

Maria De Benedetti

Un modello di formazione

1. La formazione

Il titolo è molto impegnativo: un modello di formazione. Io ritengo di dover fare una premessa che toglierà una certa autorevolezza a quello che potrebbe essere il «modello» di formazione, e credo che sia giusto che questo avvenga, nel senso che la crisi della formazione non è solo quella che la scuola vive: essa è vissuta in tutti gli ambiti in cui in qualche modo si fa formazione. E allora mi permetterete un piccolo scenario sullo stato della questione formazione: quando io parlo di formazione, non intendo la formazione professionale; intendo tutti i processi che producono trasformazione di competenze, di qualsiasi tipo siano. Quindi per me formazione è l'insieme delle operazioni che vanno dall'istruzione a tutte le azioni educative; formazione è la sintesi dell'istruire e dell'educare, nel mio gergo, sia chiaro. Oggi, parlando di formazione, intendo l'insieme delle azioni che producono trasformazioni nel sistema delle competenze e anche nei criteri comportamentali delle persone.

La formazione oggi è diffusissima: si parla di educazione permanente, continua, di aggiornamenti, di riqualifiche, ecc. è talmente diffusa che ormai c'è una quantità di offerte che per esempio passano attraverso internet e arrivano a qualsiasi cittadino attraverso le nuove tecnologie. Questo da un certo punto di vista ha complicato moltissimo la questione del formare le persone, perché noi ci dedichiamo nella scuola o fuori, nelle associazioni o altrove, a persone che sono esposte a sollecitazioni formative di tanti tipi, in tanti modi. Si tratta di una vera a propria esplosione dell'offerta formativa, che dalle elementari — insegnare a usare un programma o acquisire elementi essenziali dell'inglese — va fino all'organizzazione di percorsi formativi personalizzati. Il cittadino medio oggi è esposto a molte sollecitazioni formative, sia per la sua vita professionale, sia per la sua formazione iniziale di base, sia per il suo tempo privato, e non ha che da aggirarsi in questo enorme mercato, reso molto difficile nella decifrazione dei suoi lineamenti dalla pluralità di coloro che lo attivano. L'uomo comune di oggi deve continuare a fare formazione per restare nel mercato del lavoro. Il ragazzo neodiplomato o neolaureato deve far formazione per poter entrare nel mercato del lavoro, perché quella che ha ricevuto di per sé, spesso, non produce conseguenze lavorative. La persona che incomincia a prender gusto a viaggiare deve fare formazione per imparare a muoversi in altre situazioni.

I volontari fanno formazione perché non è più ammissibile che l'esercizio del volontariato si risolva nel buon cuore e nel «facciamo qualcosa», ma si deve professionalizzare se vuole esprimere una qualche utilità verso gli altri.

a) Il mercato della formazione

Quindi questo mercato, che ha agenzie molto agguerrite e mostra una diaspora di operatori di cui non si sa molto bene quali siano le loro competenze e i criteri di accettabilità del loro lavoro, questo mercato ha creato una grande confusione. C'è gente che compra «pacchetti» che poi non sa come usare e quindi, tra le molte conseguenze, una delle non peggiori è la necessità di instaurare dei progetti di orientamento anche per adulti, anche per chi non è nella scuola iniziale, per aiutarli ad avere il discernimento sulle scelte dell'offerta formativa, per aiutarli a mettere in rapporto le loro esigenze di vita con le offerte che trovano sul mercato. Dicevo che questo non è un aiuto, proprio perché è molto difficile discriminare tra un'offerta sensata e quella magari affascinante ma priva di significato. Ad esempio, in un'area molto ricca di finanziamenti, l'offerta formativa agli insegnanti di quell'area spaziava da corsi di psicomotricità a didattica della matematica, a corsi di canoa sui torrenti, a pasta e sale, a autopalpazione del seno...: ora capite che l'istituzione che offre questo menù ricchissimo alla popolazione degli insegnanti della zona era evidentemente entrata in una logica del non rendersi funzionale alle esigenze dei destinatari, ma solo di soddisfare delle richieste estemporanee che evidentemente erano arrivate ed erano state esaudite. Si può

arrivare a delle mostruosità di questo tipo: accondiscendere alle richieste di un'utenza, professionale o non professionale, sedotta da tematiche e offerte assolutamente diverse nella loro portata. Ci possono essere dunque sul terreno insegnanti che per quattro anni fanno corsi sulla psicomotricità e non sanno nulla né della programmazione, né delle strategie del far apprendere, né dei problemi dell'età evolutiva, ma continuano a fare psicomotricità perché si sono aggregati ad un gruppo, l'appartenenza li ha portati a volerci star dentro e il loro piano di autoformazione di docenti si risolve in queste scelte.

Allora: il mercato è percorso da offerte di ogni genere, ottime alcune, normali altre, molto problematiche altre ancora; l'utenza potenziale — e qui ci mettiamo professionisti, operatori di servizi, cittadini qualunque e insegnanti — è bombardata da queste offerte e non mostra un grande discernimento in merito. Questo lo dobbiamo dire. E lo metto qui in evidenza perché questo discorso è un forte appello alle associazioni, di cui noi facciamo o abbiamo fatto parte, affinché aggiungano alla loro offerta di formazione un importante lavoro di orientamento della richiesta di formazione. Occorre un grosso lavoro di orientamento dell'utente nell'accesso alle richieste, con il coraggio di dire «questo è prioritario rispetto a quest'altro», con il coraggio di dire «ti mancano certi elementi, comincia ad entrare in questa logica e dopo potrai anche fare un lavoro di arricchimento accessorio». Questi scenari sono resi ancora più dubbi dal fatto che nel mondo delle agenzie di formazione molto raramente noi incontriamo uno staff operativo che abbia agganciato la sua offerta formativa a delle analisi sensate del momento culturale, storico, istituzionale, ecc.

b) Inadeguatezze dell'offerta di formazione

Esempio: oggi l'infermiere professionale si forma all'università. La professionalità dell'infermiere professionale, nel percorso, rischia di perdersi del tutto, sostituita da un menù di discipline teoriche sciorinate da docenti accademici: anatomia, fisiologia, neurologia, farmacologia, mentre tutta l'operatività di questa professione viene lasciata ai tirocini, di solito tenuti in poco conto, e alla formazione sul campo, là dove si riesce ad arrivare, e quindi mancando nell'impianto, di solito, l'analisi della professionalità da formare. Io non conosco tutte le scuole di formazione professionale universitarie, ma ho la vaga impressione che in molti casi la scuola di formazione faccia un programma tutto di discipline teoriche e non assuma come suo compito l'analisi della professionalità da formare. Quindi, l'analisi della professionalità da formare non sostiene il piano formativo. Non c'è un riferimento all'esercizio di professionalità che si deve costruire.

Questo tipo di problema sta diventando grave, perché i docenti di medicina danno agli infermieri una riduzione del programma che destinano ai medici, e non si rendono conto che la professionalità degli infermieri è diversa dalla professionalità dei medici, e ha un quadro di operatività estremamente ricco, estremamente delicato, da costruire; qualche volta rimediano mettendoci dentro tecniche professionali con un «testimonial», un esponente della professione, ma non interconnettono la funzione dei saperi con la funzione delle operazioni professionali.

Veniamo agli insegnanti. Quando si dice «Affidiamo all'università la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti», la domanda che sorge è: «Ma nella formazione iniziale dell'insegnante, cosa è stato fatto? Hanno analizzato la funzione, la professionalità dell'insegnante? Hanno preso in carico il quadro del suo agire professionale? ». Se no, se anche lì gli si fornisce una quantità di pregevolissimo materiale teorico, ma non si lavora sulla «forma-professione», la formazione è incompiuta, perché non ha preso in carico come prioritario il comportamento professionale dell'insegnante, dato che non c'è stata l'analisi.

Ora, il tempo che viviamo non lavora in questa direzione, non rinforza questa necessità. Perché? Prendiamo il gran discorso sulla flessibilità del lavoro, non la flessibilità come atteggiamento della persona, ma la flessibilità come disponibilità a «saltare» da un lavoro all'altro. Posto così il discorso, lo scenario che ci si presenta è la caduta in verticale della funzione della formazione professionale, quella intesa seriamente, quella positiva, non quella di risulta. Perché un giovane che è chiamato a fare una cosa, poi la deve dismettere dopo sei mesi e ne fa un'altra, e dopo tre mesi cambia lavoro e viene spostato da un'organizzazione ad un'altra, da un'azienda ad un'altra, non ha nessun motivo per optare per un percorso di formazione che non può definirlo in quanto non riesce ad essere definito da una collocazione professionale. Questo è uno dei danni della labilità della condizione lavorativa, che oggi viene propagandata come un segno di grande evoluzione del mercato. Questa labilità lavorativa riduce l'approccio a processi formativi. «Dove vado a formarmi? Perché? Su che cosa? Quando?»

Quindi un elemento di crisi è questo: la flessibilità, la labilità lavorativa. Un altro elemento di crisi è l'università che non ha riflettuto sulla sua funzione formativa e quindi sforna laureati che non hanno ricevuto la sufficiente formazione per l'esercizio professionale. Vedi per gli insegnanti, vedi per gli infermieri, vedi per gli assistenti sociali, vedi per gli psicologi, vedi per tutte le altre funzioni, soprattutto quelle legate a professioni di servizio alla persona. Ora, posto questo scenario, ne ricaviamo che la crisi del nostro lavoro di formatori non è solo dettata da riforme e controriforme con cui non riusciamo neanche a fare i conti, ma è dettata da un'evoluzione o involuzione culturale che ha ridotto di molto il rapporto di serietà e di consistenza tra ciò che io faccio o farò o sto facendo e il che cosa devo sapere per farlo.

2. La formazione nella scuola

Finito questo esaltante quadro, veniamo alla scuola. Parliamo di scuola, siamo gente della scuola. Devo dirvi alcune cose sgradevoli, per poi sostenere quello che attualmente è grosso modo la mia ipotesi di formazione. Non oso più spacciarla come «modello formativo»: è un'ipotesi di lavoro sulla quale sto dandomi da fare con l'aiuto di molti valorosi colleghi, ma sono molto esitante a dirlo «modello formativo».

a) Alcune cose sgradevoli

Comunque, le cose sgradevoli sono queste: è debole tuttora nella scuola la consapevolezza che la scuola ha la responsabilità di far apprendere. La scuola ragiona ancora sulla responsabilità di insegnare, ma far apprendere vuol dire cercare di garantire dei risultati. E non solo cercare di esser bravi nella didattica. Far apprendere vuol dire cercare di garantire dei risultati. È debole il rapporto della scuola sulla responsabilità del far apprendere. È debole il confronto tra la scuola e le richieste della realtà, del mondo. Oggi, come si vive, come si lavora, come si pensa, come si convive, come ci si mette in relazione, come si partecipa alle responsabilità sociali: anche solo riferendoci al mondo occidentale, è debole l'attenzione, la cognizione (non sto dicendo analisi) delle richieste che la realtà pone a qualsiasi cittadino.

Per sopravvivere qui devi tener conto che qui ci si muove così, ci si è organizzati così, ci sono queste norme, ci sono questi vincoli, ci sono queste evoluzioni, piacciono o no.

La realtà del nostro vivere, oggi, qui, è da prendere, non per dire: «Adesso faccio un programma che va bene per l'oggi, e finisce lì.» No: «Adesso mi misuro con questa realtà, con questa società, con questa cultura e queste condizioni di vita per trovare il modo di attrezzare le nuove generazioni a starci dentro e a continuare a starci dentro». La scuola pensa ancora, non sempre ma ancora molto, che qualcuno le debba dire quello che deve offrire ai bambini, ai ragazzi, ai giovani. Crede ancora che qualcun altro debba dirle che cosa offrire, e se voi pensate che ci sono ancora nella scuola delle persone che dicono «Io devo realizzare i programmi», e alcuni programmi — come diceva padre Reguzzoni stamattina — è dal '62 che aspettano di essere riformati, ci dobbiamo chiedere: «Quanto tempo è passato?». Allora non c'era l'informatica in ballo. Non c'era la droga, non c'erano i rischi delle nuove generazioni: non c'era tutto questo. E io continuo a dire che devo adempiere a quei programmi? Mica li butto via, ma non posso pensare che ogni volta sia qualcun altro che mi dice: «Adesso le cose devono cambiare». Uno dei punti cruciali della professionalità degli insegnanti è quello di saper guardare il mondo e ciò che accade, non per trovare in sé e del tutto in sé le risposte, ma per accorgersi di ciò che accade e capire che bisogna tenere il passo.

Un'altra cosa che — ahimè — è debole e non si capisce perché, è tutto il discorso delle problematiche dell'età evolutiva. Non si capisce bene perché, visto che sull'età evolutiva c'è tutta una letteratura; e si verifica spesso che noi psicologi siamo chiamati a raccontare in un incontro come sono i giovani d'oggi: volete pensare al paradosso di questa situazione? Io ogni tanto provoco gli astanti e dico: «Siete voi che mi dovete dire come sono i giovani d'oggi! Voi state con loro ore, giorni, mesi ed anni! Ne avete tanti, magari anche troppi, insieme: potete raccogliere gli standard delle variazioni, li vedete crescere... e voi chiedete a me di dirvi come sono i giovani d'oggi?». Negate, se potete, che questo accade nelle scuole.

Allora il discorso è: affrontiamo tutta la questione dell'età evolutiva, delle sue tappe, da quando in qualche modo un povero infelice ci cade in braccio e dobbiamo occuparcene: materna, elementare, media, superiore. Guardiamoci dentro e semmai facciamoci aiutare ad affrontare i problemi che rileviamo, ma non facciamoci raccontare da altri i problemi che hanno i ragazzi! Le annotazioni della quotidianità sono più ricche di quelle che vi può fare uno psicologo che vede un ragazzo ogni tanto in uno studio. Il paradosso è un approccio insufficiente alle problematiche dell'età evolutiva.

C'è un altro punto sul quale in questi ultimi tempi ho riflettuto molto: nella scuola non si lavora, se non per caso, ad aiutare il ragazzo a costruire la sua identità.

Perché ho detto «per caso»? perché quando io dico a un ragazzo «Mi sembra molto interessante, questo tema» (andiamo sul tradizionale), tutto sommato gli mando un messaggio: «Tu, tu, hai un pensiero interessante». È già qualcosa che riguarda l'identità, ma per caso. Spesso il discorso è: «Non pensare a te, pensa a quello che ha detto Hegel, a quell'esercizio lì che ti ho fatto vedere come si fa, cerca di portarmi un capitolo di scienze...» insomma si chiede al ragazzo di centrarsi su qualcosa di molto esterno a lui — occorre, è necessario, non tutto quello che gli facciamo mandar giù è utile, ma comunque è necessario — ma implicitamente il messaggio è: «Quello che tu sei, che tu pensi, che tu capisci o non capisci, che tu vuoi o non vuoi, sopporti o non sopporti, non riguarda la scuola». Questo è il danno più grosso che si può fare, soprattutto nella scuola media superiore; nelle elementari il discorso — spero — è ben diverso, nelle medie ci si dà da fare. Comunque, il discorso del rendere compatibile il conferimento di cultura (diciamo di istruzione) con la costruzione dell'identità personale, e non far vivere come un intoppo il problema dell'identità rispetto alla costruzione dei saperi, il cercare di farli diventare reciprocamente funzionali, questa è una riflessione, uno sforzo che mediamente non si fa nella scuola. Ora, il ragazzo passa nella scuola per diventare più se stesso e adulto, quindi ha diritto a essere aiutato a prendere coscienza e a coltivare la sua identità.

Faccio un piccolissimo esempio: la difficoltà della scuola elementare e media, e superiore a proporre al ragazzo di costruire un suo diario. A cosa serve? «Ma loro non vogliono, ma non lo sanno fare...». Oh, se non lo sanno fare, vuol dir qualcosa!

Il diario vuol dire dare parole al proprio io, aiutare il ragazzo ad accorgersi che ha il diritto e il dovere di dare parole al proprio io, e non solo dare parole al pensiero di altri. Anche ai suoi, non solo ai suoi, ma anche ai suoi. Ora la scuola è debole in questo lavoro di costruzione dell'identità, perciò è connivente con i processi di alienazione, perché sceglie la droga chi non sopporta il suo io. Se io dico sempre: «Céntrati su qualcosa d'altro» io aiuto lo studente a non prendere in mano la responsabilità verso se stesso, la responsabilità verso la storia, fatta poi come si vedrà, la responsabilità verso la grammatica. Non è l'insegnante e la sua grammatica destinatari dello sforzo del ragazzo: io devo aiutare il ragazzo a far ritornare su di sé queste cose, sempre che sia convinta che gli servano.

b) Curricolo, competenze e contratto formativo

E allora, se io tengo d'occhio come va il mondo, se io tengo d'occhio come sono i giovani e come vivono dentro questo mondo, se tengo d'occhio il diritto a diventare consapevoli di sé, delle loro prerogative e delle loro responsabilità, allora io devo pensare ad un curricolo — e arrivo al «modello», allo pseudo-modello — io devo trovare un sistema di relazioni tra l'individuo e il mondo: mondo locale e mondo più ampio. È chiaro che il mondo più ampio ci casca addosso ogni giorno con le sue notizie terribili, però io devo imparare a vivere in questo mondo concreto e non scavalcarlo per delirare su altre realtà. Quindi in questo mondo io devo imparare a muovermi, a capirlo, a farmi capire, a riconoscerlo, a farmi riconoscere. Un curricolo deve essere costruito puntando a costituire una gamma di relazioni tra il mondo e la persona. In sostanza: noi corvo docente dobbiamo riconoscere quali obblighi abbiamo nei confronti dei ragazzi nel fornire le competenze fondamentali.

Guardando il mondo e guardando i ragazzi e guardando la collocazione dei ragazzi in questo mondo, i pericoli e le necessità, ecc, gli insegnanti devono riuscire a dirsi quali sono le competenze a cui sono obbligati, tenuti, che sono tenuti a fornire ai ragazzi. E qui nasce tutta la questione «competenza»: cosa vuol dire, e come significa, ecc.

L'asse del discorso è: c'è un mondo fatto in un certo modo, con certe evoluzioni, e sono le istituzioni che se la vedono con certe vicende; i ragazzi d'oggi sono esposti a questi pericoli, vivono in questo mondo così; il rischio loro è di alienarsi e di non trovarsi, di non riconoscersi; allora io ho un obbligo: renderli capaci di stare qua dentro e di individuare le competenze «fondanti» per questa popolazione. È chiaro che le competenze fondanti del bambino di scuola materna ed elementare saranno di un tipo e poi ci sarà un'evoluzione verso la complessità e verso l'interazione sempre più serrata con i saperi. Si passa dall'agire situazioni, comprendendole, per arrivare ad organizzare azioni supportate, sostenute da saperi e da

metodologie adeguate. Comunque il discorso è: prima di tutto, il curricolo ha come primo passaggio epistemologico, come primo livello di attenzione, il sistema delle competenze irrinunciabili da fornire. Il secondo quadro: attenzione, quando io ho definito le competenze irrinunciabili su cui un segmento scolastico si impegna per i ragazzi di quella realtà locale e di questo momento storico, quando sono arrivata a questo ho già gli elementi fondamentali del contratto formativo da celebrare con i ragazzi e con le famiglie. Che cosa intendo fare per voi? E perché? Queste sono le basi di un contratto formativo; non può mancare, non può essere tenuto implicito; deve essere esplicitato.

c) Una formazione centrata sul compito

Quando io ho fatto questo, incomincerò a tradurlo in una serie di situazioni informative: nel mio noto modello, si tratta di «compiti», cioè di attività che non impegnano solo l'uso di saperi ma che esigono dei risultati e devono impegnare l'attività, l'azione dei ragazzi che apprendono. Non è compito andare a restituire verbalmente un capitolo di storia; compito è, per esempio, andare a fare una ricerca in biblioteca e andare a tirar giù del materiale di documentazione; è già un compito diverso rispetto a quello di riprodurre del materiale informativo.

Il repertorio dei compiti è estremamente ampio e ci sono ormai in circolo dei curricoli per compiti molto estesi: per esempio, il materiale che il ministero aveva pubblicato per l'orientamento, è già un bel discorso di compiti. Compito perché esige un'azione finalizzata che può essere svolta se si assumono delle responsabilità, responsabilità che devono scaturire in risultati visibili, responsabilità che mi impediscono di banalizzare quello che faccio, ed esigono quindi che io vada ad appropriarmi degli strumenti, dei saperi e delle informazioni, delle tecniche che sono necessari.

Il compito implica la responsabilità di produrre dei risultati, e responsabilità vuol dire mettere in atto tutto ciò che serve per adempierlo: quindi imparare ciò che va imparato, capire ciò che va capito, cercare ciò che va cercato, provare ciò che va provato, realizzare ciò che va realizzato. Ogni compito dovrebbe avere una saturazione di sollecitazioni a diventare competenti. Non è che eseguendo un compito io divento competente, ma eseguendo quel compito io sono costretto a misurarmi con competenze da acquisire.

Ecco che il passaggio dal curricolo delle competenze al curricolo operativo, per compiti, richiede che io sappia analizzare i compiti e valutarne la maggiore o minore «fertilità» educativa. Io devo legittimare (ecco una parola che bisogna che torni in uso) devo legittimare ciò che propongo di fare. Lo legittimo in che senso?

Nel senso che quella cosa è importante come abilitazione in sé; il ragazzo che fa la ricerca in biblioteca va verso una competenza che gli serve, ma facendo così, probabilmente legge, consulta, decifra, assume dei criteri di selezione e perciò impara anche delle metodologie, acquisisce dei criteri culturali. Un compito è legittimato dall'importanza che la sua realizzazione riveste per l'individuo e dalla densità di apporti formativi, culturali, metodologici, strumentali, ecc. quindi non qualsiasi compito, purché sia, ma compiti con una forte legittimazione, che nasce dall'analisi della loro struttura.

Quindi, c'è un discorso di contenuti, c'è un discorso di strumenti: che piaccia o no, i saperi sono strumenti e non fini dell'azione formativa. Servono a portare avanti un lavoro, e allora io devo, nell'analisi di ogni compito, guardare bene a quali saperi sono assolutamente indispensabili, perché quei saperi, risultando indispensabili, aiutano il ragazzo a capire cosa serve il sapere. Un ragazzo che è «costretto» come compito in seconda media, a fare la versione in prosa di un canto di Dante, (non ridete, succede) che cosa capisce della necessità di fare quell'operazione? Cosa capisce del suo incremento linguistico? Che rapporto c'è tra quella roba e il ragazzo, a cosa lo si abilita e, facendolo, che cosa incontra? Incontra l'italiano. L'italiano di Dante! Quando sarà più grande potrà incontrare la poesia di Dante, ma in seconda media cosa incontra? Come legittimo un compito simile? È un esempio. Allora, per legittimare un compito devo vederne la legittimità formativa e la rilevanza abilitativa nella vita.

Quelle maestre che avevano studiato se era giusto insegnare a far la spesa ai ragazzini della loro classe: io ho imparato da loro. Che cosa hanno fatto? Hanno analizzato come si fa a fare la spesa, come potevano insegnare a far la spesa, hanno guardato dentro quanto sapere veniva messo in moto e se lo son segnato. Hanno studiato le strategie per insegnare ai ragazzini la strategia del far la spesa, anche solo «Le patate le piglio per ultime perché sono più pesanti e non me le trascino dietro per tutto il mercato». Hanno messo un bollino sulle operazioni nelle quali potevano inserire benissimo e non per compassione il loro

handicappato, e han detto: «Visto che ci stanno dentro tutti i nostri ragazzini, anche l'handicappato, e ognuno può fare qualcosa; visto che è un'abilità che gli serve nella vita; visto che per svolgerla con abilità devono far dei calcoli, imparare dei termini, entrare in dialogo con il venditore, discernere la qualità delle cose, avere un piano precedente (perché vado a far la spesa), allora è giusto mettere nel nostro programma questo compito». È un esempio.

Allora, il rapporto tra un compito e i saperi deve essere stringente, ma stringente cosa vuol dire? Quei saperi che servono, tutti quelli che servono e solo quelli che servono, per riguardo ai saperi, perché se io un sapere lo butto lì senza nessuna giustificazione, io banalizzo il sapere, lo faccio diventare un fatto formale e burocratico e non funzionale e necessario. Il modello dice che il sapere può ritornare fuori alla grande in una lettura curricolare: prima lettura: competenze; seconda lettura: operativamente, compiti, analisi dei compiti, individuazione dei saperi... È come farsi tante scatole: storia, geografia, matematica; e da tutti i compiti estraggo tutti i saperi che ho dovuto usare: calcolo, ricerca linguistica, misurazione, igiene, comunicazione, lettura di istruzioni, documentazione su testi... e mi accorgo che sto mettendo in atto anche il curricolo dei saperi. Ma lo metto in atto giustificato dalla loro funzione. Il ragazzino può poi accorgersi e riflettere su questo fatto.

d) La valutazione

Ho letto su la sottolineatura molto ripetuta sulla meta-cognizione, sulla riflessività sull'apprendere... e questo è quanto: accorgersi del sapere che ho usato e imparare a riorganizzarlo e risistemarlo: in uscita si fa un bellissimo lavoro epistemologico, ed è più importante in uscita che in entrata. Se poi al ragazzino io rendo chiari anche la procedura, il percorso, i punti critici che ha dovuto superare, le correzioni che ha dovuto introdurre nel suo fare, ho di nuovo fatto un lavoro di consapevolezza metodologica, quindi la fertilità non è solo la ricchezza del compito, ma come poi ci ritorno su per verificare quanto ho rispettato delle procedure, quanti saperi ho usato, e questi saperi potrò ritrovarli in altri compiti: «Ti ricordi che...? Va' a prendere... e usa!»

Questo è l'essenziale. Ora i risultati, non solo di un compito, ma della formazione, sono un repertorio di cose fatte, di prodotti, di ricerche, di produzioni; ogni compito produce qualche cosa; e questo «qualche cosa» deve essere leggibile. Se, come è successo ad un'adulta in educazione permanente, che imparava a far le gonne e ha capito così bene che a forza di pasticciare, non applicare bene i modelli ecc, taglia e ritaglia, taglia e ritaglia, la gonna è venuta, ma non la poteva indossare lei: era per la bambola, io credo che questo non sia un risultato accettabile. In partenza dico: «Cari ragazzi, il risultato accettabile deve avere queste caratteristiche».

Sto parlando della valutazione? Se io non dico in partenza quali devono essere le caratteristiche di accettabilità, ma cosa valuto dopo? Ci sono dei pacchetti di temi in cui l'insegnante saltella da un criterio all'altro: con un ragazzo applica il criterio dei contenuti, con l'altro quello della lingua, e con l'altro niente, e con l'altro distruzione totale. L'insegnante non ha precisato in partenza quali erano i criteri di accettabilità per quel lavoro. I risultati devono essere definiti nei criteri di accettabilità, in partenza. E dopo si va a constatare il divario. E il ragazzo per primo capirà quanto ha risposto a ciò che doveva o quanto si è allontanato. C'è poi l'altro criterio di valutazione, che è la lettura dei cambiamenti comportamentali, ma qui si apre un discorso così terribilmente complesso sugli indicatori di comportamento, i descrittori... che ve lo risparmio.

Certamente un compito produce effetti maggiori o minori di formazione a seconda delle strategie con cui viene fatto vivere. C'è la strategia del «ti dico passo passo quel che devi fare»; c'è la strategia «vai avanti per prove ed errori» (dipende dall'oggetto; perché, per prove ed errori, una gonna diventa un vestito per la bambola; ci sono dei compiti che non affido ad una ricerca per prove ed errori); alcuni compiti li faccio vivere con la strategia della ricerca, del *problem solving*, altri li faccio vivere secondo un percorso deterministico, perché è troppo rischioso sbagliare; la strategia deve essere fortemente pensata nel momento in cui io penso un compito. Inoltre, all'inizio di una storia formativa, il bambino può essere guidato passo passo; man mano che va avanti, il compito viene sempre di più affidato alla sua ricerca, alla sua autonomia di percorso: fa parte delle strategie graduare le strategie e passare dal determinismo a un rapporto più *problem solving*, di ricerca.

e) Modulo e unità didattica

E qui veniamo al discorso del modulo. Il mercato è stato invaso da tutti i tipi di definizione di moduli. Per me, il modulo non è mai, mai, disciplinare. È sempre una struttura complessa che incrocia parecchi elementi, di sapere, di tecniche, di informazioni, di metodi, di logiche, di procedure... modulo disciplinare è una sezione animata di un pezzo di disciplina. Modulo è la forma «formativa» di un compito da adempiere, cioè un asse operativo che esige accordi di saperi che non sono un sapere, ma i saperi che servono, che esige la messa in atto di tecniche, che parte da un'istanza, da un problema, da un progetto, da un oggetto da realizzare e deve arrivare ad un risultato tangibile, visibile, e quindi verificabile, e quindi valutabile. Nel modulo entra tutto ciò che quell'operatività e quel risultato esigono. La competenza non è mai disciplinare se non a livello di specialismo. A quel livello c'è la competenza filologica, matematica... ma nella costruzione di un rapporto «culturizzato» con la realtà, la competenza è un fatto completo. E non è il modulo la sede dell'interdisciplinarità: è la sede della multidisciplinarità, della pluridisciplinarità.

Quando dico modulo non dico unità didattica. Un modulo può avere parecchie unità didattiche funzionali a quei saperi.

Per me, interdisciplinare, significa mettere effettivamente in relazione le strutture epistemologiche delle discipline, e non solo dei contenuti che si completano; si tratta di un'interazione profonda tra le discipline. Mentre, «multidisciplinare e/o pluridisciplinare » è una cosa molto più tranquilla: devo usare e questo e quello e quello se no non arrivo a realizzare un certo argomento. Per il modulo mi accontento di questi due ultimi.

[...]

Un giorno lavoravo per un corso per parrucchieri e mi fanno vedere i cicli operativi.

Si partiva dallo shampoo. Chiedevo: «E come fate a insegnare lo shampoo, quale shampoo scegliete?». Quella prima unità aveva come scopo insegnare la manualità necessaria. L'integrazione tra la manualità, l'analisi del capello e della cute, il rapporto tra questi ultimi e lo shampoo più adatto, il rapporto con le eventuali azioni successive, permanente, tintura... tutto questo che era un complesso lavoro di utilizzo di saperi e decisioni, quindi di logiche, veniva scartato e affidato al professore.

Perché? Perché il PH, la cute, ecc, si fanno nel quarto ciclo. E perché nel quarto ciclo? Perché prima dobbiamo parlare della materia, dell'atomo, delle teorie sulla materia...e prima di arrivare allo shampoo, addomesticano una ragazzetta che sull'atomo proprio non credo che caverà delle illuminazioni formidabili sulla sua professione.

Parlo di cose abbastanza semplici, anche se poi, andando avanti, diventano più complesse. È chiaro che se devo fare questo compito: «rappresentare in una manifestazione la cultura del '600 nella mia città», devo fare ricerche in biblioteca, ricerche architettoniche, ricerche storiche...usare moltissimo sapere, per costruire un discorso unitario. Nell'esempio precedente, il discorso unitario era lo shampoo, la testa lavata bene! Ma avevano scisso l'uso dei saperi dal comportamento. è lacrimevole, questa cosa! Un altro particolare: l'insegnante di disegno cosa fa? Deve insegnare a costruire il rapporto tra la capigliatura e il viso. Bene. E come fa? Nel primo ciclo fa disegnare i frontoni delle chiese,... perché? Perché così nasce il discorso della simmetria. Dove si può arrivare nell'alienazione dell'insegnante e, di conseguenza, dei ragazzi...

L'interdisciplinarità è un lavoro, secondo me, che se gli insegnanti — posso dirlo? — sono in grado di fare (perché non è mica uno scherzo formalizzare le strutture forti e portanti ed essenziali di una disciplina), lo fanno per sé, per poter essere sicuri di non sprecare la forza portante della disciplina. È un lavoro a monte.

La scuola non fa formazione solo coi moduli o le situazioni formative, i compiti, con le discipline... sarebbe bello se la scuola fosse attrezzata con laboratori disciplinari, che supportano come un'attrezzeria i compiti di produzione. Si produce un compito e si usano tutte le attrezzature condensate in un laboratorio disciplinare, da cui possono partire aiuti estemporanei, o posso inviare un ragazzino a farsi delle unità didattiche se non sa fare certe cose. Questo è un discorso legato all'organizzazione.

f) Il curricolo implicito

Ma la scuola insegna un sacco di cose, attraverso la sua non-consapevolezza di sé. C'è il famoso «curricolo隐含的», cioè quello che si impara stando nella scuola, in modo spesso irrimediabile, perché la scuola spesso non si rende conto di ciò che fa. Voi pensate ai ragazzetti che «fanno la tac» ai loro professori; voi



pensate a un ragazzetto che dice: «Ma, la prof. di italiano ha detto che...» e l'insegnante che ascolta non riesce a non fare una smorfia. Manda un messaggio, che il ragazzo imparerà a decodificare, cioè: «Attenti che tra le due... vediamo chi è la più importante». Nella scuola dove gli insegnanti non curano il rispetto degli oggetti, il messaggio che mandano è: «Roba pubblica? Non ci riguarda» poi magari fanno un bellissimo modulo sul rispetto per l'ambiente, tutto teorico, perché gli scappa di mano l'occasione pratica per attivarlo. Predicano l'uguaglianza, tutti i lavori sono buoni, sono belli, nell'orientamento, e poi... «Ma tanto c'è il bidello che può scopare».

Certi ragazzini — vedi caso — sono tutti infilati in certe classi: «Quella è la classe dei disgraziati, mentre noi siamo...», cioè si insegna a gerarchizzare la popolazione scolastica. Il curricolo implicito è il quadro delle interazioni e delle modalità di qualificazione o non qualificazione della convivenza scolastica. Ci sono scuole in cui nessuno si accorge che c'è il «nonnismo»: ma è possibile? Ci sono scuole in cui nessuno si accorge che c'è il «bullismo»: ma come mai? E ci sono scuole dove, accorgendosene, la scuola fa passare dal curricolo latente, implicito, a quello esplicito, l'educazione sociale, e si assume il compito di fare una civilizzazione della convivenza.

Guardate che il curricolo implicito lascia dei segni che non lascia la matematica meglio spiegata, né la storia meglio spiegata. Noi tutti siamo usciti [dalla formazione - ndr] in grado di raccontare panzane per giustificare le nostre inadempienze: la palestra, la scuola... il copiare... il mito del non copiare ci ha reso tutti capacissimi di copiare in modo scaltro, cioè di farla franca... queste cose sono indelebili, così come è indelebile prendere le misure all'insegnante. Questo è il curricolo implicito.

Non fa parte del modello, fa parte delle preoccupazioni.

3. Conclusione

Allora, la forma della formazione per me è: non perdere di vista la competenza e le conseguenze nel rapporto con la realtà. Se io scendo dalla forma comportamentale i saperi, le tecniche, i metodi, io ho fatto una formazione di tipo astratto, accademico e ho distrutto la «forma» formazione che è abilitare alla realtà. Nel materiale [dato ai convegnisti, ndr] c'è un articolo di Contessa, dove si parla delle tipologie dei formatori, e tra l'altro si dice giustamente che sarebbe importante togliere il peso che attualmente ancora si dà alla formazione per docenza, aumentando il peso delle azioni formative che assistono colui che apprende: i tutor, gli esperti, gli addestratori, ecc. perché si apprende se si agisce e non solo se si ascolta (anche se in questo momento sto contraddicendo con il comportamento quello che sto dicendo).

La possibilità di costruire un sistema veramente formativo nella scuola passerebbe anche attraverso un'articolazione di funzione o una diversificazione di funzione, che non vuol dire che uno fa sempre e solo il tutor o sempre e solo il docente; ma che si impara a essere docenti quando occorre, a essere tutor quando occorre, e a organizzare l'integrazione che non è più delle discipline, che è difficilissima, ma delle funzioni formative. Funzioni: chi fa che cosa, e come.

E ho chiaramente finito. Vi chiedo scusa del tempo che vi ho chiesto, ma le cose da dire sono tante. Nella mia ultima esperienza di lavoro con le scuole ho visto sempre più diminuire la forma corsuale e sempre più crescere la forma di assistenza su progetto, in itinere come consulenza. Meno narcisisticamente, può essere frustrante, ma finora l'evoluzione è questa: sempre meno tempo dedicato dalla scuola alla formazione: da 18 giorni a 10 ore. Ci crediamo che dieci ore modifichino i comportamenti?

No.

Allora, se mai, stiamo accanto a un gruppo di insegnanti che vuole provarci, con un minimo di assistenza metodologica.