completamento delle attività didattiche, anche queste quasi interamente finalizzate al superamento dell'esame di maturità. I commenti di studenti e professori intervistati si concentravano sull'unico tema visitabile, quello del confronto tra le due prove che si presentavano ai ragazzi - oltretutto in sequenza contraddittoria, visto che il diploma è condizione necessaria per accedere al percorso superiore. Questa contraddizione in termini è stata ben rappresentata dalla testimonianza di uno studente liceale, apparsa sul tg serale: il ragazzo, in apprensione per l'imminenza della prova di ingresso, dichiarava candidamente che lui e i suoi compagni avevano preferito

*“mettere in secondo piano il lavoro di classe per dedicarsi ai test di ingresso, che alla fine sono più importanti dell'esame di maturità, perché ti assicurano l'ingresso all'università e al mondo del lavoro”*.<sup>19</sup>

Perdonando l'ingenuità che si concede a chi ancora collega con la massima naturalezza il conseguimento di un titolo e l'ingresso nel mondo del lavoro, possiamo notare il fine prettamente utilitaristico dell'idea di istruzione, finalizzata unicamente all'occupazione. Questo, nonostante la massiccia informazione riguardo alle usuali difficoltà – anche, e a volte specialmente, per chi possiede un titolo di Laurea – che si incontrano nella ricerca di un'occupazione adeguata al livello degli studi affrontati.

---

<sup>18</sup> Eraldo Affinati, *Elogio del ripente*, Milano, Mondadori, 2013, p. 28

<sup>19</sup> <http://www.tg3.rai.it/dl/tg3/articoli/ContentItem-433f493f-b016-46a1-9370-af983e2e9fc4.html>

Gli aspetti brevemente descritti influenzano notevolmente l'approccio dei ragazzi nei confronti del percorso di istruzione da percorrere. L'interesse per le attività di laboratorio è limitato anche dalla consapevolezza di potersi giocare il tutto per tutto all'esame finale - al quale è preferibile arrivare con una buona media. Ma questa non rappresenta condizione strettamente necessaria, viste anche le avare indicazioni del legislatore sulle condizioni per il conseguimento del titolo, indicate – nel decreto attuativo - dal termine esame, preceduto da un aggettivo (quell'«apposito») alquanto vago.

*“Tanto all'esame me promuovono, professò”.* Non lo dice solo Ivan, tanti ne sono convinti. Lo dicono con un tono tranquillamente confidente, che fa venire il dubbio che quella fiducia sia ben riposta, anche se mai in loro stessi, ma nelle mani di un destino particolarmente compiacente.

Sarebbe necessario ricondurre l'interesse dei ragazzi verso obiettivi più realistici, magari offrendo loro l'immagine di un sistema che sappia perseguirli con determinazione e coerenza e non si limiti a certificare i “livelli essenziali” delle competenze, specialmente quando quell'«essenziale» si abbassa al tal punto da coincidere con l'insufficiente. In tale prospettiva dovrebbe essere rivista e rivalutata l'immagine di sé che la scuola offre ai pirati in cerca di temporaneo riparo. Se veicola messaggi diversivi e contraddittori, contribuirà ad alimentare, nella visione dello studente, l'idea di una scuola incoerente e quindi inaffidabile, rafforzando così il pregiudizio che lo spinge a intendere l'impegno mattutino come un'esperienza da subire e da assolvere con il minimo sforzo possibile.

Ufficialmente, la scuola richiede un impegno che lo studente non sa come produrre, in cambio di una offerta di istruzione di cui non avverte la necessità. L'idea di basare il successo del percorso formativo solamente sull'idea che lo studente possa autonomamente assumere il necessario comportamento responsabile, risulta quantomeno limitata. Non si può pretendere di confrontarsi con una utenza già matura e responsabile, quando si ha la piena consapevolezza che il vissuto dei ragazzi non ha permesso loro di sviluppare le doti necessarie ad affrontare il percorso di apprendimento. Si ripropone, quindi, la necessità di far sviluppare nei ragazzi quelle doti ancora carenti, per porli in condizione di intraprendere al meglio il cammino



formativo. Per poter giungere a questo obiettivo si rende necessaria una revisione radicale di alcune modalità didattiche ed organizzative che in alcune specifiche realtà degradano la qualità del percorso formativo.

## PARTE SECONDA

### RIFLESSIONI E RIFERIMENTI TEORICI

## 4: RIFLESSIONI E RIFERIMENTI TEORICI

### Non sapere di non sapere

“Nel tornarmene mi resi conto che sì, più sapiente di quell’uomo lo ero: forse nessuno dei due sapeva alcunché di bello e di buono, ma almeno, mentre lui riteneva di sapere e non sapeva, io non sapevo ma neanche presumevo di sapere. Mi sembrava perciò di essere, come minimo, più sapiente di lui per il semplice fatto che, quel che non so, neanche mi illudo di saperlo.”

Platone, Apologia di Socrate

“ A professò, se tutti la pensassero come me, l’Italia funzionerebbe meglio”

Luca S., studente secondo ascensoristi

L’episodio che Socrate racconta durante la sua apologia propone un verità semplice d’incalcolabile importanza educativa: sapere di non sapere come primo passo, decisivo, per intraprendere un processo di conoscenza.

Socrate racconta di quando, indicato dall’oracolo come il più sapiente dagli uomini, si trova nella penosa condizione di verificare questo scomodo titolo.

*“E dopo essere stato a lungo incerto sul significato del responso, alla fine, per quanto malvolentieri (...) andai da uno di coloro che hanno fama di essere sapienti, convinto che lì meglio che altrove, con la forza dell’evidenza, avrei potuto smentire l’oracolo.”<sup>20</sup>*

Ma Socrate non trova ciò che cerca. Scopre invece che, chi più si reputa sapiente, meno è in grado di sapere. Credere di sapere significa nutrirsi di un’illusione, che addormenta e spegne la fame di conoscenza nuova.

*“Sono io più sapiente di costui giacché nessuno di noi due sa nulla di buono; ma costui crede di sapere mentre non sa; io almeno non so, ma non credo di sapere quello che non so.”<sup>21</sup>*

---

<sup>20</sup>Platone, *Apologia di Socrate*, Milano, BUR RCS, 2012, p. 15

<sup>21</sup>*Ibidem*

Più sapiente è allora chi sa di non sapere; solo così può guadagnare la giusta consapevolezza dei propri bisogni, per poter arrivare alla conoscenza. Questo rovesciamento della figura del sapiente, che assume il sapore di un gioco retorico, svela invece una realtà semplice e chiara: la sapienza sarà di chi la cerca, e di chi ne riconosce il bisogno.

Distanti millenni dagli insegnamenti socratici, i pirati che quotidianamente arrivano in aula indossano protezioni fatte di convinzioni e credenze che non consentono una ampia visuale. E tornano gli ammonimenti socratici: *“questa loro stoltezza finiva con l’oscurare quella loro sapienza.”*

Probabilmente il bisogno di protezione è maggiore della necessità di una visione più chiara, e questo provoca una certa diffidenza a priori verso temi e riflessioni che non rientrino già tra quelle collaudate, e che non confermino schemi e categorie difficilmente modificabili.

Considerando in prospettiva psicologica il concetto socratico nella relazione tra *“ciò che si sa”* e *“ciò che si può sapere”*, ovvero tra conoscenze acquisite e potenzialità di apprendimento, possiamo far riferimento agli studi in ambito cognitivo che spiegano il funzionamento degli schemi mentali, considerabili come mappe cognitive, strutture categoriali, paradigmi con i quali è possibile rappresentarsi, spiegare, e quindi orientare i segni del mondo percepito. Possiamo immaginarli come cassette entro i quali poter ordinare le nostre conoscenze, oppure come modelli prestampati da riempire con le sollecitazioni sensoriali che ci arrivano continuamente dall’esterno, o ancora, come mappe di luoghi già noti, che possono aiutarci a ritrovare la strada. Concetti analoghi agli schemi cognitivi li troviamo in filosofia, nelle categorie kantiane<sup>22</sup>; nei processi di generalizzazione, o nelle strutture di Piaget, da lui definite *“forme di organizzazione dell’attività mentale”*.<sup>23</sup> In termini biologici, invece, ci si riferisce a circuiti neurali – organizzazioni di cellule nervose – che svolgono compiti di

---

<sup>22</sup>Il concetto di categorie [*katēgorēō* (κατηγορέω) accuso, affermo, asserisco], utilizzato da Aristotele per indicare i gruppi di proprietà comuni ad ogni essere, e rivisitato da Immanuel Kant dopo 20 secoli, sarà riproposto più avanti.

<sup>23</sup>Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967, p. 83

riconoscimento delle configurazioni assunte dall'ambiente esterno, memorizzazione e reazione agli stimoli provenienti dallo stesso<sup>24</sup>.

Ce n'è per tutti i gusti. E per tutti è chiaro che questi schemi – o strutture – sono in grado di acquisire informazioni e nuove conoscenze – in termini tecnici, di apprendere – grazie ad una particolare e preziosa caratteristica: la flessibilità.

Capita a volte che una informazione nuova non trovi facilmente collocazione tra gli schemi esistenti. Questo accade ancor più a chi non ha ancora accumulato quel bagaglio esperienziale che gli consente di ri-conoscere. Nei casi in cui il nuovo dato non sia facilmente assimilabile – per l'impossibilità di collocarlo tra categorie "disponibili", o perché confligge con altri dati già acquisiti – sarà necessario modificare gli schemi già acquisiti, a volte ampliandoli, altre stravolgendoli. Questo è possibile quando le conoscenze possedute non formino legami e configurazioni così rigide da impedire il rimodellamento richiesto dall'informazione in entrata.

E' naturale intuire quanto le qualità specifiche di questa "flessibilità cognitiva" richiama dimensioni educative: capacità di tollerare e accogliere (le informazioni in arrivo) anche se discordanti (dalle nozioni già possedute); disponibilità al dubbio (revisione e ristrutturazione degli schemi esistenti). Con o senza parentesi, è visibile la vicinanza tra una prospettiva filosofico-morale e quella delle più pragmatiche scienze cognitive. Di fronte a questa constatazione, non posso non domandarmi: forse la concordanza di due punti di vista - a volte contrapposti tra loro – potrà dare forza, se non legittimazione, a spunti di riflessione e a tentativi di miglioramento dell'attività formativa ed educativa?

Studi specifici sull'apprendimento ci parlano di particolari relazioni tra conoscenze possedute e nuovi apprendimenti, concentrando il focus sulle conoscenze definite non formali. Potremmo, rischiando qualcosa, definirle "naturali", "spontanee", "radicate". Generalmente classificate come pregiudizi, o credenze, queste misconoscenze rappresentano stereotipi particolarmente rigidi, che frenano in modo notevole l'apprendimento. Nello specifico, vengono considerate le credenze personali inerenti alla visione di se stessi e delle proprie potenzialità. Se queste sono particolarmente

---

<sup>24</sup> R. E. Ornstein, R. F. Thompson, *Il cervello e le sue meraviglie*, Firenze, Biblioteca univ. Rizzoli, 2001. Ho assunto questo testo, purtroppo di difficile disponibilità, come riferimento per avvicinarsi a capire le basi della neurologia.

limitate, grazie anche a esperienze passate non particolarmente gratificanti, possiamo parlare di vere e proprie credenze limitanti:

*“quasi sempre il vero ostacolo” ad un positivo percorso di apprendimento “ è costituito dalle credenze limitanti che abbiamo, in merito alle nostre capacità”<sup>25</sup>.*

Ma la relazione tra esperienze trascorse e conoscenza futura può rilevarsi ancora più complessa e dinamica: se riprendiamo dalle origini il concetto di categorie accennato in precedenza, vediamo che il termine [*katēgoréō* (*κατηγορέω*) accuso, affermo, asserisco] fu utilizzato da Aristotele per indicare i gruppi di proprietà comuni ad ogni essere, in cui ogni elemento della realtà può essere ricollegato. Le categorie permettevano all'uomo di rappresentarsi il mondo, e di tradurlo in linguaggio. Il rapporto tra categorie ed intelligibilità del mondo torna nella Critica della Ragion pura, dove Immanuel Kant descrive le categorie come concetti puri, funzioni *a priori*, modi di funzionare del nostro pensiero che inquadrano la realtà secondo i propri *schemi precostituiti*.

Le categorie kantiane non sono più proprietà specifiche dell'oggetto, ma appartengono all'intelletto che guarda al mondo, e nascono da una sua tipica capacità: il giudizio. Dalle diverse forme in cui possono essere classificati i giudizi, Kant fa derivare le categorie utili all'intelletto per leggere la realtà. Queste diventano i modi con cui l'intelletto pensa la realtà e la giudica.

Il nostro modo soggettivo di vedere il mondo ne imposta le possibilità di conoscenza ulteriore.

Assume quindi particolare importanza, sia per l'insegnante che per lo studente, la necessità di individuare le diverse e soggettive modalità di apprendimento, di concettualizzazione e catalogazione applicate alle realtà, considerarne la funzionalità, ma soprattutto la loro influenza sulle potenzialità individuali. Sarà quindi possibile una riorganizzazione dei saperi acquisiti, e a volte potrebbero essere necessarie alcune operazioni di ristrutturazione che a volte coinvolgono aspetti profondi, seppur collegati a quelli più evidenti del profitto. È certo che la presa in carico di specifiche problematiche personali esula dalle competenze dell'insegnante, ma risulta comunque

---

<sup>25</sup>Marina Novelli, Guido Ottobriano, “Apprendere, memorizzare e creare nuovi metodi”, in *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Augusta Marcon (a cura di), Roma, Armando Editore, 2008, p. 219

utile una capacità di analisi di queste dinamiche che intercorrono tra risultati scolastici e tratti cognitivi ed emotivi.

Molti, tra i ragazzi conosciuti in classe, hanno sviluppato delle credenze che ai loro stessi occhi, tra qualche anno, appariranno ingenuie. Ma al momento appaiono così radicate da risultare un notevole ostacolo alla possibilità di assumere punti di vista diversi. Il convincimento che Alessio del corso informatici esprime con convinzione ne è un buon esempio: *“A professò, se tutti la pensassero come me, l’Italia funzionerebbe meglio”*.

Andrebbe attentamente considerata l’influenza esercitata dai convincimenti radicati espressi dai ragazzi – e frequentemente dalle loro famiglie – riguardo al loro futuro, agli altri, a se stessi. Così da calibrare il percorso didattico con uno sguardo attento a questi particolari aspetti – che, come abbiamo visto, non riguardano solamente tematiche psicologiche, che rimanderebbero alla necessità di competenze diverse. I riferimenti alle categorie paidetiche<sup>26</sup> appaiono chiari, ed inevitabili.

## **Impegno e motivazione**

*“La riuscita scolastica ha anche bisogno di una motivazione adeguata, di un atteggiamento positivo nei confronti della scuola, di una buona consapevolezza delle proprie possibilità unita alla capacità di utilizzarle in modo flessibile e strategico.”<sup>27</sup>*

Riguardo alle cause che influiscono sull’impegno scolastico, la letteratura psicopedagogica, nella sua ampiezza e pluralità, offre interessanti basi di riflessione. I fattori coinvolti più o meno direttamente possono essere catalogati tra sociali, familiari e personali. Sul versante sociale, le discussioni aperte e mai esaurite rimandano alla trivializzazione di valori e principi e del conseguente degrado del tessuto sociale; alla pericolosità della virtualizzazione mediatica offerta dai sempre più pervasivi mezzi di comunicazione; addentrandoci nello specifico, troviamo i fenomeni di esclusione e

---

<sup>26</sup> Rocco Marcello Portiglione, *La Formazione professionale*, Roma, Anicia, 2011, p 15

<sup>27</sup> Rossana de Beni et al., *Psicologia cognitiva dell’apprendimento*, Trento, Erikson, 2007, p. 35

marginalizzazione, che vedono coinvolte in maggior misura proprio le famiglie dei giovani utenti dei centri di formazione; il basso livello di scolarizzazione dei genitori e le basse aspettative sulle possibilità dei figli.<sup>28</sup> Tutto questo influisce notevolmente sul coinvolgimento personale nelle attività scolastiche. Temi attualissimi e conosciuti, ma purtroppo difficilmente modificabili da chi si trova ad affrontare il quotidiano lavoro in aula. Ed è proprio questa evidente impossibilità di intervento a rappresentare l'attenuante più comune del docente, a sostegno degli insuccessi dei suoi studenti, e quindi del suo insegnamento<sup>29</sup>.

Mentre il tema riguardante l'influenza dei fattori sociali e familiari appare di soluzione non immediata, altri aspetti altrettanto importanti offrono una possibilità di intervento. Questi, inerenti alla sfera personale, riguardano il concetto di motivazione. Tra gli autori che si sono occupati dei processi che favoriscono e danno corso ad azioni finalizzate, John William Atkinson ha fornito il contributo che mi è parso più interessante e significativo per la riflessione sulla mia esperienza. L'autore, nel suo saggio sulla motivazione,<sup>30</sup> analizza i processi psicologici alla base della motivazione al successo o alla riuscita, e descrive nello specifico i processi coinvolti. La visione dei possibili vantaggi dati da una attività da intraprendere, l'aspettativa di successo, la giusta valutazione del compito e la fiducia nelle proprie capacità in merito all'obiettivo proposto sono alcuni dei fattori in grado di indurre un atteggiamento motivato per il raggiungimento dell'obiettivo. Inoltre risultano determinanti l'inclinazione personale a perseguire gli obiettivi e l'aspettativa di successo, commisurata alla sua probabilità oggettiva, che potremmo tradurre in "fiducia in se stessi e nelle proprie capacità reali".

Assume un aspetto di rilievo il livello di difficoltà del compito: per stimolare un atteggiamento motivato, in grado di accettare la sfida, questo non deve essere troppo

---

<sup>28</sup>Tra gli autori classici che hanno proposto l'influenza del contesto ambientale nei processi di sviluppo ed apprendimento, va sicuramente ricordato Lev Semënovič Vygotskij, che già dai tempi della scuola storico-culturale russa dei primi anni '20, pose l'accento sull'importanza della cultura di appartenenza e della trama di rapporti sociali. Per riferimenti più attuali è utile ricordare gli studi di Albert Bandura, che con la teoria dell'apprendimento sociale offre un apporto significativo sull'analisi dei fattori contestuali che determinano il funzionamento della personalità, e di conseguenza i processi di apprendimento in genere.

<sup>29</sup>E' necessario, a tal proposito, riproporre la sensazione, provata più volte, che alcuni insegnanti non colleghino le scarse prestazioni dei propri studenti con la necessità di rivedere le modalità didattiche messe in atto nel percorso di insegnamento. E' chiaro che il "soggetto umano" non offre le stesse possibilità di trasformazione, generalmente offerte dalla materia inerte, ma trovo particolarmente pericoloso l'allontanamento dalle responsabilità insite nell'artigiano, che considera quantomeno inutile prendersela col manufatto, quando questo non esce dalle sue mani nella forma voluta.

<sup>30</sup> Atkinson, John W, *La motivazione*, Bologna, Il Mulino, 1973.



facile, e quindi poco interessante, né troppo difficile, correndo il rischio di sembrare impossibile.

Anche il concetto delle attribuzioni di causalità, studiate da Bernard Weiner sulla traccia degli studi di Atkinson, offre spunti ragguardevoli per possibili interventi pratici. Lo studio riguarda le modalità attraverso le quali le persone attribuiscono le cause del loro successo o dell'insuccesso verso i compiti assegnati. E' chiaro che la predisposizione di un soggetto verso un compito da eseguire cambia notevolmente se le cause della riuscita o del fallimento vengono attribuite al caso, alla fortuna, piuttosto che a se stessi. E' facile capire, quindi, quanto sia fondamentale, per la riuscita di un compito o di una attività, che lo studente creda fermamente che il successo sia nelle proprie mani, e non in quelle di una sorte avversa, o di chiunque altro soggetto.

Gli studi brevemente richiamati aprono la vista su prospettive d'azione di grande interesse, la cui messa in pratica richiede un rimodellamento del rapporto tra gli attori che si trovano insieme nel rapporto formativo: scuola, ragazzi, famiglie ed insegnanti, al fine di instaurare relazioni basate sulla fiducia e su patti condivisi. Solamente attraverso la sincerità e la qualità della relazione si può pensare di indurre lo sviluppo di quei tratti personali che giocano un ruolo fondamentale sull'impegno scolastico. Offrire motivazione significa infondere fiducia, offrire nuove e positive prospettive, proporre attività e compiti commisurati alle possibilità di ognuno e in grado di valorizzarne le potenzialità.

La strada non è breve, gli obiettivi qui indicati sono particolarmente ambiziosi e richiedono ulteriori considerazioni, che spero possano scaturire da questo lavoro. Non possiamo certo pensare che la fiducia si possa insegnare come fosse una formula matematica. Qui infatti non si tratta di insegnare, ma di infondere, ed il processo può rappresentare più difficoltà di quelle che già emergono ogni giorno in classe. Ma non si tratta di trovare la strada più agevole, ma quella giusta, o almeno quella che più promette una meta onorevole. Il coinvolgimento dei ragazzi in una relazione di qualità con la scuola, al fine di conquistare il necessario interesse alle attività proposte, si trova ad essere un passaggio propedeutico, tra quelli da attraversare. Sempre, nel mettersi all'opera, si avverte la necessità di individuare un punto di inizio, che rappresenti la partenza giusta, oltre la quale i compiti possano svolgersi in successione

naturale. E' così per il cuoco come per il maestro d'ascia, e sicuramente lo è anche per chi insegna. Il punto di inizio di chi è impegnato in un settore particolare quale è quello della formazione professionale dovrebbe essere quello di fornire una motivazione sincera ai suoi studenti. Certamente si avvertirà il bisogno che la strada da percorrere sia il più possibile condivisa in un piano comune che veda coinvolti la maggioranza dei docenti e lo stesso istituto – e, auspicabilmente, le famiglie - per mostrare ai giovani pirati le sicurezze di un fine comune e di un approdo sicuro.

La questione riguardante i ruoli dei diversi attori che si incrociano nel sistema formativo merita una riflessione attenta. La situazione generale che ho avuto modo di osservare presenta aspetti che hanno bisogno di essere ordinati all'interno del discorso, ed è questo che proverò a fare nei capitoli seguenti, per provare a rispondere a due domande fondamentali: Quanto, allo stato attuale, le finalità dei ragazzi, delle loro famiglie della scuola e degli insegnanti coincidono tra loro? Sarà inevitabile che ognuno prosegua su percorsi diversi, oppure si potrà individuare una comune base di partenza per giungere a mete condivise?

## **Curare i sani**

Ora voglio proporre il tema della contrapposizione storica tra due funzioni naturali della scuola in generale, che nel settore della formazione professionale è più visibile e preoccupante. Le due funzioni opposte riguardano il compito sociale della scuola, che – all'interno degli istituti di formazione – si sposa al fine del recupero. In opposizione troviamo il compito della selezione, in rispetto non solo dei principi di meritocrazia, ma anche della necessità di accreditare al corso di studi successivo, o al mercato del lavoro, chi ha dimostrato le abilità necessarie ad affrontare il passo successivo.

Almeno idealmente, la scuola - e ancor più i centri professionalizzanti - dovrebbero rappresentare per il mercato del lavoro un bacino dal quale attingere i nuovi professionisti. Il diploma professionale acquisito diviene – sempre nel migliore dei mondi possibili – la garanzia che chi lo detiene è in possesso dei requisiti utili per essere immesso nel mercato del lavoro. Garanzia per il lavoratore ed il datore di lavoro, della quale l'ente di formazione si fa responsabile.

Il fine del recupero è stato già affrontato. Si è parlato del colore grigio che produce il mescolamento del fine etico del recupero di giovani perduti, con quello pragmatico di mantenere il finanziamento dei corsi evitando che la ciurma si assottigli.

Se questa dicotomia, all'interno del sistema scolastico tradizionale riguarda lo specifico problema del rendimento scolastico, nelle aule e nei laboratori dove si insegnano i mestieri, il problema riguarda aspetti disciplinari che intralciano pesantemente le attività didattiche.

I comportamenti oppositivi sono messi in atto da una esigua minoranza – due, tre ragazzi al massimo – che ha un forte effetto trascinante che contamina il resto del gruppo, complici la naturale tendenza dei ragazzi alla distrazione e la scarsa capacità attrattiva delle attività proposte. La presenza in aula di pochi “irriducibili”, dotati di un forte ascendente sul resto del gruppo, riesce a compromettere l'attività dell'intera classe. Questo fenomeno assume l'aspetto di un vero dilemma per gli insegnanti e costituisce uno dei pochi argomenti per i quali le proposte di soluzione convergono. Si presenta la necessità di escludere quei pochi elementi destabilizzanti, per dare agli altri la possibilità di proseguire armonicamente nel percorso stabilito. La questione è problematica: si tratta di decidere se gettare gli ammutinati dal ponte di comando e proteggere gli altri, oppure mantenere intatta la ciurma e correre il rischio di incagliarsi.

Viste le necessità amministrative dell'istituto, ben mascherate da fini più nobili, il problema neanche si pone. Gli stessi impedimenti economici impediscono la possibilità di soluzioni alternative, quali la doppia docenza o l'apporto di altre professionalità di sostegno, come ad esempio la figura dello psicologo.

La soluzione pragmatica si presenta come la più attuabile – sempre che il fine primario comune sia quello di fornire le migliori possibilità di apprendimento, ma pone problemi etici non indifferenti, ben sintetizzati nel monito della scuola di Barbiana, parlando dei “ragazzi difficili”:

*“Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno, ma se si perde loro la scuola non è più scuola. E’ un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile”<sup>31</sup>*

La contraddizione è evidente. L’ipotesi dell’abbandono trova giustificazioni lecite, e si rafforza con la necessità di portare avanti nel percorso il resto della ciurma. Chi dimostra il bisogno maggiore di cure è lo stesso che le rifiuta, e non permette agli altri di ricevere i trattamenti necessari. Emotivamente parlando, sorge spontanea l’idea di abbandonare al suo destino – quale che sia – chi dimostra così poco rispetto per gli altri e per se stesso.

Ad aumentare la contraddizione è la stessa conformazione normativa e funzionale delle scuole professionali, che rientrano sia nella categoria della scuola dell’obbligo, sia in quella dell’avviamento professionale. Se all’interno della prima è giusto assicurare a tutti le stesse possibilità, la seconda richiede un efficace meccanismo di selezione.

Bisogna individuare le modalità che consentano la convivenza tra le due funzioni, entrambe necessarie. Si torna allora alla prospettiva di una riformulazione dell’impianto didattico in funzione di una maggiore efficacia, nei confronti di quei soggetti che presentino maggiori difficoltà di apprendimento.

Sarà più funzionale operare una selezione nelle fasi iniziali della didattica o nel momento della scelta dello specifico corso professionalizzante, tramite efficaci azioni di orientamento in grado di individuare le specifiche potenzialità dei singoli studenti sulle quali selezionare l’offerta formativa più adeguata.

---

<sup>31</sup> Scuola di Barbiana, *“Lettera ad una professoressa”* Firenze, Libera editrice Fiorentina, 1986, p 20

## Oltre gli obiettivi formativi

*“Formare a un mestiere non significa soltanto insegnare tecniche che permettono di costruire un prodotto o di prestare un servizio il cui scopo risulta di per sé evidente, ma è formare alla partecipazione e a uno sforzo cooperativo, il cui senso si rivela soltanto attraverso la mediazione di un struttura umana più ampia. Il rapido mutamento di queste strutture impone che la filosofia dominante della formazione sia rimessa nuovamente in discussione.”*

*Michel Crozier*

*“Si tratta di armare ogni mente nel combattimento vitale per la lucidità”*

*Edgar Morin*

Le parole di Michel Crozier suggeriscono l'esatta dimensione del compito del formatore. Il suo incarico non può limitarsi a "insegnare il mestiere", se le semplici abilità tecniche non sono sufficienti per affrontare le molteplici situazioni problematiche che si incontreranno nel mondo del lavoro. Potremmo aggiungere che la vita di un individuo non si limita alla sua attività lavorativa o professionale, ma è composta da un'inesauribile varietà di relazioni, tra le quali si deve saper navigare con destrezza, se il viaggio vuole essere piacevole per se e per coloro con cui si condivide l'avventura. Le abilità da acquisire per affrontare questa navigazione sfuggono ad ogni pretesa di tassonomia. La lista degli obiettivi e delle specifiche competenze che assicurino il buon esito del viaggio, in ogni caso e in ogni tempo, difficilmente potrà essere completata.

Sembra naturale, quindi, che ogni ente di formazione professionale ostenti, tra i suoi obiettivi primari, quello di formare il ragazzo alla cittadinanza attiva, al giudizio critico, alla "formazione totale della persona" in rispetto dell'art 1 della legge 53/2003 che indica la funzione specifica del percorso di istruzione e formazione professionale, orientato: *“a favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana come elemento centrale del processo educativo-formativo. L'offerta formativa si caratterizza*

*per l'incontro altamente personalizzato con conoscenze e abilità integrate per aree di competenza ed è connotato, dentro un quadro generale di arricchimento e innalzamento della cultura di base e delle abilità cognitive, tecniche e pratiche, dall'obiettivo di promuovere livelli graduati ma continui di consapevolezza, responsabilità e autonomia personale, professionale e relazionale in grado di corrispondere alle esigenze dei settori produttivi e di servizio di riferimento, considerati nella loro dimensione sistemica.”<sup>32</sup>*

Quindi, se questi sono gli obiettivi, *questi* devono essere considerati. Ma formare la persona significa occuparsi della sua educazione. Il compito è inevitabile, anche quando ci si vuole limitare ad un approccio tutto incentrato sugli aspetti tecnico-professionali. Ma, tralasciando gli altisonanti e caritatevoli propositi delle congregazioni religiose che sono deputate al recupero dei giovani in difficoltà, possiamo semplicemente considerare che un processo di formazione professionale (se viene considerata la totalità degli aspetti che questa comporta) dovrà essere in grado di far sviluppare quelle abilità e qualità utili per affrontare il mondo del lavoro nei suoi vari aspetti. Una qualsiasi occupazione lavorativa, infatti, non consiste semplicemente nella mera esecuzione di determinate procedure valide al raggiungimento di un risultato. A meno che non vogliamo pensare alla figura dell'operaio nella catena di montaggio di "Tempi Moderni", o al grigio impiegato kafkiano, ci accorgiamo che chiunque, anche solo per poter agire in un ambito esclusivamente professionale o lavorativo, ha bisogno di svolgere ulteriori compiti implicati nella sua attività: capacità di confronto con colleghi, superiori ed eventuali clienti; dovrà saper interagire con eventuali collaboratori, confrontarsi con altri professionisti per la risoluzione di un problema comune; gli sarà richiesto di trovare un soluzione ad un problema inaspettato, oppure avrà difficoltà a far rispettare i suoi diritti, o i suoi crediti, o il suo merito.

La categoria delle capacità professionali, le semplici e specifiche "competenze", dovrebbe abbracciare le abilità necessarie ad affrontare le circostanze descritte, tutte appartenenti sia al contesto lavorativo, sia a quello, più generale, di vita relazionale. Appare quindi chiaro il bisogno di ampliare il campo d'azione e la qualità didattica

---

<sup>32</sup> "Dossier istruzione e formazione" 2011 - 2012, Endofap Lazio, <http://www.endofap.it>; <http://www.cnos-scuola.it/percorsi-formativi-triennali-qualifica-e-diploma-professionale-iefp>

all'interno del percorso professionalizzante, che non può limitarsi al surrogato di insegnamento di italiano, lingue straniere, o gestione aziendale. Per formare un buon tecnico, sia informatico o tornitore, operatore del benessere o meccanico, occorre dotarlo di quegli strumenti che gli permetteranno di far fronte al suo ruolo professionale, nella sua interezza.

Appare chiaro che queste qualità da conseguire nell'ambito della formazione professionale appartengono alla stessa famiglia di quelle utili per affrontare il nostro essere al mondo. L'accostamento può apparire azzardato, specialmente se si pensa in termini di competenze e conoscenze specifiche, ma se ragioniamo in termini di "saper essere", la categoria dell'educazione e quella della formazione non appaiono poi così distanti.

Da non dimenticare, inoltre, un importante aspetto, tipico della formazione professionale che sostiene a ragione la necessità di considerare il "saper essere" all'interno del programma formativo, ed è quello che riguarda l'ontologia dell'essere artigiano. Per loro stessa tradizione, i centri "professionali" hanno da sempre insegnato mestieri e professioni artigianali, per che sono stati sempre "incarnati", più che eseguiti, da chi li professava, e professa tutt'oggi – come vediamo ancora negli attuali, non rari, esempi di eccellenze. Il bravo artigiano è un bravo artigiano<sup>33</sup>. Anche dopo aver posato gli attrezzi, affronta la sera, o la festa, con la stessa testa, lo stesso cuore, le stesse mani con le quali ha confezionato un tavolo, riparato un meccanismo, o un paio di scarpe. La capacità di affrontare gli imprevisti, l'arguzia di trattare con un cliente, o la precisione nel prendere una misura, rendono "*l'uomo artigiano*" abile a misurarsi con se stesso e con la vita, a leggerne la complessità. Non a caso uso l'accostamento usato da Richard Sennett per presentare le sue riflessioni sul tema dello stretto rapporto tra mano e cervello, che si snoda attraverso percorsi non solo cognitivi, ma che inevitabilmente coinvolgono la via delle emozioni. L'artigiano presentato da Sennett è una persona che impara lavorando, che accetta le sfide con sicurezza e curiosità, conosce le sue capacità e le sue responsabilità; lavora in armonia con l'ambiente, e conoscendolo riesce a compiere il miracolo di modificarlo rispettandolo.

---

<sup>33</sup> Si rimanda anche al concetto di "habitus" proposto nel paragrafo "Le incertezze dell'insegnante"

E per conferire alla professione dell'artigiano il sapore di vera missione, Sennett si rifà al lavoro di Max Weber, dove il filosofo e sociologo tedesco ricorda la relazione tra il concetto di professione e quello di vocazione, (in lingua tedesca, "Beruf")

*"nel saggio "La scienza come professione" (...) la parola tedesca usata da Weber, "beruf", ha una duplice risonanza: essa connota sia la grande accumulazione di conoscenze e abilità che costituiscono una professione o un mestiere, sia la sempre più profonda convinzione di essere chiamati a svolgere proprio quel particolare mestiere nella vita."*<sup>34</sup>

Il concetto di vocazione - è stato già affiancato, all'interno di questo lavoro, alla figura dell'insegnante.<sup>35</sup> Ritrovare lo stesso significato nella figura dell'artigiano conferma la stretta vicinanza tra docente e discente, e ricorda il profondo significato della professione, per la quale il primo è chiamato a preparare l'altro.

Ma Sennett è in buona compagnia. Il concetto di "teste ben fatte", ripreso in tempi recenti dal filosofo Edgar Morin, illustra il suo pensiero sull'educazione delle generazioni attuali:

*"Una 'testa ben fatta' significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:*

*- un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi;*

*- e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.*

*E' dunque, in definitiva, una spinta verso il pensiero complesso, che non de-finisce gli indefinibili confini di ogni sapere, in quanto non tutti i saperi sono conclusi in se stessi; ma un pensiero che consente di attraversare i saperi, di dipanare la matassa e la rete di nodi di cui è costituita la conoscenza ("cum-plexo", richiama le idee di nodo, maglia a rete, fili intrecciati o che si incrociano, insomma ciò che è tessuto insieme)."*<sup>36</sup>

Morin accenna al pensiero complesso, che trova potenzialità dove sia proposto un confronto articolato con le conoscenze, piuttosto che la loro suddivisione in semplici materie.

---

<sup>34</sup>Max Weber, *La scienza come professione, la politica come professione*, Torino, edizioni di comunità, 2001; Milano, Mondadori, 2006. Citato in Richard Sennet, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2012, p 251

<sup>35</sup> Vedi paragrafo "il percorso personale"

<sup>36</sup>Edgar Morin *"I sette saperi necessari all'educazione del futuro"*, Milano, Raffaello Cortina Editore, MINIMA, , 2001, p.34



La capacità di comprensione della complessità diventa obiettivo ineludibile per conseguire il fine istituzionale *“di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani”*<sup>37</sup>, come recita l'articolo uno del Decreto Legislativo dell'Aprile 2005, che definisce *“i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione”*. Nello specifico:

*“I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l'educazione (...) attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.”*<sup>38</sup>

La nobiltà e la complessità dei fini, seppur presentati in uno stile bolso e ripetitivo, appaiono evidenti. Come è evidente la necessità di pensare a percorsi formativi che si rivelino efficaci a sviluppare un *“insieme armonico”* di conoscenze, abilità, ma soprattutto di tratti personali ed attitudini necessarie a fare fronte alle circostanze che la realtà ci mette di fronte.

Nulla di più lontano dall'esperienza quotidiana nei centri in cui ho lavorato.

---

<sup>37</sup>Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76"Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c)

<sup>38</sup> Ibidem, comma 5

## La complessità

Cosa intendiamo quando parliamo di complessità? Cos'è la complessità?

La vita è complessa, tutti i nostri rapporti sono complessi, anche il più semplice. Appena siamo di fronte all'altro, ad un altro (da) noi, anche per un semplice istante, abbiamo a che fare con la complessità. Solo che non ce ne rendiamo conto. Per nostra stessa esigenza biologica abbiamo una percezione della vita e della nostra relazione con il mondo improntata sulla sintesi e la semplicità: *"E' tutto uno schifo"* - mi dicono i miei studenti; *"il problema è che non gli va di fare niente"* - mi dice uno dei loro padri; *"sono dei delinquenti"* - mi dice il collega, *"ma la colpa è solo dei genitori"* - rincara la prof. di inglese.

Semplice, molto semplice. Facile da gestire. Il difficile, il complesso, sta nel vedere i particolari, metterli insieme, individuare le contraddizioni, con la consapevolezza che qualsiasi conclusione, anche la più oculata, non potrà che essere un'ipotesi.

La tendenza alla semplificazione è propria dell'agire. Le scorciatoie euristiche possono dimostrarsi efficaci nei momenti in cui la necessità dell'azione è più urgente del ragionamento che dovrebbe guidarla. Ma queste scorciatoie, queste semplificazioni, non dovrebbero avere luogo in momenti nei quali è possibile, o doveroso, riflettere. In quei momenti, in cui si rimanda l'agire per dar spazio al pensiero, alla rivisitazione dei fatti e dei loro elementi, alla considerazione delle conseguenze – insomma al ragionamento, bisogna dare spazio alla complessità.

La capacità di interagire con la complessità diventa quindi la più importante delle abilità da far conseguire a un ragazzo dei nostri tempi. Chiunque abbia responsabilità di un processo educativo dovrebbe riflettere sull'importanza di rendere chi apprende in grado di trattare con la complessità, e di interagire con essa, senza spaventarsi.

Ideare un percorso che permetta di raggiungere questo obiettivo non appare semplice. Sappiamo che l'adolescenza rappresenta il momento in cui lo sviluppo della personalità incontra il cammino più difficoltoso per giungere alla formazione dell'identità e a nuove forme di socializzazione, anche attraverso processi di costruzione di concetti morali autonomi. La capacità di relativizzare, di contestualizzare, di considerare ipotesi alternative, è ancora in embrione. Imperversa

ancora l'assoluto – tutto buono o tutto cattivo - e gli stati emotivi mutano al mutare del vento. Inoltre, sembra che la massiccia dotazione tecnologica a disposizione delle nuove generazioni di nativi digitali abbia rinforzato la tendenza a un uso superficiale degli strumenti, senza che sia richiesta la necessaria conoscenza del loro funzionamento.

Proprio le attività di un laboratorio di formazione professionale possono rivelarsi, se ben programmate, molto utili per avviare gli allievi su percorso verso la complessità. Un valido processo di apprendimento delle attività tecniche presenti nei corsi rappresenta un ottimo percorso per sviluppare la capacità di confrontarsi con la complessità. Meccanismi, attrezzi e circuiti possono essere di grande aiuto. Questo, a patto che chi insegna sappia come condurre i propri apprendisti verso i due obiettivi contigui, quello legato alle cognizioni e abilità tecniche e quello imperniato sulla riflessione – o sulla riflessività.

### **La comprensione dei meccanismi**

La possibilità di condurre gli studenti verso le adeguate capacità di risoluzione dei compiti proposti si scontra con l'esigenza di controllo e mantenimento dell'ordine. L'opposizione tra queste due modalità sta nell'esclusione reciproca di una funzione con l'altra.

Vista infatti l'esigenza di un costante controllo della situazione in classe, lo svolgimento delle attività didattiche è modulato sulla necessità più evidente, penalizzando le reali esigenze del percorso di apprendimento. Ci si limita quindi all'operazione del dettato, in cui si occupano gli studenti a trascrivere le nozioni trasmesse verbalmente (dettate, appunto) dal docente. La comprensione dell'argomento? Lo stesso concetto viene evitato. C'è da dire che il recalcitrare della platea e l'assenza di interesse rendono vani i rari tentativi di approcci diversi, ma l'assunto non cambia: si spiega senza spiegare.

C'è da dire che le conoscenze che costituiscono il bagaglio del tecnico o del professionista rimandano a quei saperi molari, che si presentano in rapporto dinamico e ordinato tra loro. Queste conoscenze coordinate, strumenti da usare nelle specifiche circostanze, rappresentano – almeno nella norma - l'obiettivo primario di tutto il

processo di apprendimento: quello della spendibilità delle nozioni acquisite. Solamente questo tipo di conoscenza consente di controllare le molteplici variabili coinvolte in ogni attività tecnica o professionale. D'altro canto, sono proprio gli elementi tecnici - costituenti i saperi da apprendere - a rappresentare una ottima palestra per allenarsi alla comprensione della complessità.

Ad esempio, alcuni componenti specifici delle attività dei miei laboratori possono svolgere la funzione di veri e propri strumenti di apprendimento, oltre alla specifica funzione per la quale sono stati progettati e costruiti. Si tratta di componenti elettromeccanici, configurati per svolgere diverse operazioni previste in un circuito mediamente semplice quale quello, ad esempio, di un ascensore. Gli apparecchi elettromeccanici risultano ormai obsoleti, soppiantati prima dall'elettronica e poi dalla tecnologia digitale, con funzioni e possibilità infinitamente maggiori da quelle concesse dai meccanismi a molle e ingranaggi. Ma a parte questa superiorità funzionale, qui vogliamo cogliere una particolare differenza che rende più interessanti le apparecchiature meccaniche al confronto delle moderne digitali. Differenza che potremmo chiamare "intelligibilità dell'oggetto"<sup>39</sup>.

I moderni dispositivi tecnologici e multifunzionali che pervadono il nostro quotidiano, pur offrendoci possibilità recentemente inimmaginabili e modalità di utilizzo facilitate, negano ai profani (vale a dire la maggior parte di noi utenti) la possibilità di capirne il funzionamento, limitando, sotto certi aspetti, la partecipazione all'azione. Possono mostrarci la terra dal satellite, farci spedire un brano musicale dalla parte opposta del mondo, ma ci negano la possibilità di spiegarci come questo possa tecnicamente succedere. Il funzionamento meccanico, per le sue caratteristiche "materiali" offre più possibilità di comprensione a chi voglia accingersi ad una esplorazione, e questo comporta la possibilità di dare un significato, un senso, all'oggetto con cui ci rapportiamo, per qualsiasi funzione ne facciamo uso. Questa relazione più "intima" con l'oggetto è stata persa dalle generazioni di nativi digitali, immersi in un ambiente di utensili affascinanti e pervasivi, ma inesplorabili. Questa impossibilità di esplorazione induce la rinuncia - specialmente negli ipertecnologici *nativi digitali* - a

---

<sup>39</sup> Intelligibile, (dal latino *intelligĕre*<<*intendere*>>). In filosofia, ciò che è comprensibile mediante la facoltà dell'intelletto, con quegli aspetti di particolare chiarezza e penetrazione razionale che di quest'ultima sono peculiari: per Platone l'intelligibilità è il carattere essenziale delle idee.

chiedersi il perché un dato oggetto possa svolgere una data funzione. Questa rinuncia si esprime evidente nelle attività di laboratorio, e rappresenta un aspetto particolarmente limitante, specialmente per chi dovrebbe formarsi ad attività tecnico – professionali.

In occasione di una supplenza nel laboratorio degli ascensoristi incontrai notevoli difficoltà nel far comprendere ai ragazzi le dinamiche base di funzionamento di un impianto. Questi, che pur sapevano realizzare i circuiti per le funzioni di base, non erano in grado di spiegare perché, spingendo per un attimo un pulsante, un motore iniziava a girare finché la cabina non fosse arrivata al piano.

È necessario capire la differenza tra la capacità di installare un impianto – montando circuiti e componenti – e la capacità di interagire con lo stesso, ad esempio per ripararlo. Mentre per il primo caso le capacità potrebbero limitarsi a quelle manuali, e a quelle che consentono di leggere uno schema indicativo, per i casi non rari in cui sia necessario un intervento di riparazione le capacità necessarie si riferiscono a quelle conoscenze molarì, ed a quella comprensione di significato descritte in precedenza. La differenza è tra la semplice abilità di compiere azioni già programmate, e quella più raffinata di svolgere un'indagine, che può essere condotta con successo solamente con la capacità di fare ipotesi su più elementi, sulla base di conoscenze ed esperienze, per poi procedere a verifiche. Vale a dire, la capacità di comprendere la complessità.

Le difficoltà, in tutto questo, è proprio nella mancanza – da parte dei ragazzi – di quella necessità di scoprire i rapporti di causa effetto, e nella tendenza dei docenti a “trasmettere” le nozioni in modalità “di registrazione” senza offrire un senso logico alle operazioni da svolgere. Più volte, facendo lezioni pratiche o teoriche sui principi base di elettrotecnica, mi sono accorto che la conoscenza degli elementi fondamentali si limitava, al massimo, ad una ripetizione a memoria dei valori di misura e alla loro relazione matematica. Niente che potesse mostrare un livello di comprensione realmente utile ad una interazione operativa con gli elementi in oggetto. Viene a mancare una concettualizzazione delle nozioni offerte, concettualizzazione che deve poggiarsi sia su elementi oggettivi, ma soprattutto sull'assimilazione e la rielaborazione delle informazioni ricevute.

Nel corso di ascensoristi dove ho svolto la mia supplenza, veniva insegnato ai ragazzi come realizzare un circuito seguendo numeri apposti sullo schema e sui componenti da montare. Questo facilitava la realizzazione, ma impediva la possibilità di capire. Gli studenti più bravi erano felici di veder funzionare l'impianto realizzato, mostrando addirittura meraviglia per il fatto che tutto funzionasse, come se il fatto di averlo realizzato con le proprie mani non costituisse, di per sé, la causa del funzionamento, che restava celata in luoghi non accessibili.

“Funziona, a professò”

“Sì, bene, ma perché?”

“Ecchennesò, professò, però funziona”

“Ottimo, ma ora scollego un filo, non ti dico quale, e tu scopri dov'è il problema”

“...”

Ecco, appunto. Eppure ogni singolo elemento che compone l'intero impianto si presta all'esplorazione. Basta un cacciavite per svelare meccanismi semplici, o comunque comprensibili, che consentono di svolgere quelle funzioni che sembrano frutto di magia. Ma agli occhi dei ragazzi, ai quali non viene richiesto di intraprendere il processo di esplorazione, quegli oggetti restano impenetrabili. Si perde così la possibilità di scoprirli, di conoscerne il funzionamento, di scoprire i rapporti di causa ed effetto, di chiedersi quindi il come ed il perché. In pratica, non si approfitta della possibilità di allenarsi alla complessità, alle modalità di ragionamento tipiche del pensiero razionale, orientato ad uno scopo e in relazione con una realtà oggettiva. Nel caso dell'elettromeccanica ogni singolo componente ha una sua funzione e sue proprie esigenze specifiche di funzionamento, come la tensione di alimentazione, il consumo di energia, la temperatura ottimale di lavoro e tante altre variabili da rispettare per assicurare il suo funzionamento all'interno di un dato impianto, dove il singolo componente dovrà interagire con altri, incrementando le relazioni tra le variabili comuni e specifiche di ogni elemento inserito nell'intero sistema. Il ragionamento da applicare per poter realizzare un circuito così descritto corrisponde a quell'attività riflessiva descritta da John Dewey nei suoi studi sulle modalità di azione del pensiero, che conducono ad una suddivisione in fasi distinte del processo di riflessione, che si muove entro due situazioni, una iniziale pre-riflessiva ed una finale:

*“La prima di queste situazioni può essere chiamata pre-riflessiva. Essa pone il problema da risolvere; da essa nasce la questione cui la riflessione deve dare una risposta.”<sup>40</sup>*

Da questa situazione iniziale vengono messe in atto cinque fasi distinte:

*“a) le suggestioni, in cui la mente si spinge innanzi verso una possibile soluzione; b) una intellettualizzazione delle difficoltà o della perplessità avvertita (direttamente esperita) in un problema da risolvere, in una questione per cui deve essere cercata una risposta; c) l’uso di una suggestione dopo l’altra come idee conduttrici, o ipotesi, per iniziare e guidare l’osservazione ed altre operazioni nella raccolta del materiale di fatto; d) l’elaborazione mentale dell’idea o della supposizione proprio come idea (ragionamento); e) il processo di controllo dell’ipotesi tramite l’azione diretta o nell’immaginazione.”<sup>41</sup>*

Il processo porta al raggiungimento della fase finale, post-riflessiva, in cui

*“ il dubbio è stato tolto, la situazione è post-riflessiva: ciò che ne risulta è una esperienza di padronanza, soddisfazione, godimento.”<sup>42</sup>*

Questa meticolosa descrizione del lavoro cognitivo svolto da ognuno a fronte della necessità di risolvere un problema mostra le caratteristiche comuni con le attività da svolgere in vista di un percorso formativo, e nello specifico, nella realizzazione di circuiti e impianti tramite l’utilizzo dei vari elementi. Questi ultimi, grazie alle loro doti fisiche e meccaniche, ben si prestano, a differenza dei componenti elettronici miniaturizzati racchiusi all’interno di una forma impenetrabile, ad una esplorazione utile a comprenderne le funzioni e le particolari esigenze di funzionamento. Il confronto e l’analisi degli elementi oggettivi che costituiscono l’insieme rappresenta un processo didattico che implica, se ben direzionato, lo sviluppo di capacità ben più raffinate di quella rappresentata dalla semplice esecuzione di un compito. Altro aspetto rilevante ci è dato dalla descrizione di Dewey delle condizioni emotive

---

<sup>40</sup> John Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 179 citato in R. Fornaca, R.S. Di Pol, *La certezza e la complessità*, Milano, Principato, 1981, p. 53

<sup>41</sup> John Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p.180

<sup>42</sup> *Ibidem*, p 185

sviluppate nella fase post-riflessiva: esperienza di padronanza, soddisfazione, godimento, esprimono le emozioni che in ambito formativo contribuiscono allo sviluppo di quella motivazione intrinseca già trattata in precedenza, che si rivela indispensabile per tutto il processo di apprendimento. La conquista di questi risultati emotivi è possibile attraverso l'addestramento al ragionamento e non solamente tramite una riproduzione di informazioni seguite pedissequamente.

### **La burocratizzazione del sistema**

Alcune delle cause responsabili delle difficoltà descritte in precedenza possono essere ricondotte al fenomeno dell'eccessiva burocratizzazione del sistema formativo, considerato nella sua interezza. Le pratiche di controllo e di valutazione, sia quelle interne alle singole scuole e riferite ai risultati degli studenti, sia quelle esterne, operate dagli enti amministrativi regionali nei confronti dei vari istituti, si configurano in procedimenti formali che difficilmente entrano nel merito del reale apprendimento. I parametri usati per l'accreditamento dei corsi di formazione si basano su aspetti prettamente convenzionali, quali: il numero minimo di frequentanti - certificato dalle firme quotidiane di presenza apposte sui registri; i contenuti dei programmi, che devono rispettare gli obiettivi previsti nelle offerte formative per le quali sono ammessi i finanziamenti, e la titolarità dei docenti, attestata dai titoli di studio per le specifiche materie di insegnamento. Altri parametri riguardanti le caratteristiche strutturali delle sedi di insegnamento completano il panorama di requisiti da assolvere per assicurare all'istituto il finanziamento dei percorsi di formazione. La struttura formale lascia quindi ampia libertà di azione per quanto riguarda la valutazione sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi previsti dal programma, e il relativo rilascio dell'attestato finale. Ma a volte, la necessità di rispettare gli aspetti formali condiziona in modo più o meno diretto le attività didattiche.

Le rare volte in cui, durante i vari incarichi di docenza, sono state svolte ispezioni da funzionari demandati dalla Regione, queste si limitavano ai controlli dei registri per la verifica delle firme che attestano la presenza di studenti e professori. L'attività



principale di uno degli istituti che mi hanno avuto nel corpo decenti consisteva nel controllo delle presenze e nelle previsioni degli abbandoni dei corsi in itinere, per provvedere tempestivamente al rimpiazzo degli studenti fuoriusciti, allo scopo di conservare il numero minimo di presenze che consentono il finanziamento delle offerte formative. La necessità di rispettare il numero minimo di studenti per corso ha in alcuni casi influenzato le valutazioni finali determinanti per il passaggio degli studenti alla classe successiva.

Queste dinamiche rivelano la logica, altrimenti incomprensibile, di un atteggiamento a volte particolarmente accomodante dell'istituto nei confronti degli studenti. Un eccesso di intransigenza nel rispetto delle norme o nell'applicazione di sanzioni potrebbe condurre i pirati alla scelta di abbandonare la nave. Scelta esiziale, non solo per l'ammutinato di turno, ma anche e soprattutto per l'istituto, almeno per quanto riguarda gli aspetti meramente finanziari. Altra logica svelata dagli aspetti economici riguarda l'atteggiamento rassicurante ostentato dalla scuola verso gli studenti in ingresso: il rifiuto motivato di Mirko, protagonista di uno degli episodi riportati in questo lavoro<sup>43</sup>, al quale era stato detto che non erano previsti compiti a casa, oppure la strana vicenda dello studente del corso di grafica, trasferito, su indicazioni dello stesso istituto, al corso di elettronica, ben si sposano con l'esigenza dell'ente di formazione di attirare l'utenza necessaria al completamento ed al conseguente accreditamento dei corsi, rimandando ad altre sedi e ad altri tempi i problemi riguardanti l'effettiva efficacia del percorso formativo.

Anche le parole di Ivan: *"tanto me promuovono lo stesso"*, nonché il lassismo generale dimostrato dagli studenti e la loro scarsa partecipazione alle attività in aula trovano legittimazione all'interno di questa logica.

Fraasi come *"Venire a scuola è inutile"* rivelano qui tutta la loro fondatezza. Ma c'è bisogno di una messa a fuoco: l'inutilità a cui i ragazzi si riferiscono non riguarda la loro presenza fisica, in sé utile – o per meglio dire, necessaria e richiesta – per adempiere alla burocrazia della firma sul registro. Inutile risulta, invece, la loro partecipazione attiva. Costretti da scuola e famiglia ad adempiere a quell'obbligo di istruzione tramite azioni formali, quali la mera presenza in classe e la firma sul registro,

---

<sup>43</sup> Si veda in Appendice, *"I compiti a casa"*, p. 64

ai giovani ammutinati non viene mostrata la necessità di un loro impegno ulteriore, e tantomeno viene rivelato il loro diritto di avere una formazione adeguata ai propri bisogni, e che risponda a tutte quelle esigenze che siano in grado di avanzare. Quindi, senza pretese e senza partecipazione, si accontentano di assolvere a quegli adempimenti minimi, che rappresentano condizione necessaria e (a volte) sufficiente ad ottenere la qualifica: presenza in classe e firma sul registro.

Il germe della burocrazia si insinua anche tra le modalità didattiche dei singoli docenti: Le lezioni dettate, in quest'ottica, trovano la loro ragion d'essere: non preoccupandosi se i concetti esposti siano stati realmente recepiti, ci si limita a segnare sul registro i temi trattati. Questo basta a legittimare formalmente l'operato. La registrazione formale della lezione svolta potrà anche essere esibita come prova, in caso di contestazioni da parte dell'interrogato di turno, giusto per confutare eventuali critiche, nel raro caso ce ne fossero, in merito all'effettiva efficacia della lezione stessa. La certificazione dell'argomento trattato comporta automaticamente anche l'apprendimento da parte del discente. Il comportamento dei pirati in classe ben si presta a dare la stura a questa logica.

Almeno nei casi personalmente riscontrati, sembra si sia venuto a creare un equilibrio tra le due anomalie più significative del sistema di formazione: la disfunzione riguardante la scarsa motivazione dei ragazzi (e l'insieme di problematiche generate) e l'eccessiva attenzione dell'intera struttura formativa agli aspetti formali. Ma la dicotomia tra i due aspetti, che appare chiara da una prospettiva interessata alla qualità del percorso formativo, dal punto di vista della mera sopravvivenza organica perde la sua validità. La contrapposizione lascia il posto a una relazione di stabilità dove le anomalie si giustificano a vicenda, in un rapporto dinamico in cui ogni attore riesce ad assolvere le apparenze, sottoforma di certificazione finale per i giovani pirati, e di registri pieni di firme – e di richieste di aiuto – per chi, almeno per un triennio, ha la possibilità di insegnare loro a combattere.

In questo terreno di gioco in cui i due avversari si ritrovano alleati contro loro stessi, il proseguimento della partita è permesso dalla latitanza dell'arbitro, e fruitore ultimo dei risultati del servizio offerto, nonché il principale finanziatore. L'assenza di azioni valutative sui risultati effettivamente ottenuti, di competenza regionale, consente

l'avverarsi dei fenomeni descritti, nonché di quelli a cui si riferiscono le cronache attuali al momento della stesura di questo lavoro. Ha appena preso il via una indagine giudiziaria per indagare sui fondi distratti da fondi destinati alla formazione professionale nella regione Sicilia. L'inchiesta, denominata "Corsi d'oro" prevede reati quali *"associazione a delinquere finalizzata al riciclaggio, al peculato e alla truffa per il conseguimento di erogazioni pubbliche destinate al finanziamento di progetti formativi tenuti da numerosi centri di formazione professionali"*. Numerosi gli enti di formazione coinvolti: *"Oltre ai già noti Lumen, Aram, Ancolsono finiti sotto inchiesta anche Enfap, Enaip, Ial, Training service L&C Learning e consulting, Cesam, Ecap, Esofop, Apindustria e Reti."*<sup>44</sup>

Pur essendo certi dell'eccezionalità del caso, risulta naturale pensare che fenomeni del genere siano possibili anche grazie ad un atteggiamento sistematico, da parte degli enti di controllo, più attento ad aspetti meramente burocratici che a quelli riguardanti meriti e sostanza del servizio commissionato.

In una prospettiva sociologico – organizzativa, le disfunzioni di tale sistema, dovute alla sua estrema burocratizzazione, risultano particolarmente evidenti. In un panorama ideale *"una qualsiasi organizzazione, se efficacemente stimolata dal confronto con il fruitore dei servizi forniti, è maggiormente indotta a riflettere sul proprio operato e a misurare, valutare i risultati e ad apportare le necessarie riforme ai propri processi e procedure organizzative e gestionali"*.<sup>45</sup>

La sintesi appare chiara. Ed è chiaro che il fruitore istituzionale dell'offerta formativa (rappresentato dall'ente regionale) è l'unico in grado di mettere in atto azioni che inducano l'istituto ad evitare casi in cui l'offerta formativa sia distratta a favore di altre esigenze. Il fruitore immediato, rappresentato dal giovane pirata, sembra non abbia, in merito, né potere né volontà, dimostrandosi un buon alleato con il quale intraprendere azioni evasive. In quest'ottica globale, il carico di responsabilità del referente regionale è ancor maggiore se lo si considera come referente dell'intera comunità sociale, beneficiaria a tutti i diritti degli effetti della qualità educativa offerta alle nuove generazioni. Le necessità socratiche sono ancora attuali ed urgenti.

---

<sup>44</sup> Fonte: Il Messaggero, 19 Marzo 2014: *Scandalo corsi di formazione in Sicilia «Truffa e associazione per delinquere»* p. 9

<sup>45</sup> Antonio Cocozza, *Il sistema scuola*, Roma, Franco Angeli, 2012, p.112

## Formazione professionale e formazione sociale

Per collocare l'esperienza su cui abbiamo riflettuto in un orizzonte più ampio, che offra un punto di vista autorevole e suggestivo circa il senso della scuola, dell'educazione e dell'apprendimento, credo necessario riprendere alcune concettualizzazioni sociologiche circa le funzioni di un sistema educativo istituzionalizzato.

La funzione socializzatrice dell'educazione, e quindi del sistema scolastico incaricato di metterla in atto è questione condivisa dai vari autori che hanno contribuito a far luce sulle dinamiche del rapporto individuo – società. La visione positivista di Durkheim, che assoggettava l'educazione e l'educando alla totale e permeante influenza del sistema sociale ha mantenuto nel tempo il suo principio generale:

*“D'altra parte, tutte le pratiche educative, qualunque esse possano essere, qualsiasi differenza possa esistere fra loro, hanno un comune un carattere essenziale: sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione sulla generazione che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere.”<sup>46</sup>*

Certamente nel corso di un secolo è stata ridimensionata la pervasività della “pubblica opinione” sul processo di trasmissione dei valori tradizionali alla generazione successiva, e la riflessione sulla legittimità di operare un'azione modellante sulla base di valori che appaiono sempre più relativi è più che mai aperta. Nonostante questo, nelle parole del sociologo francese riusciamo a cogliere il senso ancora attualissimo della necessità dell'azione educativa. Pur non credendo di poter semplicemente “adattare” - tramite una azione meccanica – un pirata postmoderno alla vita sociale che lo attende, possiamo pensare che sia dovere della generazione precedente offrire ai rappresentanti di quella successiva tutte le possibilità per organizzare la loro vita nel mondo futuro in modo autonomo e nel rispetto degli altri. Se questo dovere è sentito e accettato, ancor più esso vale nel nostro caso specifico, in cui i ragazzi che vengono a contatto con l'istituzione della formazione professionale sono portatori di bisogni ancor maggiori di quelli dei loro coetanei che compongono l'utenza del sistema di istruzione tradizionale. Il fatto oggettivo di costituire normativamente – nei confronti di questa particolare utenza – una semplice offerta formativa professionale non può

---

<sup>46</sup>Emile Durkheim, La sociologia e l'educazione, Roma, Newton Compton, 1973, p. 65

rappresentare giustificazione per disattendere l'azione educativa che una generazione deve alla successiva, in funzione del bene di entrambe.

### **L'azione educativa**

Questa funzione educativa, nella situazione ipersecolarizzata che caratterizza i nostri giorni, ha progressivamente perso legittimità, fino a una sostanziale rinuncia collettiva all'incarico educativo, che è stato confinato nello spazio riservato a scuola e famiglia. Lo spazio lasciato alla pervasività dei *mass media*, con il loro infernale corto-circuito di produzione, consumo e intrattenimento, ha reso ancora più caotica e sfuggente la pressione educativa sull'individuo, fino a renderla sostanzialmente insignificante, come sostiene il pedagogista Herman Giesecke nel suo libro "La fine dell'educazione"<sup>47</sup>. In questo panorama, in cui le tre diverse rappresentanze deputate a esprimere l'azione sociale – famiglia, scuola e rete mediatica – esprimono obiettivi diversi e contrastanti, e dove il rivale più giovane si rivela anche il più potente in termini di efficacia ed il più temuto in termini di obiettivi educativi, la scuola (inevitabilmente e suo malgrado) riveste il ruolo di maggiore responsabilità tra tutti gli attori presenti sulla scena. Le ragioni di questa responsabilità derivano da alcune particolarità del sistema scolastico: la scuola è l'unica realtà istituzionale, ufficiale rappresentante della comunità, legalmente autorizzata e demandata all'azione educativa; l'unica in grado di organizzare organicamente un processo educativo che possa basarsi su saperi e competenze adeguate - sia per organizzare le linee guida generali, sia per la pratica del quotidiano lavoro in aula. Ulteriore caratteristica che configura la scuola come principale referente per l'adolescente è data dal suo ruolo nel processo di socializzazione secondaria che conduce il ragazzo verso la più ampia costruzione identitaria, che comprenderà anche – e per alcuni soprattutto – il suo ruolo professionale. Queste caratteristiche naturali configurano necessariamente la scuola non solo come parte attiva, ma come potenzialmente la più capace di sviluppare un'azione educativa adeguata ai bisogni di tutti gli attori coinvolti nel passaggio di testimone da una generazione all'altra.

Si replica, a ragione, che le naturali potenzialità ascritte al sistema scolastico rappresentano poca cosa rispetto alla potenza tecnologica della comunicazione

---

<sup>47</sup> Hermann Giesecke, "La fine dell'educazione. Individuo, famiglia, scuola" Roma, Anicia, 1990.

mediatica, ben più pervasiva e allettante, oppure alle influenze altamente determinanti dell'ambiente familiare, dove l'iniziale processo di formazione primaria ha già impresso una rotta a volte difficile da ricalcolare. Ma queste difficoltà non possono rappresentare motivo di rinuncia. Risulta particolarmente contraddittorio pensare che proprio chi deve insegnare le abilità utili a superare le difficoltà insite in ogni professione non sia in grado di superare le proprie. Sarà utile invece orientarsi al raggiungimento dei risultati migliori ottenibili all'interno di quell'arco di possibilità dato dalle condizioni oggettive in cui si configura l'azione formativo-educativa.

In questa prospettiva sarà utile riconfigurare l'attività formativa all'interno di una visione che comprenda la necessaria attenzione alla qualità del processo di socializzazione che coglie i ragazzi nel percorso verso la loro identità sociale.

Il rapporto tra socializzazione e formazione identitaria è trattato, nelle sue ricerche risalenti agli anni sessanta, da Jürgen Habermas, che a sua volta riprende le riflessioni Hegeliane *Lezioni di Jena*<sup>48</sup>, in cui il filosofo tedesco gettava le basi che hanno successivamente

*“ispirato importanti correnti nelle scienze sociali che (...) fanno riferimento a questa << teoria dei tre mondi >> (soggettivo, oggettivo, sociale) come matrice di un approccio operativo al processo di socializzazione (Sozialisierung) inteso come esteriorizzazione del soggettivo ed interiorizzazione dell'oggettivo nella costituzione del mondo sociale”.*<sup>49</sup>

Habermas, dopo più di un secolo dagli insegnamenti Hegeliani, definisce ciò che per lui è il nucleo fondante di tutte le scienze sociali classiche, che si ritrova sia in Durkheim, che in Weber o in Marx. Questi autori sono concordi nell'osservare che:

*“la socializzazione è il processo esplicativo primario, e che soltanto attraverso la socializzazione può esserci individuazione”*<sup>50</sup>

L'espressione si rivela in perfetta sintonia con la Filosofia di Jena:

*“l'identità dell'io è possibile soltanto grazie all'identità dell'altro che mi riconosce, identità che è essa stessa dipendente dalla mia conoscenza”*<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Un lavoro giovanile di Hegel raccoglie i contenuti delle sue lezioni come libero docente avvenute tra il 1801 ed il 1807. Queste riflessioni giovanili saranno rielaborate nella *Fenomenologia dello spirito* (1807) dando luogo alla divisione tra spirito soggettivo, spirito oggettivo e spirito assoluto.

<sup>49</sup> Claude Dubar, *La socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 2004, p.225

<sup>50</sup> Jürgen Habermas, *Lavoro e interazione*, Milano, Feltrinelli, 2004, p 98

Questo rende evidente l'importanza, per il giovane pirata che naviga attraverso le aule scolastiche, della qualità delle relazioni con i propri *alter*, siano essi componenti della ciurma o ufficiali di rotta o di vascello. L'aspetto relazionale meriterebbe quindi una particolare attenzione all'interno del panorama della formazione professionale, che dovrebbe condurre gli attori istituzionali (gli ufficiali) ad una rivisitazione delle proprie modalità di approccio, armonizzandole per quanto possibile all'interno di una strategia comune organizzata con il fine di favorire il percorso di socializzazione iniziato all'interno della famiglia e che attraverso il percorso formativo conduce – o dovrebbe condurre – nello spazio più ampio della comunità.

Parlando in termini di possibilità operative, possiamo pensare a regole imparziali e valide per tutti, indipendenti dall'insegnante di turno e dalle sue soggettive regole morali. La doverosa considerazione della sempre legittimamente declamata libertà di insegnamento - il cui significato si estende fino ad includere le diverse e più che personali modalità di approccio – può sicuramente essere espressa se si considera valido l'assioma che riconosce l'integrità intellettuale di ogni responsabile dell'azione educativa. In un panorama che include evidenti segnali di tensione emotiva e di disagio, da cui scaturiscono modalità di rapporti ai limiti della criticità, la validità dell'idea di base non è sufficiente a sostenere una impalcatura didattica basata esclusivamente sull'iniziativa personale.

Inizia quindi, per quel che ci interessa, a definirsi l'ulteriore funzione del processo di socializzazione che l'ambiente scolastico deve poter offrire al giovane che interagisce con esso. Funzione che non riguarda solamente il semplice adattamento all'ambiente professionale e sociale futuro, ma anche e soprattutto la formazione di una identità specifica, che costituirà parte dell'*habitus* del professionista e del cittadino.

Possiamo concludere definendo questo delicato processo di scoperta di se stesso all'interno di una comunità con le parole del filosofo e sociologo francese Maurice Halbwachs: "*cominciare a pensare con gli altri*"<sup>52</sup>, con la quale indicava il segno decisivo di appartenenza ad un gruppo.

---

<sup>51</sup> G. W. Hegel, filosofia dello spirito Jenese

<sup>52</sup> Maurice Halbwachs, *La memoria collettiva*, Milano, UNICOPLI, 1987, p. 78

Parole che suggeriscono proprio quell'armonia di intenti particolarmente carente nelle aule che ho avuto occasione di frequentare, e della quale si avverte un bisogno impellente.



## Conclusioni

Alla fine di questo lavoro, la cui stesura ha rappresentato una esperienza nuova e significativa, è utile ordinare le riflessioni proposte, al fine di gettare basi solide per proseguire il lavoro di ricerca sulle possibilità di miglioramento dell'offerta formativa – professionale. Va però precisato che una revisione delle disfunzioni interne al sistema dell'IeFP può aver luogo solamente all'interno di una riflessione più ampia, che comprenda altri aspetti, come quello riguardante il mercato del lavoro, o il sistema della certificazione di competenze e qualifiche. Il fine di formare al meglio tecnici e professionisti, all'interno di un sistema incapace di valorizzare il percorso svolto tramite reali possibilità di impiego, perderebbe la sua logica di base.

Detto questo, è sicuramente utile riordinare i principali punti di riferimento emersi durante il mio percorso accademico, tramite il quale sono riuscito a dipanare i nodi concettuali che alimentavano le incertezze iniziali, e trasformarli in affidabili basi di partenza per riflessioni più ampie.

Stabilendo i limiti entro i quali focalizzare l'attenzione, in queste riflessioni conclusive preferisco riferirmi a quelli conosciuti dell'aula. Limiti relativi, dato che il lavoro dell'insegnante rispecchia dinamiche più ampie, relative all'intero sistema formativo, e da queste ne è influenzato. La funzione sociale dell'istituzione scolastica, ed il suo ruolo di agenzia educatrice, storicamente, riconosciuti all'interno del dibattito socio-psico-pedagogico, diventa qui l'assunto fondante di queste considerazioni conclusive.

Definiamo quindi che la scuola - quale che siano il suo ordine e grado - non può disattendere il ruolo di agenzia educativa e socializzante che assume nei confronti dell'adolescente. Questo in virtù, come già abbondantemente dimostrato in precedenza, del naturale riconoscimento delle necessità dei ragazzi, degli indirizzi normativi, dei fini etico – religiosi che muovono gran parte degli Enti che operano nel sistema dell'IeFP.

Si intravede quindi la necessità di destrutturare l'attuale sistema didattico, improntato su principi burocratici e sulla semplice offerta di istruzione manualistica, per giungere a dare attenzione al recupero della motivazione necessaria ad assicurare un positivo

coinvolgimento al processo di apprendimento. Sarà quindi doveroso concentrare l'attenzione agli aspetti affettivi, alle particolarità cognitive di ognuno, alle singole modalità di relazione e socializzazione. Queste singolarità, con le quali il processo di apprendimento deve confrontarsi, possono rappresentare ostacoli insuperabili, oppure inaspettate vie di accesso. Questo in base alla capacità espressa dagli operatori del sistema scolastico di confrontarsi con esse.

Si corre il rischio di truismi nel ribadire la necessità di considerare l'importanza degli aspetti affettivi, e di tutte quelle condizioni generalmente definite "*extra scolastiche*", ma notando la disinvoltura con la quale, in alcune occasioni, queste vengono ignorate, l'urgenza di rimarcarli giustifica il rischio. Nello specifico, assume rilevanza notevole la consapevolezza che il processo di apprendimento deve essere svolto in condizioni di corresponsabilità, da parte di studente ed insegnante. Diventa chiaro che l'insegnamento non può limitarsi ad una semplice "*trasmissione*" da *emittente* a *ricevente*, ma deve attuarsi in modalità adeguate allo sviluppo di processi autonomi di comprensione. La necessità di conferire senso alle informazioni ricevute dovrebbe quindi diventare condizione primaria di riferimento per una progettazione didattica attraverso la quale ordinare le informazioni stesse. All'interno di questo processo dovrebbe essere sviluppato, e sicuramente migliorato, il rapporto con le famiglie, che rappresentano inevitabilmente il referente primario per un confronto sulle possibili azioni educative. Le finalità proposte, pur apparendo difficilmente raggiungibili attraverso le attuali condizioni del sistema di formazione, possono rappresentare un punto di riferimento, un arrivo a cui tendere attraverso la reiterazione di buone pratiche, anche sperimentali, che siano in grado di destrutturare gli effetti di una eccessiva burocratizzazione, che come abbiamo visto ha inquinato, a volte eccessivamente, il panorama della formazione professionale.

Se queste possono rappresentare, pur nella loro semplicità, le basi di partenza sulle quali individuare nuovi percorsi, credo che il proseguimento naturale di questo percorso sia lo studio e la progettazione di modalità didattiche efficaci, in grado di coinvolgere maggiormente i ragazzi e di farli interagire con l'apprendimento in modo dinamico. Da ricordare, inoltre, visto il sempre più urgente bisogno di acquisizione costante di conoscenze, durante tutto l'arco della vita professionale, l'opportunità di

sviluppare una didattica che consenta di acquisire buone capacità di processi autonomi di apprendimento, in visione dell'ormai noto obiettivo di "imparare ad imparare", considerato competenza di cittadinanza dal Parlamento Europeo.

Il progetto didattico, comunque propedeutico all'acquisizione delle necessarie qualifiche previste dall'offerta formativa, prevede l'utilizzo delle tecniche laboratoriali di assemblaggio di quegli elementi che, come descritto precedentemente permettono il confronto sui principi generali che conferiscono logica e senso all'azione umana<sup>53</sup>. L'allenamento alla tecnica, tramite la logica dei meccanismi è qui inteso come la palestra per l'esercizio dei rapporti relazionali, tramite la comprensione di quei principi comuni e universali per i quali si sente l'urgenza, oggi più che mai, di un riconoscimento.

---

<sup>53</sup> Vedi a pag. 49. La comprensione dei meccanismi

APPENDICE

ESPERIENZE

## 5: ESPERIENZE

### **Grafica o elettronica?**

Supplenza di un mese per i ragazzi di un corso di informatica. Insegnamento dei principi base di elettronica. Secondo anno del triennio. Doveroso, per me, controllare il possesso delle conoscenze utili per affrontare il programma stilato dal docente di riferimento – il quale, ad una prima occhiata, sembra stilato in previsione di un master di ingegneria robotica. Resto stupito dall’ottimismo del collega sui risultati da raggiungere, ma devo fidarmi ed attenermi al compito. Naturale quindi il bisogno di verificare le conoscenze minime possedute dai ragazzi per poter familiarizzare con i concetti di trasmissione radio, modulazione, ampiezza del segnale. Il test dovrà quindi valutare la conoscenza delle basilari misure fisiche, le loro relazioni e applicazioni pratiche. Inserisco qualche domanda utile a capire se hanno raggiunto l’obiettivo, sempre poco considerato, che riguarda l’effettiva comprensione dei concetti in esame. Termini come “tensione”, “amperaggio”, “capacità” – tanto per citare i più comuni – hanno bisogno di essere compresi concettualmente, per poter essere elaborati ed applicati. Altrimenti rimangono termini inutili. Presento il test, ne spiego le parti specifiche, tranquillizzo sulla valutazione, per mettere tutti in condizione di procedere senza preoccuparsi del giudizio finale, ma solo di capire ed elaborare le informazioni richieste, ed invito tutti ad iniziare il lavoro. Mi rendo disponibile per aiuti e ragguagli, anche perché ho imparato ad usare i momenti di valutazione in itinere anche come occasione per rinfrescare, singolarmente o a piccoli gruppi che si presentano alla cattedra, i vari punti di difficile comprensione. La lezione frontale e collettiva non permette queste utilissime e necessarie attività individuali, mentre la classe immersa nel compito offre possibilità di azione insperate altrimenti. Non ultima, la scelta di far aiutare chi non ha capito un determinato passaggio, da chi lo ha già *“fatto proprio”*.

Il primo studente a presentarsi alla cattedra ha l’aria persa e preoccupata: *“professore, io non so niente di questa roba”*. Niente? Gli chiedo. Proprio niente? *“Com’è possibile, stai al secondo anno, e queste sono le basi minime per poterci arrivare”*. *“Professore,*

*io vengo dal primo anno di grafica”* Per quanto mi sforzi, non riesco a trovare un nesso tra le due discipline, né una possibile ragione logica tra un salto così ampio tra due scelte professionali così diverse. Gli chiedo come si chiama – condizione *sine qua non* per iniziare un qualsiasi chiarimento: *“Daniele”*. Ha l’aria pacifica, sembra volenteroso, sinceramente preoccupato di non sapere le cose richieste.

*“Come mai, da quello di grafica, sei finito nel corso di elettronica?” - “Professò, avevo fatto il primo anno di grafica all’Adriatico, poi ho chiesto di iscrivermi a questa scuola, ma per grafica non c’era posto. Allora mi hanno proposto di fare informatica” - “Loro, te l’hanno proposto?” - “ Certo, per non perdere l’anno”.*

Capisco. Che dire? Ma soprattutto, che dirgli? Se lo stesso istituto propone un salto di disciplina così difficoltoso, come può non considerare che per recuperare le nozioni necessarie per proseguire gli studi necessiti un impegno ed un carico di lavoro tali da far rischiare la perdita dell’anno scolastico? Come si può assicurare che l’anno non venga comunque perso? A meno che la storia dei prerequisiti non sia solamente una favola inventata da esperti della didattica per riempire libri di testo. Ma così non è. Mi chiedo quali conseguenze comporti la facilità con la quale un istituto propone un impegnativo salto disciplinare (l’episodio qui riportato non è l’unico di cui potrei raccontare) senza preoccuparsi di far recuperare allo studente, magari tramite corsi aggiuntivi, le sicure lacune che potrebbero inficiare il proseguo degli studi. Una simile scelta diviene comprensibile solamente se si evita di considerare la qualità della formazione come condizione inderogabile per arrivare con successo al titolo di studio.

## I compiti a casa

In più di una occasione, infatti, ho avuto la sensazione che la qualità del percorso formativo fosse tenuta in secondo piano, anche dall’istituto stesso. Sensazione amara, che non mancava di ripresentarsi con frequenza preoccupante. Un episodio a sostegno di questo sospetto riguarda una delle mie prime esperienze, in una classe di operatori informatici, ai quali insegnavo elettrotecnica di base. Al termine di una delle prime lezioni proposi alcuni esercizi da realizzare a casa. A parte le classiche e generiche proteste che sempre sollevano le proposte di attività domestica, uno studente in particolare reagì in modo particolarmente determinato. *“Io i compiti a casa non li faccio,*

*professò*” . Non si trattava del solito lassismo, l’opposizione di Mirko, lo studente in questione, aveva tutta l’aria di una critica ragionata. Giusto quindi chiedere il perché. *“Perché quando mi sono venuto ad iscrivere mi hanno specificato che qui non davano compiti a casa, e io per questo mi sono iscritto qui. Di pomeriggio cioè gli allenamenti e quindi non posso studiarli”*. Risposta motivata, logica. Altro che il semplice “non mi va” riproposto in unica versione fino allo sfinimento. Suonava tutto lecito, meno le promesse che lo stesso istituto gli avrebbe fatto al momento della sua iscrizione. *“Ma chi te l’ha detta sta cosa”* chiedo incuriosito pensando che l’informazione, sicuramente errata, l’avesse ricevuta in via ufficiosa da qualcuno che aveva frequentato la stessa scuola. *“Me l’ha detta Costanzi”*. Il nome, ora inventato, era quello del rappresentante della segreteria didattica, che infatti si occupava dei colloqui di accoglienza con i nuovi iscritti.

Era proprio sicuro? Veramente aveva sentito che in quell’istituto non venivano assegnati compiti pomeridiani? Mai? Magari aveva capito male, probabilmente il significato del concetto era che nessuno studente è obbligato a fare i compiti a casa, se è tanto bravo da seguire e capire tutto quello che gli serve. E come crede sia possibile capire al meglio un concetto, spiegato in classe tra la solita confusione generale, senza rivederselo nell’intimo di un momento privato? Com’è possibile che, senza quei momenti in cui l’informazione ricevuta in classe viene rielaborata individualmente, questa sia digerita, fatta propria - in poche parole, appresa? *“A professò, non lo so, può pure esse giusto, ma così m’ha detto Costanzi”*.

### **Insegnante o cane da guardia**

Più volte, in occasione dei confronti con i rappresentanti dell’istituto, mi sono posto questa domanda: Cosa vuole da me, veramente, l’istituto che mi ha assunto? Qual è il mio reale incarico?

Bisogna mettere in luce un aspetto particolare del rapporto scuola – insegnante – studente: Il lavoro dell’insegnante si rivolge agli studenti. Loro sono l’utenza di riferimento, ed il loro apprendimento è - o dovrebbe essere - il fine ultimo dell’attività di insegnamento. L’occupazione principale dell’insegnante, in teoria, è quella di mettere in atto tutte le azioni possibili, atte ad assicurare il miglior percorso formativo,

possibilmente alla maggior parte degli studenti coinvolti nel processo didattico. Da non dimenticare, però, che l'insegnante è assunto dall'istituto, che attraverso la figura del direttore gli conferisce l'incarico - e provvede al pagamento del relativo compenso.

E' importante ricordare inoltre che i doveri dell'insegnante sopra descritti non coincidono, nella prassi, con la volontà dello studente tipico, di cui abbiamo già indicato le qualità piratesche. L'ammutinato, recalcitrante ad ogni tipo di sforzo finalizzato al suo apprendimento, mira al lassismo, all'evitare ogni possibile attività che non sia quella dedicata a passare il tempo nel modo più indolore possibile. Neanche il conseguimento del titolo costituisce un traguardo a cui giungere, anche se fosse conseguito senza sforzo alcuno, ed in barba al raggiungimento degli obiettivi previsti dal corso. La possibilità di non passare l'anno è prevista e considerata, la scusante di averci provato in tutti i modi è già pronta per essere presentata in famiglia, la quale è pronta ad accogliere ogni giustificazione che allontani l'idea di avere un vero scansafatiche seduto alla propria tavola.

Questa antinomia di intenti si presenta di ben difficile soluzione, ma uscirne diventa impossibile quando anche i fini dell'istituto e della sua dirigenza (vale a dire, il datore di lavoro) divergono da quelli ortodossi - che tra l'altro costituiscono l'oggetto del contratto stipulato tra la pubblica amministrazione - rappresentata dalla Regione - e l'istituto stesso - avvicinandosi magicamente ai desideri della ciurma studentesca - con l'effetto di avallarli.

Il combinato disposto che fuoriesce da questa malefica commistione rappresenta l'aspetto più inquietante al quale l'insegnante deve far fronte. Ma cerchiamo, tramite gli episodi che hanno animato la mia attività di insegnante, di dare forza a quello che può sembrare un ragionamento perlomeno astruso:

Siamo nel laboratorio del corso di ascensoristi. L'attività prevista consiste nella realizzazione di un circuito di chiamata della cabina ascensore. L'aula è composta di tre file di pannelli verticali, sui quali applicare i vari elementi del circuito per collegarli tra loro nella realizzazione dell'impianto. Alcuni studenti sono al lavoro, altri fanno finta, altri ancora parlano tra loro, evitando ogni attività senza peraltro mascherare i loro intenti elusivi.



Il compito, che potrebbe apparire semplice a chi, non essendo a conoscenza della molteplicità di variabili coinvolte nel caso, crede che il gesto di spingere un tasto non possa comportare tante difficoltà - consiste nel cablare un circuito composto da elementi diversi e con diverse funzioni, e richiede, oltre ad una buona manualità, particolare attenzione nel cablaggio, nella scelta dei componenti, nell'attenzione alle norme di sicurezza.

Data la complessità delle operazioni, si rende necessario visionare pannello dopo pannello il lavoro di ognuno, considerando tutte le caratteristiche che il lavoro stesso richiede. C'è chi ha bisogno di un ragguaglio sulla logica circuitale, chi sulle caratteristiche dei componenti, altri devono essere istruiti sull'importanza di assicurare la bontà dei contatti tra i vari elementi.

Potrei continuare per molto ancora nell'elencare tutte le competenze specifiche coinvolte in questa operazione, ma per non appesantire il lettore di informazioni indigeste, preferisco affidarmi alla sua fiducia e proseguire nell'esposizione.

Gli sfaticati non lavorano, e questo pone il quesito principe che quotidianamente impone una scelta tra due opzioni inconciliabili: coinvolgere tutti nell'attività, con perdite di tempo che riducono le ore di lezione al tempo di un sospiro, oppure lasciar fare e seguire al meglio i più volenterosi? Decido per la seconda ipotesi. Intendo un patto con gli sfaticati, promettendo tolleranza in cambio della loro rinuncia ad atti particolarmente lesivi, e continuo ad occuparmi, uno ad uno come esige il caso, dell'attività di esecuzione. Dopo poco, l'ingresso del tutor in aula preannuncia qualcosa di spiacevole: *"Professore mi scusi"* il tono formale tradisce una nota di disappunto *"alcuni dei suoi studenti girano per i corridoi, immagino senza il suo permesso"*. Bene, dico io, e memore delle ferree disposizioni dell'istituto prometto che metterò subito la relativa nota sul registro. *"Ma non devono uscire"* replica il tutor solerte. *"Allora li punisca"* controbatto, e in accordo alle migliori tradizioni marinare, penso di farli fustigare legati all'albero maestro, ma evito di proporlo. Il tutor non è soddisfatto: La questione è che i ragazzi non devono lasciare l'aula, e sembra sia mio compito specifico controllare che questo non avvenga. Mi permetto di far notare che se devo far lezione la mia attenzione è necessariamente dedicata al lavoro individuale dei ragazzi, impossibile quindi un controllo meticoloso su eventuali uscite clandestine. *"E lei, allora, faccia lezione alla lavagna"*

Mi sono chiesto allora, e ancora mi chiedo, se il tutor - tralaltro mia vecchia conoscenza - si rendesse conto dell'assurdità della proposta. Chiunque abbia (e lui ne avrebbe dovuta avere) esperienza di insegnamento di laboratorio, capirebbe sicuramente l'impossibilità di trattare alla lavagna tutte le difficoltà e gli eventuali imprevisti che possono presentarsi ad ogni singolo studente durante la realizzazione di un lavoro pratico.

E' difficile rispondere cercando di presentare ragioni che dovrebbero già essere lampanti. Era ovvio che non avrei potuto aderire, e proprio questa ovvietà mi impediva qualsiasi risposta, se non quella che ho avuto al momento. Avevo appena firmato il contratto, quella stessa mattina. Davanti ai ragazzi gli ho proposto di stracciarlo. *“ E lo riscriviamo, sostituendo la qualifica di docente di laboratorio con quella di guardia giurata”.*

Se n'è andato senza rispondere.

## Bibliografia

- Affinati, E. (2013). *Elogio del ripetente*. Milano: Mondadori.
- Atkinson, J. W. (1973). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Barbiana, S. d. (1986). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Corbellini G. (2013). *Scienza*, Torino: Bollati e Boringhieri.
- Cocozza A. (2012) *Il sistema scuola*, Roma: Franco Angeli.
- Crozier, M. (1991). *État modeste, état moderne: strategies pour un outre changement*.  
forniture assortite.
- de Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., & Zamperlin, C. (2007). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Gardolo (TN): Erikson.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dubar, C. (2004). *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: il Mulino.
- Durkheim, E. (2006). *L'evoluzione pedagogica in Francia*. Bologna: Bononia University Press.
- Durkheim, E. (1973). *natura e metodo della pedagogia, da "La sociologia e l'educazione, .*  
Roma: Newton Compton.
- Endofap Lazio. (2011). *Dossier Istruzione e formazione*. Roma: Ente don Orione.
- Fornaca, R., & Dipol, R. S. (1993). *Dalla certezza alla complessità: la pedagogia scientifica del 900*. Milano: Principato.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gargano, A. (s.d.). *Kant - Le tre critiche*. Tratto il giorno Maggio 2014 da Lisf. Istituto Italiano Studi Filosofici: <http://www.iisf.it/scuola/kant/pura.htm>
- Habermas, J. (1975). *Lavoro e interazione*. Milano: Feltrinelli.
- Halbawks, M. (1987). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Harendt, A. (2012). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Kant, I. (1969). *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Marina, N., & Ottobriano, G. (2008). Apprendere, memorizzare e creare nuovi metodi. In A. Marconi (A cura di), *Il cantiere delle competenze*. Roma: Armando Editore.

- Mattei, F. (2003). *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*. Roma: Anicia.
- Monod, J. (1974). *Il caso e la necessità: saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea*. (A. Busi, Trad.) Milano: Mondadori.
- Morin, E. (2001). *"I sette saperi necessari all'educazione del futuro"*. Milano: Raffaello Cortina Editore, MINIMA, , 2001.
- Ordine, N. (2013) *"L'utilità dell'inutile"*. Milano: RCS Libri
- Ornstein, R. E., & Thompson, R. F. (2001). *Il cervello e le sue meraviglie*. Firenze: Biblioteca univ. Rizzoli.
- Paul, A. D. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Pazienza, A. (1987). *Zanardi*. Roma: Primo Carnera Editore.
- Pennac, D. (2010). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Platone. (1993). *Apologia di Socrate*. (G. Reale, Trad.) Milano: Rusconi libri.
- Popper, K. (2010). *Logica della scoperta scientifica*. Bologna: Einaudi.
- Postiglione, R. M. (2011). *La formazione professionale*. Roma: Anicia.
- Sennet, R. (2012). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Starnone, D. (1995). *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*. Milano: Feltrinelli.
- Vecchio, G. M., Pastorelli, C., & Gerbino, M. *Fattori individuali, familiari e scolastici che promuovono il processo formativo*. In E. Caffarelli, & S. Lombardi (A cura di), *Progetto Astrolabio*. Roma: Centro Italiano di Solidarietà di Roma.
- Vygotskij, L. S. (2007). *Il pensiero e il linguaggio*. Milano: RCS libri.
- Weber, M. (1980). *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Weber, M. (2001). *La scienza come professione, la politica come professione*. Torino: Edizioni di comunità.

## Sitografia di riferimento

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)

CEPU. *CEPU International*. 2013. <http://www.cepuinternational.it/> (Maggio 2014).

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo\\_istruzione07.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf)

Gargano, Antonio. *Kant - Le tre critiche*. <http://www.iisf.it/scuola/kant/pura.htm> (Maggio 2014).

RAI *tg3.rai.it*. <http://www.tg3.rai.it/dl/tg3/articoli/ContentItem-433f493f-b016-46a1-9370-af983e2e9fc4.html> (consultato il giorno maggio 08, 2014).

RAI *TG3 RAI*. <http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-e9c31cfd-dee5-4815-b1be-abc6caa42cd7-tg3.html#p=> (consultato il giorno maggio 13, 2014).

Scuole Salesiane. «Percorsi formativi triennali.» *Cnos Scuola*. 2012. <http://www.cnos-scuola.it/percorsi-formativi-triennali-qualifica-e-diploma-professionale-iefp>.

Università degli studi di Bari Aldo Moro. «Origine e sviluppo della ricerca sulla valutazione scolastica.» <http://www.fasf.uniba.it/>. 2010.  
[http://www.fasf.uniba.it/area\\_docenti/documenti\\_docente/materiali\\_didattici/217\\_Docimologia\\_ORIGINE\\_E\\_SVILUPPO.pdf](http://www.fasf.uniba.it/area_docenti/documenti_docente/materiali_didattici/217_Docimologia_ORIGINE_E_SVILUPPO.pdf).

## Normativa di riferimento

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”*

<http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm>

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 *“Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c, della legge 28 marzo 2003, n. 53”*

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm>

Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 *“Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 Marzo 2003, n.53”*

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm>

Legge 27 Dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622. *“Su obbligo di istruzione”*

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>

Decreto legislativo 22 agosto 2007, n. 139 *“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione di cui alla legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622”*

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)

