



## **Scuola Internazionale di dottorato**

*Formazione della persona e mercato del lavoro*

- Ciclo XXVIII -

***LA VITA COME MEDIATORE DIDATTICO.  
NUOVI PARADIGMI PER LE DISCIPLINE UMANISTICHE  
NELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE.***

### **Coordinatore della scuola**

Chia.mo Prof. Giuseppe Bertagna

### **Supervisore**

Chia.ma Prof.ssa Lilli Viviana Casano

### **Dottoranda**

Marianna NICOTRA

Matricola n°:1027230

# Sommario

<b>Sommario.....</b>	<b>2</b>
<b>Indice delle tabelle.....</b>	<b>4</b>
<b>Introduzione .....</b>	<b>6</b>
<i>Il metodo di ricerca.....</i>	<i>8</i>
<b>1. Literature Review .....</b>	<b>17</b>
1.1. <i>La ricerca in educazione. I metodi.....</i>	<i>17</i>
1.2. <i>Dal fare al sapere, dall'esperienza alla conoscenza .....</i>	<i>20</i>
1.3. <i>Una programmazione per lo sviluppo delle competenze dell'asse dei linguaggi..</i>	<i>38</i>
1.4. <i>La progettazione didattica: dagli elementi di competenza agli oggetti di lavoro..</i>	<i>55</i>
1.5. <i>La consapevolezza della lingua: prospettive didattiche per l'insegnamento della grammatica in contesti reali. ....</i>	<i>69</i>
1.6. <i>La valutazione delle competenze maturate in contesto di lavoro .....</i>	<i>78</i>
<b>2. Dall'esperienza alla conoscenza: riflessione sul modello Oliver Twist.....</b>	<b>92</b>
2.1. <i>Dalla dispersione alla motivazione, dal relativismo alla ricerca del senso: le domande che hanno spinto alla ricerca. ....</i>	<i>92</i>
2.2. <i>Apprendere attraverso l'esperienza in Cometa. ....</i>	<i>97</i>
2.3. <i>Il sistema delle botteghe didattiche, la Bottega del gusto e le job rotation .....</i>	<i>102</i>
2.4. <i>Il sistema della commessa: le fasi del processo produttivo e gli uffici delle botteghe .....</i>	<i>106</i>
<b>3. Una programmazione modulare e flessibile .....</b>	<b>110</b>
3.1. <i>Il significato della programmazione. Un programma curriculare vivo e una proposta di metodo.....</i>	<i>110</i>
3.2. <i>Una lettura critica delle competenze dell'asse dei linguaggi nel D.M. 139/2007. .....</i>	<i>113</i>
3.3. <i>La progettazione e la valutazione per competenze e l'attivazione delle competenze in situazione .....</i>	<i>117</i>
3.4. <i>Il coordinamento tra i docenti per l'unità del sapere, la personalizzazione e l'individualizzazione .....</i>	<i>122</i>
<b>4. Sviluppare le competenze dell'asse dei linguaggi al servizio della professionalità .</b>	<b>131</b>
4.1. <i>La progettazione didattica a partire da esiti formativi attesi, domande essenziali, oggetti e strumenti di lavoro. ....</i>	<i>131</i>
4.2. <i>Fasi del processo produttivo: Ideare, Progettare, Realizzare, Valutare. ....</i>	<i>139</i>

4.3. <i>La consapevolezza della lingua: l'insegnamento della grammatica in contesti reali.</i>	182
4.4. <i>Una proposta per la letteratura e la storia nella formazione professionale.....</i>	198
4.5. <i>I Focus group: dati raccolti dalle interviste agli allievi, discussione e implicazioni</i>	214
<b>5. La valutazione delle competenze maturate in contesto di lavoro.....</b>	<b>245</b>
5.1. <i>Esami Regionali: le criticità e la mia proposta già utilizzata dalla Regione. ....</i>	245
5.2. <i>Lezioni e compiti per casa per una valutazione formativa .....</i>	248
5.3. <i>Gli esami di Oliver: prove di fine quadrimestre ed esami in situazione.....</i>	253
<b>Conclusioni .....</b>	<b>264</b>
<b>Appendice 1: Analisi degli elementi di competenza.....</b>	<b>267</b>
<b>Appendice 2: Oggetti e strumenti di lavoro.....</b>	<b>272</b>
<b>Appendice 3: la programmazione dell'asse dei linguaggi .....</b>	<b>280</b>
<b>Appendice 4: la programmazione storica, artistica e letteraria .....</b>	<b>326</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>347</b>

## Indice delle tabelle

Tabella 1 Le competenze dell'asse dei linguaggi .....	113
Tabella 2 Competenze regionali per il terzo anno.....	117
Tabella 3 Attivare le risorse possedute ai fini della realizzazione di un evento .....	118
Tabella 4 La III SB e la codocenza con il pasticciare per la cena di presentazione dello <i>Stellone</i> .....	126
Tabella 5 Codocenza per rispondere in tempi brevi alla commessa .....	126
Tabella 6 Incontro tra docente, tutorm codocente e coordinatrice dell'area integrazione .....	129
Tabella 7 La grammatica in situazione: nome, aggettivo, verbo per la degustazione.....	140
Tabella 8 Esperienze della prima settimana di ideare .....	142
Tabella 9 Il <i>Pannello tendenza</i> raccontato in forma di articolo da un'allieva .....	147
Tabella 10 Esempio di compito finalizzato alla realizzazione del <i>Pannello tendenza</i> .....	151
Tabella 11 La sedia tendenza: un pannello speciale .....	153
Tabella 12 La scaletta e l'incontro con il cliente .....	157
Tabella 13 L'ascolto attivo in <i>I SB Shooting stars</i> per l'incontro con il cliente .....	160
Tabella 14 Tre loghi e nomi delle classi di cui si racconta. Il <i>naming</i> aziendale.....	162
Tabella 15 La brochure della <i>I SB Shooting Stars</i> e la riscrittura rifinalizzante .....	164
Tabella 16 <i>Il Book Aziendale</i> : dal report personale al manuale per tutti, in <i>cooperative learning</i> .....	166
Tabella 17 La grammatica in situazione: il "si" impersonale .....	167
Tabella 18 <i>Il Book di progetto</i> , cartaceo o on line .....	172
Tabella 19 <i>Il SB Shooting Stars</i> e il pranzo all'italiana per CISL.....	174

Tabella 20 La SB4 4 e la <i>Cena con Tè</i> e personalizzazione.....	175
Tabella 21 La <i>I SB Taste in Motion</i> e l'incontro per valutare il pranzo docenti.....	177
Tabella 22 La grammatica in situazione: è tempo della valutazione: il congiuntivo, il condizionale e il periodo ipotetico .....	180
Tabella 23 Prendere appunti, dopo l'autovalutazione.....	180
Tabella 24 Lo studio della grammatica sugli articoli di giornale.....	184
Tabella 25 Lettera al datore di stage .....	193
Tabella 26 Lezioni di Letteratura e Storia in <i>Hospitality promotion</i> .....	207
Tabella 27 Esami di <i>Oliver</i> , testo della Prova d'esame di fine quadrimestre del secondo anno	255
Tabella 28 Griglia di valutazione della Prova d'esame di secondo anno .....	256
Tabella 29 Le domande di una collega, secondo il protocollo di aiuto.....	261
Tabella 30 La mia sintesi, dopo il <i>peeling</i> .....	262

## Introduzione

Il lavoro che presentiamo è frutto di una sperimentazione didattica durata poco meno di quattro anni sull'insegnamento dell'Italiano, della Comunicazione, della Letteratura e della Storia nei corsi per Operatore della Ristorazione addetto ai servizi di sala e bar, e per Tecnico della Ristorazione, dell'ente regionale di IeFP *Oliver Twist* di *Cometa Formazione*.

È consistito nello studio di un metodo centrato sull'allievo e di una programmazione che facesse scaturire l'apprendimento a partire dalla sua esperienza professionale e personale, mirando a fare dell'apprendimento stesso un'esperienza. Si è studiato in sintesi un metodo che considerasse tutta la vita dell'allievo un mediatore per la didattica.

A questo fine non si è inteso il percorso come volto a insegnare discipline. Queste sono state scoperte nell'esperienza e i loro caratteri epistemologici conquistati. Le discipline sono state utilizzate come strumenti di lavoro, in attività per lo più interdisciplinari e transdisciplinari, proprio per consentire un approccio al sapere unitario così come si presenta all'esperienza umana, nell'interazione con la realtà e nell'impegno a comprenderla e modificarla.

Nel primo capitolo di questo lavoro si presenta la Literature Review che ha guidato la sperimentazione.

Il secondo capitolo spiega le esigenze che hanno spinto a intraprendere la ricerca, tra le quali il desiderio di sollecitare negli allievi un rifiorire della motivazione e del gusto per la scoperta del valore e del significato delle proprie azioni. Nello stesso capitolo si introduce poi il sistema valoriale e culturale entro cui la scuola, e dunque la sperimentazione, si collocano, sistema di valori tra cui spicca l'importanza dell'esperienza, vissuta e giudicata, come fattore di crescita. Si presenta dunque il contesto entro il quale la sperimentazione è avvenuta, una scuola dotata di un bar e di un ristorante didattici aperti al pubblico, predisposta anche per lo svolgimento di servizi di catering ed eventi esterni, tutti ambiti in cui si articola la *Bottega del gusto* e in cui avviene l'apprendimento. Le classi, come vere e proprie agenzie di organizzazione eventi, lavorano per la *Bottega del gusto* nei suoi processi a monte e a valle, utilizzando

l'apporto di tutte le discipline. Infine si illustra il sistema della commessa, ossia dell'assegnazione, a ciascuna classe-agenzia, di progetti da realizzare per conto della *Bottega* stessa, secondo la logica del *project based learning*.

Nel terzo capitolo si chiarisce con quale accezione si è chiamata «programmazione» l'esito della ricerca, precisando che il progetto didattico è «modulare» e «flessibile». A questo fine è stato necessario spiegare come abbiamo letto e interpretato le competenze dell'asse dei linguaggi del D. M. Fioroni (139/2007), perché l'obiettivo della programmazione era proprio lo sviluppo di tali competenze. Si è dovuto poi premettere come, anche per lo sviluppo delle competenze di Assi specifici (quello dei linguaggi e quello storico-sociale) fossero necessari l'interdisciplinarietà e il coordinamento tra docenti, proprio perché l'essere competenti non può che riferirsi a un'esperienza complessa, deve abbracciare un sapere e un saper fare unitari, come accade per il compimento di un progetto, alla realizzazione del quale concorrono tutti gli allievi e tutti i loro docenti, ciascuno con le proprie expertise.

Il quarto capitolo spiega ed esemplifica la programmazione, dapprima secondo le fasi del processo produttivo del progetto o della commessa assegnati: *Ideare, Progettare, Realizzare e Valutare*, poi in tutte le altre circostanze della vita della scuola, dalla partenza per lo stage alla partecipazione a un concorso di poesia, dal paragone con l'attualità alla redazione di un periodico. Nel presentare la programmazione si sono indicati contenuti, metodologie e circostanze, oltre che strategie di apprendimento e occasioni per l'individualizzazione e la personalizzazione. Il capitolo è corredato di una ricca esemplificazione narrativa di episodi avvenuti in classe-ufficio. Nella seconda parte si approfondisce come si è affrontato nello specifico lo studio della letteratura e della storia, affinché anch'esso divenisse esperienza e non si fermasse all'accumulo dei saperi. Nell'ultima parte del capitolo si presentano i dati offerti dall'intervista di gruppo (*focus group*) condotta con allievi del secondo e del quarto anno, con i quali si è portata avanti la sperimentazione didattica. Le loro affermazioni, le loro memorie e i loro giudizi sono stati analizzati e discussi nelle loro implicazioni.

L'ultimo capitolo, il quinto, spiega come si è intesa e praticata la valutazione e mostra il livello più avanzato al quale si è giunti al momento in cui si scrive questo lavoro. L'obiettivo è la valutazione per competenze e di essa si mostrano le modalità,

attraverso la presentazione di una prova d'esame finale del secondo anno, che è l'anno della certificazione.

Alla fine compaiono una serie di appendici che presentano il processo di analisi delle competenze, di individuazione degli strumenti di lavoro, e la redazione della programmazione alla quale, attraverso di essi, si è giunti.

### ***Il metodo di ricerca***

Il metodo di ricerca scelto per questo lavoro è stato dettato dall'oggetto stesso della ricerca, una situazione educativa. Si è trattato di una ricerca in azione, una ricerca sul campo, qualitativa e sperimentale.

Dovendoci occupare di organizzazione scolastica, di proposte didattiche e dei loro effetti sulla formazione e sulla motivazione degli allievi, oltre che del loro successo formativo, ci si è relazionati fondamentalmente con persone: allievi, colleghi, direzione della scuola, clienti delle diverse botteghe didattiche.

Ciò che caratterizza questo ambito di ricerca è l'impossibilità di individuare campioni omogenei su cui costituire un modello standard o su cui sperimentare sempre una stessa tecnica. Gli allievi, così come tutti gli interlocutori sopra menzionati, sono diversi non solo per età, sesso, cultura, ma anche per esperienze di vita, familiari, sociali, esistenziali, per il contesto sociale in cui sono inseriti. Hanno un livello di maturazione proprio e, fondamentalmente, sono liberi.

Soprattutto sono uomini e, come sempre avviene quando si conduce una ricerca intorno all'uomo, essendo ogni singola persona ultimamente indefinibile entro regole generali e scientificamente approvate, le scienze esatte e le esperienze laboratoriali non sono né possibili né convenienti.

Chiarito dunque che sarebbe stato impossibile agire laboratorialmente, cercando situazioni ripetibili da cui dedurre leggi generali, universalmente valide e sempre verificabili, si è dunque preferito, nella maggior parte dei casi, un rilevamento dei dati, condotto secondo il metodo dell'osservazione. Precisamente: proposta didattica,



osservazione della classe e dei singoli in azione, osservazione dei risultati dei lavori e dell'eventuale crescita motivazionale, mostrata o dichiarata.

Nello specifico della mia ricerca, l'osservazione è stata sul campo. Il ruolo del ricercatore non è stato di semplice descrittore interno, ma di *internal researcher*, autorizzato all'intervento attivo nelle situazioni ambito di ricerca. Sarà meglio dire che l'ambito di ricerca era esattamente il suo intervento e le dinamiche ad esso connesse.

Con una nota: non si è alterato il proprio normale comportamento nella situazione d'aula per rispondere alle esigenze di un esperimento, lo si è fatto cercando il miglior interesse degli allievi e si è condotta una riflessione sulla metodologia didattica alternativa che si sarebbe adottata, a prescindere dalla ricerca, applicando il metodo proposto dalla scuola.

L'intervento divenuto oggetto di ricerca Assecondava infatti un'ipotesi data dalla direzione della scuola: che l'apprendimento "attraverso l'esperienza" e "in situazione reale" non solo potesse essere praticato, ma potesse risultare più efficace e motivante. La verifica di quell'ipotesi, comunque di grande interesse, è poi stata oggetto di riflessione e analisi nell'ambito della ricerca di cui si scrive.

Tra i vantaggi della mia posizione menzionerei prima di tutto quello dell'essere membro a pieno titolo del corpo docente della scuola, oltre che di un gruppo di docenti che sperimentavano lo stesso metodo in maniera simile. Non solo, dunque, potevo avere una comprensione più profonda della cultura del luogo (e la cultura di *Cometa*, con tutte le sue ramificazioni, una delle quali è la scuola, è talmente ricca e complessa che solo un insider può averne un'adeguata contezza.), ma avevo, nei colleghi, un metro di paragone, una aiuto a una visione più ampia rispetto a quella che avrei avuto se la sperimentazione avesse riguardato solo il mio lavoro, un' arricchimento di idee nel confronto reciproco, uno stimolo a persistere, implementare, migliorare.

La collaborazione con i docenti dell'asse dei linguaggi è stato un continuo stimolo all'innovazione, secondo il principio che nel lavoro di squadra le idee che si sviluppano non sono solo la sommatoria delle idee in circolo, ma che nell'influenza reciproca queste crescono esponenzialmente. La collaborazione con i colleghi dello stesso settore (si veda nel corpo della tesi cosa si intende per colleghi di settore) era un aiuto a rendere effettiva l'interdisciplinarietà. Infine, l'essere un insider, permetteva al mio lavoro di

ricerca di essere un beneficio per l'azienda all'interno della quale la ricerca si svolgeva, beneficio in termini di maggiore conoscenza del luogo stesso, oltre che in termini di miglioramenti possibili nelle procedure e negli stili di insegnamento.

Il vantaggio dell'essere un docente e di condurre la ricerca con i miei stessi allievi consisteva nel rapporto di vicinanza rispetto a loro e nella presenza continuativa. Il rapporto creatosi con gli allievi, e la presenza non occasionale con loro, favoriva il fatto che racconti di esperienze o giudizi fossero veritieri, perché posizioni fittizie finalizzate all'acquisizione del favore altrui non si possono mantenere a lungo in un mondo che ti sfida di continuo. Inoltre lo stare con gli allievi numerose ore alla settimana, dentro e fuori dall'aula, mi permetteva di vedere l'evolversi delle dinamiche, gli eventuali miglioramenti e peggioramenti anche minimi. Un altro vantaggio era la possibilità predisporre verifiche, di correggere i loro compiti in classe o a casa e di poter riaccedere continuamente agli archivi, digitali o cartacei, per il confronto.

Un vantaggio ancora è stato quello di non destare sospetto e comunque di non alterare il naturale svolgimento delle interazioni nei momenti di osservazione dei singoli o dei gruppi in azione o in caso si ponesse la necessità di effettuare registrazioni o fotografie.

Ovviamente tra i rischi di cui si doveva tener conto vi erano quello dell'autoreferenzialità nella progettazione didattica o nella riprogettazione degli interventi didattici e quello della soggettività nelle osservazioni, dovuta alla maggiore familiarità con l'ambiente.

Sarebbe stato un rischio anche quello della soggettività nella valutazione dei risultati, che necessita di precisione nel paragone e nel confronto. In questo sono stati di fondamentale aiuto gli incontri settimanali con una docente senior outsider che ha insegnato per oltre un trentennio nello stesso mio campo di insegnamento, ma nella scuola statale, e il confronto con i due tutor aziendali, i presidi della scuola.

Gli incontri settimanali con Maria Assunta Spini erano l'occasione per mettere a tema l'andamento delle lezioni, le proposte didattiche, la programmazione, l'andamento dei compiti in classe e delle verifiche a cui gli allievi si sottoponevano. La professoressa Spini, estranea ma non oppositiva al metodo che si tentava di sperimentare, è stata un

continuo appoggio affinché la progettazione fosse ampia, completa, aperta ed efficace, la valutazione valida, l'osservazione meno soggettiva.

Gli incontri con i tutor aziendali, uniti ai consigli di classe e alle riunioni di settore, erano utili per fare il punto sul metodo che si stava seguendo e sugli obiettivi didattici che ciascun allievo conseguiva.

Altro punto debole avrebbe potuto essere la parzialità dell'osservazione, dato che nel momento in cui si conduce la lezione, quantomeno nei momenti frontali di essa, è quasi impossibile avere consapevolezza delle reazioni, del livello di ascolto e di partecipazione di tutti gli studenti. In questi casi è stata fruttuosa la presenza in classe del tutor o della codocente dell'area integrazione. Il confronto con il tutor serviva, spesso dopo ogni lezione, a capire quali fossero stati i punti di forza e i punti di debolezza nelle lezioni stesse e/o nell'organizzazione del gruppo di lavoro, ma anche le fragilità e le eccellenze tra i ragazzi.

Un ulteriore punto critico, dovuto alla mia presenza costante, avrebbe potuto consistere nella raccolta eccessiva di dati. Per questo si è deciso di menzionare in questo lavoro solo gli eventi significativi dal punto di vista della sperimentazione didattica. Questi per un lungo periodo sono stati condivisi nella forma del report con la tutor universitaria. Di essi poi, alla fine, sono stati scelti i più significativi. Per quanto riguarda i dati raccolti relativi ai compiti svolti in maniera cartacea o on line dagli allievi, la selezione a posteriori e a mente lucida è stata utile.

Perché la sperimentazione stessa non fosse autoreferenziale, ossia che nel tentativo di verificare il metodo della scuola, questa girasse solo intorno a se stessa e alle proprie intuizioni, ci si è poi paragonati non solo con altri docenti della stessa scuola, ma con scuole internazionali, attraverso alcuni soggiorni studio in Inghilterra, Francia, Germania e Stati Uniti. La permanenza negli Stati Uniti, oltre a prevedere la visita a istituti scolastici, è stata incentrata intorno a un percorso su strategie didattiche volte a rendere l'allievo protagonista, strategie basate sulle più importanti sperimentazioni nel campo del cooperative learning e dell'*Understanding by design*.

### ***Il metodo***

***Report, focus group, interviste, compiti in classe e quaderni degli appunti degli allievi***

Per la raccolta dei dati discussi o utilizzati per esemplificare, mi sono servita, si diceva, dei report personali che ho sottoposto alla tutor universitaria che supervisionava il mio lavoro, di appunti personali, di riflessioni degli allievi raccolte nel corso di *focus group*, dei loro compiti per casa o compiti in classe, infine degli elaborati “di gruppo” realizzati, come si vedrà, dall’intera classe, come per esempio pannelli tendenza o i book di progetto.

### ***Strategie di reclutamento e criteri di selezione***

Gli allievi scelti per i *focus group* sono stati reclutati previo invito personale. Sono stati intervistati in ambienti scolastici e non, ma in orario extracurricolare e la partecipazione è stata facoltativa. Sono state offerte rassicurazioni sul fatto che la mancata adesione non avrebbe in alcun modo influenzato un eventuale giudizio scolastico e si è fatto in modo di mantenere una certa riservatezza sul tempo e sul luogo della riunione, perché così richiede la letteratura, in modo che la scelta di parteciparvi non divenisse oggetto di critica da parte dei coetanei, sebbene simili atti non siano frequenti nella nostra scuola, in quanto il fatto che gli allievi si incontrino per collaborare con i docenti in orario extracurricolare è del tutto naturale.

Agli allievi partecipanti è stato offerto un piccolo rinfresco, ma – come letteratura prescrive – la comunicazione che esso si sarebbe tenuto è stata data solo dopo l’adesione, in modo che anche questo non influenzasse la libera partecipazione.

Si è scelto di formare piccoli gruppi, di massimo sei partecipanti, per concedere a tutti la possibilità di rispondere nell’arco limitato di tempo concesso al *focus group*, che è di 90 min. Si sono formati gruppi eterogenei quanto a risultati scolastici dei loro membri o a rapporto con la scuola, proprio per facilitare la raccolta del maggior numero di punti di vista diversi, eterogenei rispetto al sesso, in quanto si è valutato che per la tipologia di domande tale differenza non avrebbe creato inibizioni all’interno di membri della stessa classe, avendo infatti formato gruppi omogenei quanto a età e appartenenza a gruppo classe. Quest’ultima scelta si è fatta proprio per favorire il reciproco risponderci su esperienze simili, come è nella natura del *focus group*.

Per quanto riguarda invece la selezione dei materiali didattici quali compiti in classe o compiti per casa, ho scelto tra quelli presenti in archivio casi esemplificativi. L’alta qualità degli elaborati non è stata mai un criterio. Lo è stata al contrario un’attenzione a

lavori appartenenti allo stesso gruppo di allievi in ogni classe, questo sia per chiedere una collaborazione a un numero ristretto di loro, sia perché il lettore riuscisse a familiarizzare con alcuni nomi riconoscendo un'evoluzione.

Gli stessi allievi hanno spesso fatto parte dei *focus group*.

### ***I focus group***

In particolare i *focus group* sono stati interviste di gruppo a campioni di allievi di due annualità diverse. Hanno avuto come obiettivo quello di ascoltare dalla voce degli allievi la loro lettura del percorso svolto. Abbiamo ritenuto che la nostra indagine sarebbe stata più completa se fosse stata arricchita dalle opinioni degli allievi, riuniti in un piccolo gruppo, in un ambiente nel quale si sentissero sicuri e liberi di esprimersi. I *focus group* possono rivelare una ricchezza di informazioni e intuizioni che non sempre risultano evidenti. In più offrono rispetto alle interviste dirette il vantaggio di consentire di vedere come gli allievi interagiscono tra di loro provocati con le stesse domande. Nel nostro caso poi, in cui le esperienze delle quali si faceva memoria e sulle quali si dava un giudizio erano state condivise, la memoria dell'uno provocava quella di un altro studente che poteva aggiungere significato, precisare, dissentire o confermare. In più il piccolo gruppo di pari crea un ambiente probabilmente più informale rispetto all'intervista diretta con la sola docente, in cui l'allievo poteva sentirsi più libero e meno inibito. Quando ben condotto, infatti, un *focus group* crea un ambiente nel quale i partecipanti si sentono a proprio agio, e consente quindi di rispondere alle domande esprimendo liberamente e con parole proprie quanto si pensa.

Per l'organizzazione del *focus group* ho dapprima redatto le domande e due moduli per il consenso informato, uno per gli allievi minorenni e uno per i genitori. Nei moduli spiegavo il progetto di ricerca e l'oggetto del *focus group*. Davo inoltre indicazioni sull'uso e sulla conservazione dei dati, sul trattamento dei dati sensibili, e sul rispetto della libertà dell'allievo sia di partecipare che eventualmente di rispondere. Ho provveduto dapprima ad invitare personalmente e verbalmente gli allievi che avevo selezionato, poi ho consegnato loro i moduli. Alcune riunioni si sono tenute in aule della scuola, altre in un salone esterno alla scuola. Gli allievi si sono sempre sentiti liberi di rispondere.

Le domande sono state per lo più relative al metodo e al suo funzionamento per la crescita personale, professionale e culturale, e al rapporto tra materie umanistiche e crescita dell'autocoscienza.

### ***Questioni etiche***

#### ***Consenso informato***

La raccolta e l'utilizzo dei materiali è stata sempre accompagnata da un'adeguata informazione degli allievi e, nel caso di allievi minorenni, dei loro genitori, sulla natura e sugli scopi del progetto, e si è proceduto solo previa e consapevole autorizzazione.

#### ***Raccolta e archiviazione dei dati***

I compiti in classe sono stati adeguatamente conservati e protetti negli archivi della scuola, e altrettanto seria protezione è Assicurata ai compiti consegnati e caricati sulla piattaforma digitale in uso alla scuola.

I dati raccolti, qualora non consistessero in compiti in classe, o in documenti già destinati alla pubblicazione, sono stati protetti con password nel caso di file digitali o ben conservati al riparo da occhi indiscreti prima di essere restituiti agli allievi.

Per quanto riguarda invece i dati raccolti durante i *focus group*, le registrazioni audio e video, autorizzate, sono state cancellate subito dopo la sbobinatura. Le trascrizioni sono state studiate, elaborate in maniera anonima e sono adesso in mio possesso e protette da password. Sono state condivise solo con i tutor e i collaboratori della ricerca.

Riguardo al momento dello svolgimento del *focus group*, per quanto sia stato richiesto ai ragazzi di mantenere una riservatezza sulle discussioni emerse, risulta impossibile garantire una totale privacy. Di questo sono stati informati tanto gli allievi quanto i genitori.

#### ***Uso di pseudonimi***

Per quanto riguarda i nomi del personale adulto della scuola e di coloro che hanno supportato il mio lavoro, quando necessario sono stati utilizzati nomi reali.

Per quanto riguarda i nomi e i cognomi degli allievi che invece appaiono spesso nel testo, sono sempre stati utilizzati pseudonimi, ai fini di garantire l'anonimato e il rispetto della privacy.

I nomi che ciascuna classe ha dato all'azienda che aveva costituito sono stati mantenuti.

### ***Data sharing***

Ai fini di una corretta interpretazione dei dati, questi sono stati sottoposti all'attenzione di colleghi ricercatori, di collaboratori e tutor universitario e aziendale. In tutti questi casi si è sempre fatto in modo di proteggere la privacy degli allievi attraverso l'uso di iniziali.

### ***Qualità dei dati***

#### ***Member checking e Peer review***

Per far sì che la qualità dei dati fosse sufficiente, si è fatto ricorso a diverse strategie, tra le quali il member checking, ossia il ricorso a conversazioni con gli allievi con i quali si era svolto il *focus group*, per verificare di aver ben compreso il loro punto di vista, il peer reviewing, ossia il confronto periodico con i colleghi sia sui dati raccolti nei *focus group* che su temi affrontati e sulle strategie didattiche, sia infine sui risultati dei lavori di gruppo e dei compiti in classe.

#### ***Il mio doppio ruolo di docente e ricercatrice***

Per quanto riguarda la mia dualità di ruoli, gli allievi sono sempre stati rassicurati che sia la partecipazione che l'entità delle risposte non avrebbe in alcun modo influenzato la loro valutazione scolastica, né avrebbe in alcun modo condizionato il rapporto con me. È stato spiegato loro perché occorreva che fossero oggettivi e sinceri e si sentissero liberi di dare tanto giudizi positivi quanto negati sul metodo. Il fatto che le loro risposte avrebbero potuto garantire una migliore esperienza ai compagni che avrebbero frequentato la scuola negli anni successivi è stato per loro un elemento attrattivo. Lo è stato, comunque, anche la possibilità di dare un contributo al mio lavoro di ricerca esprimendo la loro personale opinione. Ho fatto di tutto per creare un ambiente nel quale gli allievi potessero sentirsi a loro agio e non inibiti, ma in ogni caso non si può escludere che qualcuno possa non essersi sentito libero di riferire tutto.





# 1. Literature Review

## 1.1. *La ricerca in educazione. I metodi*

Se il metodo della ricerca è dettato dall'oggetto, le situazioni educative, soprattutto quelle in cui l'oggetto di interesse sono gli aspetti morali, sociali ed emotivi, devono trovare un metodo adeguato (cfr. MANTOVANI, S., *La ricerca in Educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998). Questo deve poter essere sia descrittivo, quindi tale da non far perdere la ricchezza, la dinamicità e la complessità delle situazioni, sia, contemporaneamente, rigoroso, tanto da non risultare soggettivo e permettere un controllo intersoggettivo dei dati raccolti e delle procedure usate (ivi. pp. 5-8). La ricerca sul campo in educazione è stata nell'ultimo secolo utilizzata per problemi riguardanti il confronto tra diverse forme di organizzazione scolastica e le diverse procedure di controllo/valutazione dell'attività scolastica (ivi, p. 12). Ciò che caratterizza questi ambiti è infatti in primo luogo la difficoltà di individuare campioni omogenei, su cui costituire un modello matematico: gli allievi sono diversi non solo per età, sesso, cultura, ma anche per esperienze di vita familiari, sociali, esistenziali. Se però è impossibile, in campo educativo, ripercorrere tutte le tappe del metodo sperimentale, sarebbe necessario comunque evitare la soggettività anche per la fase descrittiva, esplorativa e qualitativa della ricerca, o nel tener conto delle componenti emotive e interpersonali.

Negli ultimi anni dunque è divenuto sempre più evidente che nel campo della ricerca educativa né l'approccio qualitativo né quello quantitativo vanno pregiudizialmente esclusi (ivi, pp. 27-30), perché se lo studio della relazione educativa non può non tener conto dei fattori sociali, storici, politici, psicologici, (che vanno studiati con metodi di carattere qualitativo o riflessivo), esistono in ambito educativo fattori quali test e valutazioni, che possono essere più quantitativi (ivi, p. 28).

Certo secondo qualche studioso, come per esempio Gattullo, anche giudizi sull'efficacia, sull'opportunità o l'adeguatezza di un'ipotesi richiedono criteri di confronto che risultano dunque quantitativi (ivi, p. 29), ma altri, come la Lumbelli (ibid.), hanno affermato che il momento qualitativo della ricerca (tutto quanto concerne approcci metodologici meno rigorosi e più flessibili, come per esempio quelli

osservativi), pur offrendo meno garanzie di controllo possono fornire sempre qualche forma di conoscenza empiricamente riscontrata.

Citando Mauro Laeng, la Mantovani menziona tra le ricerche pedagogiche, non passibili di metodo sperimentale, quelle condotte sugli stili di insegnamento, sulla programmazione scolastica, sui curricula e sulla valutazione (ivi. p.13). Il suo modello di ricerca e di sperimentazione si richiama alla funzione esplicativa dello studio pedagogico, ossia al tentativo di capire come i fatti si svolgono, per poter eventualmente intervenire su di essi. Questo è un nodo centrale, se si vuole riflettere sulla scientificità di un lavoro descrittivo osservativo come quello che può essere condotto da una docente al lavoro.

Il metodo dell'osservazione (cfr. BRAGA, P., TOSI, P., *l'Osservazione*, in *La ricerca in Educazione. I metodi qualitativi*, a cura di MANTOVANI, S., Milano, Mondadori, 1998) consiste in una descrizione fedele e completa di un particolare evento e delle condizioni in cui si è verificato.

La descrizione di un docente interno e in azione nell'aula all'interno della quale sta osservando gli allievi non potrà mai essere completa, sarà sempre parziale non solo in quanto filtrata dai suoi occhi, ma anche in quanto, essendo questi intento a guidare gli allievi, che sono tutti dei singoli, qualcosa di ciò che accade sfuggirà sempre al suo campo di osservazione. Proprio questo è accaduto nello specifico del nostro lavoro. Si è trattato infatti di osservazione sul campo (ivi, p. 85), e il ruolo del ricercatore è stato non di semplice descrittore interno, ma di attore teso a provocare una trasformazione di uno stato iniziale: l'apprendimento. Ma la trasformazione non è provocata in un ambito laboratoriale: il ricercatore è stato direttamente coinvolto nella ricerca, e il suo intervento sul campo è proprio il campo di ricerca.

Quando si conduce una ricerca è certamente importante definire il proprio ruolo all'interno di essa, specialmente quando si conduce una ricerca di tipo qualitativo. La mia è stata quella di insider researcher. Le definizioni di *insider researcher* sono molteplici. Secondo Robson un insider è un ricercatore che conduce una ricerca sul proprio ambito lavorativo (ROBSON, C., *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner*, Massachusetts, Blackwell Publishers, 2002, p.382; ma anche COSTLEY, C., ELLIOT, G., GIBBS, P., *Doing work based research, approach to*

*enquiry for insider researcher*, London, Sage, 2010, cap. 1). Secondo Breen (BREEN, L.J., *The researcher "in the middle": Negotiating the insider/outsider dichotomy*, in «The Australian Community Psychologist», 19/1, (2007), pp. 163-174.) un *insider researcher* è colui che sceglie come ambito di studio un gruppo al quale appartiene, mentre un *outsider* non appartiene al gruppo oggetto di studio. Si può parlare di *insider researcher*, per estensione, anche quando, il ricercatore è un sostenitore o un affiliato (emotivamente, politicamente, religiosamente, sessualmente) del soggetto sul quale conduce la ricerca. Qualcuno dunque la cui biografia (genere, razza, classe sociale, sesso e orientamento sessuale) gli dà una familiarità con il gruppo oggetto di ricerca, mentre un *outsider* è un ricercatore che non ha alcuna conoscenza intima del gruppo su cui conduce la ricerca, prima di entrare in contatto con esso ai fini della ricerca (GRIFFITH, A. I., *Insider / outsider: epistemological privilege and mothering work*, in «Human Studies», 21, (1998), p. 361). Qualcuno ha perfino sostenuto l'utilità di posizioni "partigiane" in ricerca (GITLIN, A., *Power and Method: Political Activism and Educational Research*, New York, Routledge, 2014). Secondo Susan Wallace non è mai possibile essere veramente oggettivi all'interno di una situazione soggettiva, e dal momento che ogni ricerca educativa coinvolge persone umane, è inevitabile che la ricerca sia soggettiva nella sua natura (WALLAS, S., ATKINS, L., *Qualitative Research in Education*, Thousand Oaks, CA, SAGE, 2012, pp. 51-52). La maggior parte degli studiosi comunque ritiene fondamentale cercare assumere un approccio il più possibile privo di pregiudizi e non partigiano (SIKES, P.J., POTTS, A., *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*, Abingdon, Routledge, 2008, p.7).

È evidente già da queste premesse che essere un *insider researcher* durante una ricerca di tipo qualitativo può avere vantaggi e svantaggi, sui quali la letteratura si è molto espressa. Quali sono, nello specifico? Tra i vantaggi si consideri che l'*insider researcher* può avere una comprensione più profonda della cultura del luogo, dell'ambiente, del gruppo studiato; egli, osservando, non altera il naturale svolgimento delle interazioni; ha un'intimità tale da favorire tanto il racconto quanto il giudizio della verità da parte di coloro con i quali si relaziona (BONNER, A., TOLHURST, G., *Insider-outsider perspective of participant observation*, in «Nurse Researcher», 9/4, (2002) ). Inoltre l'essere un *insider* permette un più facile accesso ai dati e alle persone; permette di investigare e fare dei cambiamenti alla situazione iniziale; infine consente di

apportare benefici al successo dell'azienda presso cui la ricerca si svolge (COSTLEY, cit, cap. 1 ).

Al contrario, però, possono esserci degli svantaggi. Questi sono per lo più legati alla citata soggettività dei risultati della ricerca sul proprio ambito lavorativo (ibid.). Quando la posizione assunta è insieme quella di docente e di ricercatore, una maggiore familiarità può condurre a una mancanza di oggettività, o a una presupposizione sui diversi punti della ricerca dovuto a una pre conoscenza o a un preconcetto; il processo di ricerca può creare difficoltà o imbarazzo in chi vede il ricercatore nel doppio ruolo di docente/ricercatore, sia esso un collega o un allievo; può portare a una raccolta eccessiva di dati che invece riferiscono solo rispetto a una routine; può portare a dare per scontato o già conosciuto qualcosa che invece richiede di essere indagato ulteriormente e giudicato con uno sguardo non pregiudiziale; inoltre la troppa vicinanza del ricercatore all'oggetto della ricerca può ostacolare una visione complessiva dei fattori. Inoltre, in certi casi, facendo avvertire la propria presenza in qualità di ricercatore (UNLUER, S., *Being an Insider researcher while conducting case study research*, in «The Quality Report», 17/29, (2012)).

La ricerca richiede infine, in ogni caso un'attenzione non solo ai dati sensibili, ma alla stessa sensibilità dei colleghi e, diremmo, degli allievi; richiede nei loro confronti grande comprensione empatica e rispetto. Quest'ultimo deve andare anche verso i valori e le modalità di lavoro dell'organizzazione (COSTLEY, cit., cap. 1).

## ***1.2. Dal fare al sapere, dall'esperienza alla conoscenza***

### ***1.2.1. L'educazione a partire dall'esperienza***

L'idea che si possa, anzi si debba, educare a partire dall'esperienza, non è recente. Lo stesso termine "esperienza", che nel linguaggio comune sembra non equivoco, nei millenni ha assunto accezioni diverse a seconda del contesto culturale che ne veicolava il significato.

Cominciamo con l'etimologia della parola: esperienza viene dal latino *ex periri*. Il verbo usato *periri* presenta un significato simile a quello del greco *peîra*, che significa prova, saggio; dalla stessa radice derivano le parole *periculum*, che sta per esperimento, prova, con l'accezione di rischiare, cimentarsi, e il suo sostantivo derivato *peritus*, ossia che si è cimentato in una prova (VENTORINO, F., *Dalla parte della ragione*, Perugia, Itaca, 2007, p. 123). Secondo Bertagna, in termini più figurati ed estremi, si può dire che «ha esperienza» chi «muore (perisce) ad una cosa, ma rinasce subito ad un'altra (ex-perisce)» per rinascere (BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010, p. 79).

Un *exkursus* dell'idea di educazione attraverso l'esperienza è stato condotto da Elisabetta Nigris, (NIGRIS, E., *Esperienza e Didattica. Le Metodologie Attive*, Roma, Carocci, 2007) che ne traccia le origini da Anassagora, passando attraverso Platone, Aristotele, Rousseau, Itard, fino a Dewey e ai pedagogisti del '900.

In proposito, stranamente, rispetto al pensiero medievale, la studiosa non cita Tommaso D'Aquino. Lacuna degna di segnalazione visto che per Tommaso, con il suo vivo fascino per il reale, l'esperienza sensibile è tutto ciò che può permettere la conoscenza. Nessuna nozione intellettuale può formarsi se non a partire dall'esperienza sensitiva secondo la massima per cui *nihil in intellectus nisi prius in sensu*, e proprio per questo l'intelletto umano può apprendere facendosi condurre dalla realtà sensibile (VENTORINO, cit. p. 125). Secondo san Tommaso è connaturale all'uomo che la conoscenza prenda spunto da ciò che è visibile e di esso solo abbia un adeguato compimento (D'AQUINO, T. *III sententiarum*, 50, 1,1, c). Attraverso la conoscenza l'uomo comprende la sua propria intelligenza e conosce sé stesso come potenza intellettuale e desiderio di conoscere tutto ciò che ha pertinenza con la perfezione dell'intelletto. La conoscenza della realtà consiste nel conformarsi dell'intelletto a quella realtà annunciata dall'esperienza sensibile (ivi, 1, 16, 2-c). La Nigris cita, invece, e paradossalmente, Guglielmo da Okkam come esempio di autore presso cui emergono le riflessioni più interessanti e produttive (NIGRIS, cit. p. 31, nota 16). Proprio Okkam, il cui famoso rasoio, perfetta allegoria, procurò la ferita che porterà in età moderna alla scissione tra pensiero e realtà, e di conseguenza tra conoscenza ed esperienza e che preparerà all'empirismo inglese del XVII-XVIII secolo.

Proseguendo con l'excursus, già nel 1633, Comenio (COMENIUS, G.A., *Didattica Magna*, Firenze, Remo Sandron, 2011) si pose il problema della strategia didattica e dell'apprendimento a partire dall'esperienza diretta della realtà. La ragione era quella che per secoli, con più o meno intensità, avrebbe continuato a ritornare tra i pedagogisti a lui successivi: la facilità di un apprendimento naturale, che avviene dalla concettualizzazione di quanto si impatta con i nostri sensi e con la nostra mente.

Egli si pone per la prima volta in modo sistematico il problema di come superare il verbalismo della scuola, oltre che quello del metodo per istruire contemporaneamente gli scolari di una stessa classe col metodo dell'esperienza. Per un verso, per lui, il richiamo all'esperienza costituisce il modo per riportare l'attenzione sul bambino, sul suo mondo e sui suoi interessi, per rendere appunto la scuola meno noiosa e l'insegnamento più universalmente efficace; per l'altro verso, il porre l'accento sul valore dell'esperienza costituisce un antidoto contro l'approccio astratto e accademico della scuola (NIGRIS, cit., p. 33).

Un passo di rilievo nella concezione del rapporto tra conoscenza sensibile e conoscenza della verità si compie con Cartesio, il quale si pronunciò sul dualismo tra *res cogitans* e *res extensa*. Secondo CARTESIO garanzia della corrispondenza tra idee e le cose era il fatto che Dio è buono. Le cose, la *res estensa*, che i sensi "riconoscono", determinano il pensiero dei corpi. Questo conoscere implica una certa passività, i pensieri non sono causati né da sé, né da Dio o da uno spirito creato, perché in tal caso, Dio starebbe ingannando l'uomo. Ma Dio non ha dato nessuna facoltà all'uomo per dubitare così e pertanto bisogna confessare che le cose corporee esistono. Si può però supporre che esse non esistano così come noi le sentiamo, in quanto la conoscenza sensibile in alcuni casi è oscura e confusa, e va corretta con la conoscenza matematica (CIOFFI, F., LUPPI G., et alii; *Autori e testi*, Torino, Mondadori, 2003, p.109, e CARTESIO R., *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima*, in *Opere*, vol. I, a c. di Garin E. Roma-Bari, La Terza, 1967).

Dopo Cartesio, in pieno razionalismo Locke (LOCKE, J., *Saggio sull'intelligenza umana*, Bari, Laterza, 2006) appare come il maggior fautore della conoscenza attraverso l'esperienza. In realtà, tuttavia, egli porta alle estreme conseguenze il dualismo cartesiano. L'uomo è una tabula rasa, tutti i suoi pensieri sono impressioni, e le impressioni tutto ciò che davvero si può conoscere, la propria soggettività tutto ciò con

cui si può entrare in rapporto (LOCKE, cit.). Il fatto che, secondo lui, l'esperienza, unica fonte del nostro conoscere e agire, non ci mette in rapporto diretto con le cose in sé, ma con le idee che si producono nel nostro intelletto dall'attività percettiva e rielaborativa (NIGRIS, cit., p. 33), rende insormontabile il dubbio sul mondo, tale per cui nulla ci Assicura una corrispondenza tra quello che pensiamo e la realtà. Così l'uomo, non potendo mai essere certo, nemmeno per esperienza, di come siano le cose davvero (e tanto meno che la realtà sia buona), non può che aver terrore della vita, e avvertire un senso di paralisi. Non si può mai essere certi nemmeno che Dio esista e la connessione Cartesiana diveniva quasi artificiosa, e questo faceva sì che la coscienza rimanesse isolata e smarrita. Si trattava ormai del cartesianismo: diventava impossibile qualsiasi affermazione di verità.

Rousseau, spinto forse dalle stesse preoccupazioni di Comenio, riprese nel clima del rifiuto totale della tradizione, rifiuto di matrice illuminista, nel suo *Emile* (ROUSSEAU, J.J., *Emilio*, Armando Editore, Roma, 1997), chiedeva di non dare lezioni verbali di alcuna specie ai nostri allievi, arrivando a far tacere il ruolo dell'educatore per far parlare lungamente la natura. Chiedeva dunque di non dare all'allievo lezioni verbali in quanto egli non doveva riceverne che dall'esperienza. Questo perché, secondo lui, i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire dei libri a tutto ciò non è affatto insegnarci a ragionare, è insegnarci a far uso della ragione altrui; studiare sui libri è insegnare a credere molto e a non sapere mai niente (ROUSSEAU, cit., p. 36). Rispetto a un'istanza valida, quella appunto di un sapere aperto, l'abolizione del libro, che a tratti sembra totale, è ciò che al nostro occhio risulta inadeguata. Del resto Rousseau non giunge alle estreme conseguenze di quanto richiede, infatti non rinuncia all'importanza della narrazione. Ma, per lui, le lingue, la storia, la geografia, le favole, non possono essere capite, e quindi non andrebbero insegnate se non dopo i dodici anni, perché o fanno riferimento a cose che l'allievo non potrebbe capire perché non ne ha esperienza, o trasmetterebbero messaggi che vanno a traviare la sua purezza infantile. Senza l'idea delle cose rappresentate i segni che le rappresentano sono niente (ROUSSEAU, cit., pp.173-186). Non si può insegnare la geografia su carte e mappamondi. Saranno solo segni che l'allievo non comprenderà e non saprà usare per orientarsi. È ancora più «ridicolo» far loro studiare la storia: una raccolta di fatti non può essere creduta alla loro portata solo perché fatta di “fatti”. Se delle azioni degli uomini si insegnassero i soli movimenti esteriori è puramente fisici, i fatti, non si

starebbe insegnando storia: «che cos'è che insegnate nella storia? Assolutamente niente; questo studio, spoglia di ogni interesse, non dà piacere né cultura». (ivi, p. 175) Ma se si insegnassero i rapporti da cui i fatti storici sono determinati, quelli non sarebbero facili da accogliere, i fanciulli non riuscirebbero a concepirne l'idea. Se non può esservi una scienza di mere parole, conclude Rousseau, non può esserci uno studio della storia adatto ai fanciulli. Perché se non hanno idee, non hanno vera memoria (ivi, p. 178). È questa sfiducia nella capacità immaginifica e nel valore del poco che pure l'allievo può trarne (valore che si coglie nell'esempio stesso di Rousseau) che ci risulta di difficile condivisione. Si noti come in realtà Rousseau non desidera abolire il maestro, ma sollecitare l'ingaggiamento personale dell'allievo con l'oggetto dei suoi studi, l'ingaggiamento della propria ragione e del proprio giudizio, ed è solo questo lo porta ad abolire un maestro narrante, per scegliere un maestro che seleziona esperienze.

Al di là dello scarso credito dato all'apprendimento di queste disciplina, non si può non dar voce al suo «nulla egli sappia per averlo udito da voi, ma solo per averlo compreso da sé; non impari la scienza: la scopra» (ivi, p. 264). Questo pur giusto e necessario atteggiamento, quello di scommettere sul desiderio di apprendere e sul lavoro e il coinvolgimento che porta alla scoperta, conduce però il filosofo a chiedere al maestro di abdicare, in qualche modo, al suo ruolo di guida esperta. A questo fine il maestro non propone più, non discute, come fa invece un padre, mentre risponde ai perché di un bambino che pende dalle sue labbra. Per Rousseau sono da evitare le spiegazioni: «quando non potete fornirgli intorno a ciò che dite uno schiarimento adatto per lui, non viene fornita affatto. Ditegli senza scrupoli: «non ho alcuna buona risposta da darti; [...] non mi piacciono affatto le spiegazioni a base di discorsi: I giovani prestano poco orecchio e non le fissano nella memoria. Le cose! Le cose! Non mi stancherò mai di ripetere che ti amo troppa importanza alle parole; con la nostra educazione parolaio non fabbrichiamo altro che chiacchieroni» (ibid.) Quindi raccomanda al maestro: «in primo luogo, ricordati che ben di rado è compito vostro proporgli ciò che deve apprendere: tocca a lui desiderarlo, cercarlo trovarlo; tocca a voi metterlo alla sua portata, farne nascere abilmente il desiderio e fornirgli i mezzi per soddisfarlo» (ivi, pp. 282-284).

Che invece il ruolo dell'educatore sia fondamentale, lo dimostreranno gli studi sui bambini selvaggi, e in particolare la storia dell'incontro tra il dottor Itard e il piccolo Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, (ITARD J. M., *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*,



*cresciuto come un animale selvatico*, Roma, Armando Editore, 2009): nessun uomo può diventare veramente uomo, se non è accompagnato da un altro che lo sostiene nel leggere le sue esperienze, se non lo educa a distinguere i suoni, le forme, le stesse sensazioni, prima ancora delle parole e dei significati, e infine del senso del giusto e dell'ingiusto. E se non lo si fa per tempo, come per Victor, potrebbe essere troppo tardi. L'uomo, "gettato nel globo" senza forza fisiche o idee innate, solo nella società e grazie ad essa può trovare il ruolo eminente che gli spetta per natura. Secondo Itard «l'uomo è soltanto quale la sua società lo fa essere; necessariamente allevato dai suoi simili, ne Assimila abitudini e bisogni; le sue idee non sono sue; egli ha goduto della più bella prerogativa della sua specie, che è la capacità di sviluppare il proprio intelletto grazie alla forza dell'imitazione e all'influenza della società» (ivi. p. 19-20). L'idea di bello e brutto, buono o cattivo, giusto o ingiusto, vero o falso, devono essere padroneggiate dall'uomo perché questo diventi davvero umano e possa esprimere sé stesso in azioni responsabili. Imitare è più che copiare. Si imita non scimmiettando ma credendo vero. L'imitare umano è una riassunzione di ciò che si è visto: l'uomo imita con intenzionalità (BERTAGNA, cit., 2010, pp. 66-77). Quel senso di giusto o sbagliato che sembrava non legato al punire o premiare, e che Itard notava in Victor, non è qualcosa che viene inciso sulla tabula rasa di cui parlava Locke, ma si configura come corrispondenza innata. Proprio gli studi sui bambini selvaggi, rilevarono in questa scoperta di sé il fondamentale ruolo dell'educatore e dell'ambiente sull'educazione e sull'apprendimento del bambino.

### 1.2.2. *L'educazione nuova nel Novecento*

Il Novecento è stato il secolo che ha prestato maggiore attenzione al tema dell'educazione e in particolare all'educazione dell'infanzia. Pensiamo qui alla scuola montessoriana, a quella delle sorelle Agazzi, la scuola progressiva di Dewey, la Summerhill school di Alexander Neil, e a moltissimi altri esempi.

Giorgio Chiosso precisa che già l'inizio del secolo si caratterizzò per un interesse verso i movimenti in favore dell' "educazione nuova" e fu segnato dalla «pedagogia dell'attivismo» (CHIOSSO, G., *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012), a partire da un rinnovato interesse, mutuato dalla psicologia, per il ruolo che la formazione del

bambino (e poi dell'adolescente) avrebbe potuto avere nel formare l'uomo protagonista della società futura.

Su quest'ultimo punto si espresse molto chiaramente Maria Montessori, nell'introduzione al suo *Educazione per un mondo nuovo* (MONTESSORI, M., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 2000), una raccolta di sue conferenze tenute in India e pubblicate subito dopo la seconda guerra mondiale, ove affermava che, se con la guerra il nostro mondo era stato lacerato, il bisogno adesso era quello di una ricostruzione. A tale scopo, un fattore di primaria importanza sarebbe stata l'educazione, fatta oggetto di un intensificarsi di studi, non meno che un ritorno alla religione. L'idea della Montessori era quella di partire da uno studio sistematico dell'essere umano e della costruzione della sua personalità, per elaborare a partire da esso sistemi educativi nuovi in quanto solo una analisi scientifica della personalità umana avrebbe potuto portarci alla salvezza.

Le prime scuole nuove, afferma CHIOSSO (cit., cap.1), furono esperienze differenziate, anche se tutte in genere si richiamavano (spesso all'insaputa una dell'altra, almeno nella fase iniziale) ad alcuni principi comuni: l'autoeducazione, l'interesse, il lavoro, il rispetto dello sviluppo psicologico. In breve è una nuova attenzione alla concezione dell'infanzia che costituì la premessa del movimento dell'educazione.

Per la pedagoga italiana era evidente come l'apprendimento non avvenisse che per le esperienze che il bambino conduceva. La premessa della MONTESSORI (cit., 2000) è la constatazione che i bambini piccoli sono dotati di speciali qualità psichiche. Essa riteneva bisognasse individuare vie nuove per svilupparle – letteralmente educarle – collaborando con la natura. Il maestro scrupoloso ed esigente, insito nel bambino, che osserva una vera e propria tabella di marcia, ossia che consente uno sviluppo determinato da molteplici fattori tra i quali l'età, è quello che fa sì che a tre anni un bambino abbia acquisito un corredo di cognizioni che a un adulto costerebbe non meno di sessant'anni di duro lavoro. Un'importante considerazione, utile ai fini del nostro discorso, si può fare sul ruolo che Maria Montessori attribuì alla maestra. Il ruolo della maestra montessoriana ha qualcosa in comune con il maestro rousseoiano, per la Montessori la vera educazione non è quella impartita dal maestro, è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando

parole degli altri, ma mediante *l'esperienza diretta del mondo circostante*. Secondo lei i maestri non possono far altro che aiutare la grande opera di sviluppo del bambino mentre si compie sotto i loro occhi, come i servi aiutano il padrone. Quindi il ruolo del maestro è quello di preparare spunti e incentivi perché le esperienze accadano, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente. Questo per formare un «Uomo Nuovo» capace di una visione chiara, necessaria per dirigere e plasmare il futuro della società umana, non più vittima degli avvenimenti, come durante la guerra era accaduto. (MONTESSORI CIT., 2010, pp. 13-14). Questo è il metodo che la studiosa definirà «del non intervento» (ivi. p. 115). La pigrizia del bambino è un fenomeno regressivo di chi tende a sfuggire alla vita. Per farlo superare bisogna diminuire gli ostacoli e rendere attrattivo l'ambiente, portando il bambino a interessarsi a qualcosa che desti in lui il desiderio di lavorare, conducendolo alla gioia della libertà e della conquista della vita (ivi, p. 65). In tutto questo un ruolo fondamentale giocano il movimento e l'azione. Infatti l'elevatezza spirituale si raggiunge con l'azione o con il lavoro. I muscoli infatti non vanno stimolati solo per una buona salute fisica, e separare il corpo dalla mente è come spezzare l'uomo e ciò che in lui è naturalmente unito (ivi, p. 86). Il lavoro è la principale espressione della vita psichica, e quelli che non lavorano corrono veramente il pericolo di un'atrofia spirituale (ivi, p. 88).

In opposizione a quanto aveva affermato Rousseau sull'impossibilità di insegnare la geografia su carte e mappamondi, le osservazioni della Montessori portarono ad altre constatazioni. La mente del bambino, afferma, non si limita agli oggetti che gli occhi vedono, e alle loro qualità, ma va al di là di tutto questo: una sedia può diventare un cavallo. Allo stesso modo, già tra i 5 e i 6 anni, il bambino riesce a capire che un globo è un modello del mondo, che può servire per capire, ad un tratto, cosa significano gli spostamenti del padre, che vengono dalla madre. «Per impadronirsi del mondo spirituale del suo tempo, egli deve cogliere le parole in bocca ai maggiori di lui, in famiglia, e poi rivestirle delle proprie immagini» (ivi, 122-123, p.).

La grande pedagoga, che molto si è concentrata sulla prima infanzia, non ha scritto altrettanto sull'adolescenza, se non nei suoi ultimi lavori negli anni '30, poi raccolti in MONTESSORI, M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Garzanti, 1970, basata appunto sulle conferenze tenute dal medico tra 1936 e 1939 a Oxford, Utrecht, Amsterdam, Londra. La Montessori, comunque, era già intervenuta, anche direttamente, su questa fascia di età, proponendo ancora una volta l'educazione alla libertà attraverso

L'esperienza, in opposizione alla didattica tradizionale fatta di ripetizioni e trasposizioni di programmi. L'età che va dai 12 ai 18 anni, diceva, presenta profonde trasformazioni, sia mentali che fisiche: una certa instabilità nel carattere, con una tendenza ai fermenti ribellione; ma la scuola di tipo convenzionale sembra non tenerne conto, seguendo i programmi e punendo i ribelli. Perfino all'università il giovane si trova a portare avanti uno studio condotto con metodi sostanzialmente simili, solo più intenso: sta seduto ad ascoltare, per conseguire una laurea che spesso risulta di dubbia utilità. Così, quand'anche la maturità fisica sia raggiunta, il giovane non è stato formato come uomo con una volontà autonoma e una capacità di giudizio. Lo dovranno informare il lavoro pratico dell'esperienza, se ancora possibile. (MONTESSORI, 2010, cit., pp. 32-33). L'adolescenza non è un'età critica solo da punto di vista fisiologico, per i numerosi cambiamenti ormonali, è un'epoca ancor più critica dal punto di vista psicologico. È l'età «dei dubbi e delle esitazioni; delle emozioni violente, dello scoramento: talvolta si osserva persino una diminuzione delle capacità intellettive» (MONTESSORI, 1970, cit. p.123). Tuttavia in quell'età è anche molto forte il desiderio di esplorare il mondo e di conoscere se stessi e il proprio posto nel mondo. Per tali ragioni l'adolescenza è il momento in cui germina la società (ivi, p.165), perché l'adolescente, uomo-sociale neonato, si prepara a diventare membro a tutti gli effetti della società. Stando così le cose la scuola secondaria ha un ruolo fondamentale. E se la società si costituisce di attività diverse, non solo intellettuali (ibid.) ed è in continuo mutamento, bisogna intervenire su quella «scuola secondaria, *che* come è strutturata oggi, non ha altro scopo che preparare gli allievi a una carriera, come le condizioni sociali in cui viviamo fossero ancora tranquille e stabili». Si noti che è lo stesso problema che ci poniamo ancora oggi. Sarebbe invece importante coltivare in modo particolare la personalità del fanciullo, cosa di cui la scuola non si preoccupa (ivi p.122). Secondo la dottoressa Montessori, invece si dovrebbe preparare l'allievo a una maggiore forza di adattabilità alle circostanze che possono cambiare di continuo. Formare persone che abbiano una preparazione tecnica, ma possano possedere anche una forte individualità per orientarsi in questo ambiente in cui non basta la specializzazione (ibid.). Per questo ella pensò ad ambienti preparati, paragonabili alle prime Case dei Bambini, dove però la scuola sarebbe stata «scuola di esperienze della vita sociale», una scuola agricola, urbana o mista.

A Laren, un villaggio alla periferia di Amsterdam, iniziò a progettare una scuola secondaria in cui le condizioni di vita e di studio degli adolescenti fossero immerse nella natura e in cui fossero sviluppate contemporaneamente competenze intellettive, fisiche e morali: una struttura vivente che permettesse di apprendere attraverso il fare. Sfortunatamente la guerra e la mancanza di fondi nel dopoguerra impedì che la sperimentazione andasse avanti. Oggi, tuttavia, negli Stati Uniti, diverse esperienze di scuole montessoriane, secondarie e basate sul modello agricolo, stanno nascendo. Tra queste interessante l'esperienza della *Hershey Montessori Farm School*, dove gli allievi studiano in uno contesto simile a una vecchia fattoria, coordinati da famiglie che vivono sul luogo in pianta stabile e da un corpo docenti montessoriano. Gli allievi non solo coltivano la terra, vendono prodotti, gestiscono un bed and breakfast per i visitatori, ma puliscono, cucinano, conservano il cibo, studiano e, in quanto membri di una piccola comunità di coetanei e adulti, imparano a socializzare. I ragazzi hanno un laboratorio per la lavorazione del legno, un centro di esecuzione di arti e mestieri, un allevamento di animali, una serra, fonti di energia alternativa; tutti laboratori didattici. Le attività agricole conducono gli allievi a studiare le scienze agricole, la gestione del territorio e l'ecologia, la biologia e la chimica, la matematica, la gestione, la geometria, ma anche le civiltà e i sistemi economici, l'algebra, la fisica, l'energia, le questioni ambientali, la tecnologia e l'informatica. Le classi che non prevedono un esame finale sono miste, in modo tale l'apprendimento dei più piccoli sia favorito dall'aiuto e dall'imitazione dei "moderatamente" più grandi, mentre l'apprendimento e l'autostima dei più grandi siano rafforzati dall'aiuto dato ai più piccoli.

Per Maria Montessori dunque è l'esperienza il veicolo per raggiungere la libertà. Ma cosa si intende dunque per esperienza? E di conseguenza per apprendere attraverso di essa?

Negli stessi anni in cui visse la Montessori, Dewey, pedagogista americano, contestò anch'egli alla scuola tradizionale il fatto che per essa l'apprendimento non fosse altro che un'acquisizione di ciò che è scritto nei libri, essenzialmente statico, insegnato come prodotto finito. Cosa impossibile in una società in continuo cambiamento (cfr. DEWEY, J., *Experience & Education*, New York, Touchstone, 1997). Nella scuola che immagina Dewey la vita è madre dell'apprendimento, vi è un primato dell'esperienza sulle idee. Anche qui è necessario intendersi sul concetto di esperienza. L'esperienza non è solo «*trial and error*», ma è anche il momento di riflessione che la precede e che la segue.

Senza riflessione non vi è apprendimento. Per l'allievo è fondamentale scoprire le ragioni che l'esperienza stessa offre. Il momento iniziale è un pensiero, come necessità di *problem solving*, ed importante è il risultato a cui si arriva. L'educazione non è ripetere qualcosa, riprodurre un sapere. È un'esperienza di cui l'io dell'allievo deve essere protagonista, non solo spettatore. All'imposizione dall'alto, promossa da tali scuole, Dewey oppone il tentativo delle scuole progressive del «learning trough experience». In un clima di attivismo pedagogico, la forte passione di Dewey per l'unità tra educazione e vita, pensiero e prassi lo porta a rifiutare quel nozionismo che frammenta il sapere in discipline da acquisire come conoscenze inesperte. L'educazione allora deve continuamente partire dall'esperienza giudicata. Con alcune controindicazioni relative all'accezione particolare di esperienza, ma anche all'uso distorto che se ne può fare. Nel parlare di *esperienza*, l'autore americano si riferisce ad un tipo particolare di questa. Non si può infatti dire, secondo Dewey, che quella che si faccia nelle scuole tradizionali, l'esperienza dell'ascolto passivo e della ripetizione, non sia esperienza. Ma, afferma, è di fatto un'esperienza diseducativa, in quanto arresta il desiderio di fare altre esperienze. Di contro sarebbe difettosa, secondo il pedagogista, anche un'educazione che fosse fatta di esperienze disconnesse tra loro, in quanto esse porterebbero l'allievo alla distrazione e alla sbadataggine. Ogni esperienza non solo dovrebbe essere propedeutica ad un'altra, ma dovrebbe saper far sorgere il desiderio di andare avanti. Ed il docente dovrebbe essere così competente da saper far scaturire da essa tutti i saperi che è chiamato ad insegnare. Esperienza, infatti non coincide con attività. Di più, per Dewey non bisogna puntare tutto sul fare l'esperienza, né sull'attività dell'esperienza, ma sulla qualità dell'esperienza (DEWEY, cit. cap.1 ). D'altra parte, precisa il pedagogista, è impossibile l'apprendimento se dall'esperienza non si passa alla sistematizzazione del sapere conquistato. Quindi non si deve pensare che si possa rinunciare alle discipline che la cultura ha generato. In altre parole, se non si rinuncia alle discipline, ma queste devono essere il punto di arrivo e non di partenza, esse devono essere una scoperta, non una premessa. Devono servire perfino come mezzo, come strada, grazie al loro lessico specialistico e alle loro metodologie. L'esperienza, infine, è sia il fine che il mezzo. Si impara attraverso l'esperienza, e si impara a fare esperienza (DEWEY J, Esperienza e educazione, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice, 1993). È importante sottolineare, però, che Dewey ha sempre in mente il problema del rapporto tra uomo e società, e che il suo ideale di educazione è quella che forma l'uomo ad interagire al meglio con la società in cui si trova inserito. A nulla

servirebbe la maggiore maturità dell'insegnante e la sua più estesa conoscenza del mondo, delle materie di studio e degli individui, se egli non fosse in grado di *disporre* le condizioni che promuovono l'attività della comunità. (DEWEY, cit., 1993, p. 42, nostro il corsivo). Una scuola attiva, dunque, può avere una capacità trasformativa per la società. Afferma Chiosso (cit., 2012), parafrasando John Dewey «esperienza significa anche la possibilità che l'uomo ha di interagire con la natura e l'ambiente che lo circonda, concorrendo a trasformarlo e venendo a sua volta trasformato».

Anche Romano Guardini, filosofo e teologo del '900, si occupò del rapporto tra esperienza e conoscenza pubblicando nel 1923 un testo sulla visione cattolica del mondo, (GUARDINI, R., *Natura della Weltanschauung Cattolica*, in Id, *Scritti Filosofici vol. I*, a cura di SOMMAVILLA, G., Milano, Fabbri, 1964.) e sui fondamenti della pedagogia (GUARDINI, R. *Fondazione della teoria pedagogica*, in ID., *Personalità persona è libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di FEDELI, C., Brescia, La Scuola, 1987) in cui affermò che l'individuo in divenire è in tensione tra le proprie possibilità e la propria realtà e che non è possibile realizzare se stessi se non aprendosi con dedizione a ciò che è altro da sé, alla realtà che sta di fronte alla persona (ivi, pp. 55-56). Proprio questo, per Guardini, è l'esperienza: l'incontro con la realtà concreta, l'intero esistente e vivente, con le cose, che nella sua filosofia sono concepite come dato, ma anche come problema, ovvero fenomeni che suscitano problemi, domande. L'esperienza per Guardini è un venir toccati, colpiti, sconvolti dalla realtà. Quando le permettiamo di entrare in rapporto con noi in tutta la sua portata, emerge il fatto che è data, è qualcosa che non faccio io. Ma allo stesso tempo essa è anche problema per me, non si giustifica in essa stessa, mi interpella, mi riempie di domande: che origine ha? Che valore ha? Per quale ragione e per quale scopo è lì? Sono i grandi problemi filosofici dell'archè, dell'origine; del fine ultimo e del compimento; della verità, ossia del significato ha, e i problemi del bene o della felicità. Educare vuol dire allora portare l'uomo ad affrontare questo compito esistenziale di rispondere alle domande che l'adolescente scopre in sé, ma attraverso la propria esperienza. Quindi il punto di partenza è anche cogliere la realtà nel suo valore simbolico, e non, in senso positivista, come innanzi tutto manipolabile, nella misura in cui rispondo alla domanda: come posso servirmene. Vi è un'iniziativa della realtà su di me e un'iniziativa mia di me sulla realtà. Fare esperienza è la sintesi di queste dinamica, dove la prima è precedente, preliminare. In Guardini l'educare ha una statura più ampia rispetto a quella

del far diventare l'uomo un buon cittadino. Per il filosofo educare vuol dire aiutare l'uomo a compiersi, a scoprire chi è e a trovare il suo posto nel mondo. Per il teologo, l'educazione è sempre un incontro, con la realtà e con il maestro. Lo è nella misura in cui introduce a qualcosa che prima non c'era. L'educazione è un incontro che fa irrompere nell'esistenza qualcosa di nuovo. Irrompono orizzonti nuovi, attraenti e significativi, che hanno un valore. L'educazione, inoltre è relativa alla forma dell'agire umano, che ha le seguenti caratteristiche: apertura al mondo come ad un tutto; libertà fondata sulla conoscenza intellettuale, tensione tra istinto e libertà. Per quanto riguarda il rapporto educativo, per Guardini è chiaro che non possiamo rendere oggettivo il rapporto educativo, perché è un rapporto tra soggetti. L'educatore deve tener sempre in conto la libertà del singolo, e la possibilità del fallimento, rispettare, cioè, tempi, fatiche, approssimazioni, che evitano l'altrimenti possibile insoddisfazione verso il singolo. Per quanto riguarda il rapporto con la società, e in paragone con Dewey, la risposta a cui l'educazione deve condurre è: “qual è il mio posto nel mondo”? non è appena “come posso contribuire a rendere il mondo migliore”.

GIUSSANI, nel suo libro *Il rischio educativo* ha dato una definizione di fare esperienza: «la persona è innanzi tutto consapevolezza. Perciò quello che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare meccanico, lo stabilire rapporti con la realtà. Questo è l'errore implicito nella solita frase “fare delle esperienze” dove “esperienza” diventa sinonimo di “provare”. Ciò che caratterizza l'esperienza è il capire una cosa, lo scoprirne il senso. L'esperienza quindi implica l'intelligenza del senso delle cose.» (GIUSSANI, L., *Il rischio educativo*, Milano, Rizzoli, 2005). A proposito di fare, BERTAGNA ha ritenuto importante definire pedagogicamente cosa, possa definirsi un fare umano, un comportamento umano, quindi cosa è azione e cosa non lo è. Poiché infatti «la parte più ampia dei nostri comportamenti è la manifestazione di riflessi condizionati, di determinismi psichici e bio-ambientali, di dispositivi sociali, di operazioni meccaniche» il pedagogo sente la necessità di precisare cosa, dell'agire umano sia pienamente agire, e cosa invece sia determinato dai nostri processi evolutivi naturali, sociali e tecnologici. Partendo da queste considerazioni arriva alla descrizione di disposizione, azioni, abitudini, routine, automatismi. (BERTAGNA, G., cit., 2010):

La *disposizione*, ossia la possibilità, in potenza, di compiere qualcosa. Essa può essere favorita o determinata dal contesto, che funge da dispositivo.



Le *azioni* trasformano le disposizioni in atti della volontà, liberamente scelti dopo aver opportunamente giudicato. Le azioni possono essere frutto solo di decisioni consapevoli in nome di ciò che si è ritenuto buono, bello e vero.

Le *abitudini* nascono dalle *azioni* decise a priori. Le *azioni*, ripetute più volte nell'arco della propria vita diventano appunto abitudini o *costumi*. *Queste non sempre nascono da azioni libere, a volte nascono dall'azione di dispositivi sociali, ma una volta riconosciute il valore come azione, si ri-assumono con intenzionalità e responsabilità.*

A differenza di esse le *routine* sono modi di fare e di agire acquisiti perché ne abbiamo disposizione. Nel gergo diffuso dai documenti europei potremmo anche ritenerle un sinonimo di *abilità*. Un saper fare, il *knowing-how* o *know-how*. Sono consapevoli, ma non ancora riconosciute come «buone, vere e pure belle» e quindi non ancora adottate con intenzionalità, libertà e responsabilità,

Gli *automatismi*, infine, sono tutti quei movimenti sottratti alla loro riflessività sia essa assunta a priori o a posteriori.

Per capire a fondo cosa significhi un'educazione che parta dal fare esperienza, oltre il tema della centralità di questa si deve tenere in considerazione il tema della libertà, che dai diversi pedagogisti, nel '900, è stato trattato in maniera diversa.

Per Maria Montessori la libertà si raggiunge attraverso il lavoro e permette di diventare se stessi. Infatti, osservava la studiosa, la maggior parte della gente ha un'idea meschina di ciò che significhi libertà. La natura dà vita dando libertà e indipendenza, ma insieme pone leggi ben determinate, adeguate al tempo e alle sue speciali esigenze. La natura fa della libertà una legge di vita – pone il dilemma: “essere liberi o morire”. L'indipendenza non è qualcosa di statico: è una continua conquista, è l'acquisizione, attraverso un lavoro infaticabile, non solo della libertà ma della forza e dell'“autoperfezione”. «Dando al bambino la libertà di tendenza noi liberiamo un lavoratore che è spinto da una forza interiore ad agire e che non può vivere se non per la sua attività, perché questa è la forma dell'esistenza di tutti gli esseri viventi. La vita è attività e solo attraverso l'attività si può cercare e trovare la perfezione» (MONTESSORI, cit., 2000 pp. 64-65); il lavoro è dunque la strada per vincere «l'atrofia spirituale» (ivi, p. 88), l'educatore, infatti «gradualmente può distogliere il bambino dalla sua torpida pigrizia, portandolo a interessarsi di qualcosa che desti in lui il desiderio di lavorare,

conducendolo dall'inerzia all'attività, da quello stato di paura [...], alla gioia della libertà e della conquista della vita». (ivi pp. 64-65).

Una diversa concezione di libertà venne a caratterizzare altre scuole nuove, come per esempio la *Summerhill school* di Alexander Neill, l'isola felice, che qualcuno ha definito più una comune di adulti e bambini che una scuola (ROSATI, L. *La fine di un'illusione: le scienze dell'educazione al bivio*, Morlacchi Editore, 2008, pp. 67-68 e GALLI, N., *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, 1994, p. 329). Secondo il pedagogista scozzese «il bambino deve avere tutta la libertà compatibile con i diritti degli altri e per tutto quello che lo riguarda personalmente può comportarsi come desidera senza che nessuna autorità esterna lo possa limitare, nemmeno per quanto riguarda la sua sessualità». (CHIOSSO, cit., 2013, p. 216). Le attività proposte dalla scuola basavano la propria capacità attrattiva nel fatto di essere di tipo laboratoriale: laboratori di meccanica, elettronica, falegnameria, arte, musica, giardinaggio, maglieria, ma sia quelle d'aula che quelle laboratoriali dalla scuola erano assolutamente libere e facoltative, l'orario esisteva, ma solo per i docenti. L'allievo poteva decidere se frequentare le lezioni o no, e quale laboratorio e quando. Solo gli altri allievi potevano, eventualmente, escludere un allievo dal corso, obiettando che rallentasse il programma con il suo atteggiamento. Questo in accordo con la convinzione di Neil secondo cui il bambino sia fondamentalmente buono (il vecchio mito del buon selvaggio), che ragazzi difficili fossero tali perché infelici, e che tale infelicità potesse essere guarita lasciando il ragazzo libero di essere totalmente sé stesso. I pregi della scuola consistevano nella presenza di ragazzi sani e liberi la cui vita non era rovinata dalla paura e dall'odio. A questo scopo decisero, dice Neil, di creare una scuola dove i bambini fossero davvero liberi di essere se stessi. Per raggiungere questi obiettivi rinunciarono a qualsiasi disciplina, indirizzo, suggerimento, educazione morale, istruzione religiosa. E a chi obiettava che fossero coraggiosi, il direttore della scuola rispondeva che non si trattava di coraggio. Si trattava di avere - e loro l'avevano - una fiducia totale nella bontà innata nel bambino. Fiducia che, per più di quaranta anni non è mai venuta a meno; anzi è diventata alla fine una forma di fede. A suo avviso, il bambino che è di natura leale e provvisto naturalmente di atteggiamento realistico, se veniva lasciato a se stesso si sarebbe sviluppato fino a dove ne fosse stato capace (NEILL, A. S., *Summerhill*, Milano, Rizzoli, 1971). Come si organizzava, in questo contesto, la convivenza? Le problematiche che insorgevano in quel luogo autogovernato

erano discusse in Assemblee generali tra adulti e bambini, in cui, afferma Neill, il conflitto tra punti di vista diversi risultava evidente. Altrettanto evidente risulta, aggiungiamo noi, la differenza tra cedere al puro istinto a volte distruttivo (come usare la preziosa creta dei laboratori per fare proiettili da lancio) e l'educazione. A Summerhill era "casa Neill" a fungere da scuola. Per questo, afferma lo scozzese, le energie psichiche non potevano essere risparmiate e si sentiva la mancanza di una vita privata (ibid.). L'intenzione, buona, era ancora quella di impedire che l'adulto formato fosse un individuo sottomesso e incapace di critica. Tuttavia questo obiettivo era perseguito attraverso la doppia via della massima libertà di adesione alle proposte didattiche, (libertà intesa come far tutto ciò che si vuole, finché non si lede la libertà dell'altro) e la massima libertà anche di comportamento «il bambino ha gli stessi diritti dell'adulto» e «l'unica speranza per l'umanità è la prevenzione delle nevrosi attraverso l'autoregolazione dai primi giorni di vita in avanti». Tale autodeterminazione, che si riduceva ad Assecondamento dell'istinto, era favorita nella certezza che nel bambino sarebbe sopraggiunto naturalmente il senso di responsabilità e che compito dell'educatore fosse solo attendere. L'apprendere attraverso l'esperienza, quindi, a Summerhill, non era più e affatto un fare guidato da un educatore, ma un seguire lo spontaneismo nella speranza che l'educazione potesse insorgere naturalmente da questo impatto con la comunità, privo di intenzionalità.

### 1.2.3. *Il dibattito nella scuola italiana dalla seconda metà del secolo scorso agli ultimi decenni.*

In Italia, nella seconda metà del secolo, molte voci si sono alzate per chiedere, all'interno della scuola di stato, e non solo nelle scuole sperimentali e private, una maggiore centralità del ruolo dell'esperienza nell'attività dell'insegnamento, recuperando la dimensione didattica dell'educazione attraverso l'esperienza. Nella prefazione a *La scuola come centro di ricerca* (GIUNTI, A., *La scuola come centro di ricerca* (1973-1977), Brescia, La Scuola, 2012, pp. 5-19) Bertagna distingue tra didattica razionale e razionalista. La prima, a differenza della seconda, è capace di non lasciare nulla di separato dal desiderio di comprensione e di spiegazione della persona, mentre risulterebbe invece razionalista un programma autonomo che «galleggi per

conto suo». Razionale sarà una didattica quindi che non abolisca il rapporto tra la materia e il senso. GIUNTI affermava che l'esperienza, è tale, se è oggetto dell'analisi critica; la realtà è radice della formazione culturale di base. Per tale ragione la scuola deve sostituire allo studio della storia o delle scienze i «processi di indagine» storici, scientifici, geografici (GIUNTI, cit., 2012, p. 32). Per il maestro essa deve inoltre aprirsi a tutti gli aspetti della realtà, includendo oltre le discipline tradizionali, l'economia, la sociologia, l'antropologia, l'ecologia e la semiologia.

L'ipotesi di Giunti era che si potesse realizzare l'intero itinerario culturale (della scuola elementare) sulla base della ricerca ambientale, integrata con la ricerca culturale, e quindi si potesse avere una scuola che presentasse agli allievi cose, oggetti, e non carta, con sistemi prefabbricati e predigeriti di nozioni. Una scuola in cui il motivo culturale di fondo sia sempre la riflessione sull'esperienza, e quindi i cui temi culturali siano facilmente sperimentabili o intuibili. Una scuola che sostituisse i fatti alle parole e le esperienze ai sermoni. Per evitare però di cadere in quel tranello per cui, abbandonando le discipline, intese come sistema prefabbricato di nozioni, si finisce invischiati in una babele di occasioni ingiudicate e quindi inesperte e occasionali, quindi di conseguenza non formative (ivi. p. 56; rischio che, come visto, lamentava già Dewey, e al quale sembra molto esposta la scuola di Neill), Giunti ha fatto dipendere la sua sperimentazione da ipotesi specifiche di ricerca: è possibile realizzare un intero itinerario culturale, nella scuola elementare, sulla base della ricerca ambientale? Sono in grado, gli alunni, di ricavare idee generali e strutturali dall'esame o dall'interpretazione di una serie organizzata di esperienze? Sono in grado di verbalizzarle? È in grado l'ambiente di offrire proposte esaustive in ordine alla scoperta di tali idee? Fondamentale poi per l'itinerario di ricerca che ci siamo proposti nella nostra tesi l'ultima domanda di Giunti: la ricerca ambientale può (o deve) essere integrata con la ricerca detta «culturale»? E, eventualmente in quale forma e in quale misura? Ciò che deve accadere, afferma Giunti, è:

- *pervenire a organizzare sistemi di idee;*
- *riscovere e utilizzare procedimenti logici e linguaggi specifici*
- *formulare modelli dinamici di pensiero e azione*

Interessante dunque la nota: se partire dalla realtà serve ad evitare che la scuola sia il luogo delle nozioni, non si può rischiare, come aveva avvertito già Dewey, di creare una

scuola degli apprendimenti occasionali. Le discipline saranno recuperate, in un cosiddetto progressivo riaffiorare, solo in quanto consentono un'autonoma riscoperta delle idee generali e di fondo che le sostengono; per l'uso di procedimenti scientificamente corretti; per l'organizzazione delle conoscenze acquisite all'interno di organismi di carattere scientifico (ivi. p. 60). Per Giunti (ivi, p.64) più che di studio della storia o della geografia, si dovrebbe parlare di formazione del pensiero storico e geografico, promuovere la capacità di indagare e spiegare il reale sulla base delle categorie di pensiero che hanno individuato e generato quei punti di vista. In sintesi ricostruire le discipline significherebbe imparare a pensare, a porsi le domande giuste per arrivare alle risposte, a osservare, a denominare, a comprendere. Tutto questo per la formazione piena dell'uomo in tutte le sue potenzialità. Diversamente da Dewey, infatti, Giunti precisa subito che non è consentito per la maturazione equilibrata della personalità dell'allievo un piano di intervento aprioristico basato su un modello di società (Ivi., p. 26)

Gli ultimi due decenni del dibattito scolastico hanno visto diversi tentativi di valorizzare l'ambito dell'esperienza e del lavoro all'interno dei percorsi di istruzione e formazione.

A questo fine si è provato a equiparare, in termini di dignità, il percorso liceale e il percorso di istruzione e formazione professionale.

Nel 2003 otto gruppi di lavoro, la Commissione dei 260 nominata dal Ministro Moratti per elaborare ipotesi e materiali attuativi della legge n. 53/03 avevano provato a progettare la costruzione di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione «articolato in un (sotto) sistema dei licei e in un (sotto) sistema dell'istruzione e formazione professionale di pari dignità, tra loro interconnessi e complementari» (BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Catanzaro, Rubettino, 2006, pp. 366-370).

La loro proposta era quella di creare un percorso liceale che avrebbe potuto condurre a una personalizzazione dei percorsi didattici, fatta non solo di un certo numero di ore dedicate alle discipline di delle ore di indirizzo, e un numero di ore facoltative da dedicare all'arricchimento del percorso con materie a scelta della scuola e degli studenti. Ma la vera innovazione consisteva nel dedicare il V anno alla soluzione di

*Project based learning e problem based learning*, «compiti da eseguire, progetti da concretizzare da parte dei ragazzi, coerenti con la natura artistica, classica, economica, ecc. dei diversi percorsi liceali; infatti i problemi, i compiti e i progetti non sono mai disciplinari ma sempre multi e interdisciplinari, richiedono tutti, quindi, la padronanza, la rivisitazione, l'approfondimento magari monografico di temi già svolti nei 4 anni precedenti, questa volta recuperati e studiati in maniera integrata, il tutto con l'aiuto dei docenti curricolari in ore non strutturate secondo i monte ore canonici, e docenti professionisti esterni chiamati per l'occasione.

Nel documento della Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali dal titolo *Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici come scuola dell'innovazione*, (Roma, 3 marzo 2008) fondamentalmente si criticano quei sistemi scolastici che vedono il pensiero slegato fortemente dall'azione, quindi sostanzialmente affermano una separazione fra corpo e mente, fra testa e braccia, frutto di pregiudizi storici e propone di superare una impostazione che faccia prevalere la teoria sulla prassi, l'approccio deduttivo su quello induttivo, il sapere sul saper fare, le attività intellettuali su quelle pratiche.

Anche nelle scuole di formazione regionali, almeno quelle Lombarde, d'altro canto, si è tentato di scommettere sulla parte culturale, ma in maniera integrata e fondante, e non meramente giustapposta al fare professionale. «Sin dall'avvio della sperimentazione dei percorsi di IeFP, Regione Lombardia ha attivato un meccanismo di supporto per i soggetti erogatori dei percorsi finalizzato a costruire un modello di istruzione e formazione professionale non legato alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra) ma capace di connotarsi con finalità educative e culturali, oltre che meramente professionalizzanti» (ARIFL, *Il sistema di Istruzione e formazione professionale in Lombardia. I tratti distintivi, le pratiche, i processi innovativi, il percorso di accompagnamento*, Milano, 2011).

### ***1.3. Una programmazione per lo sviluppo delle competenze dell'asse dei linguaggi***

### 1.3.1. *La Job Rotation in azienda*

La *Job rotation* è stata definita come lo spostamento di spostamento sistematico di dipendenti da una mansione ad un'altra, ad intervalli programmati intervalli (DESSLER G., VARKEY, B., *Training and development. Human Resource Management*, New Delhi, Pvt. Ltd, 2011 p. 304).

Gli studiosi affermano che la rotazione dei dipendenti da un reparto all'altro non è un lusso ma una necessità dettata dal clima professionale odierno, che offre l'opportunità ai dipendenti di affrontare attività stimolanti aumentando la motivazione personale e di condividere le conoscenze tacite che si acquisiscono in un ambito lavorativo, e quindi in ultimo di migliorare le prestazioni di tutti (LU, H., YANG, C., *Job rotation: an effective tool to transfer the tacit knowledge within an enterprise*, in «Journal of Human Resource and Sustainability Studies», 3, (2015), pp. 34-40; LEAT, M. *Employee relations and Employment relationships*, Burlington, Elsevier Ltd, 2011, pp. 14-15; CAMPION, M.A., CHERASKIN, L., STEVENS, M. J., *Career-Related Antecedents and Outcomes of Job Rotation*, in «Academy of Management Journal», 37(6), (1994), pp. 1518-1542)

### 1.3.2. *Il project based learning, l'understanding by design e l'engagement*

Il project based learning (PBL) è un modello che organizza l'apprendimento intorno a progetti. Secondo la definizione di Jones (JONES, B.F., RASMUSSEN, C.M., MOFFITT, M.C., *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*, Washington, American Psychological Association, 1997) i progetti sono compiti complessi basati su domande sfidanti o problemi impegnativi che coinvolgono gli studenti in progettazione, *problem solving*, decision making, o attività di ricerca e investigazione. Essi offrono agli studenti l'opportunità di lavorare in relativa autonomia per lunghi periodi di tempo e culminano in prodotti reali o in presentazioni. Più dettagliatamente il PBL è una strategia di insegnamento e apprendimento globale, che ha lo scopo di coinvolgere gli studenti in ricerche autentiche (BLUMENFELD, P.C., SOLOWAY, E., et al., *Motivating project-based learning: Sustaining the doing*,

*supporting the learning*, in «Educational Psychologist» 26 (3 & 4), (1991), pp. 369-398).

Alcune definizioni di PBL tengono a precisare tra le caratteristiche necessarie quelle di un uso di domande guida autentiche, reali, le *essential questions*, e quello della presenza di una comunità di ricerca, dell'utilizzo di strumenti cognitivi complessi e di tecnologie (KRAJCIK, J.S., BLUMENFELD, et al., *A collaborative model for helping middle-grade science teachers learn project-based instruction*, in «TheElementary School Journal», 94/5, (1994). pp. 483-497).

Ancora altre caratteristiche segnalate in letteratura sono quelle di un contenuto autentico, una valutazione autentica, un ruolo dell'insegnante che sia di facilitatore ma non di direttore della ricerca, l'esplicitazione degli obiettivi formativi, (MOURSUND, D., *Project-based learning using information technology*, Eugene, ISTE Publications, 1999), l'impiego di strategie di apprendimento cooperativo, la previsione di momenti di riflessione, e l'impiego di competenze degli adulti (DIEHL, W., GROBE, T., LOPEZ, H., CABRAL, C., *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*, Boston, Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning, 1999).

Blumenfeld offre una bibliografia interessante sul percorso che ha condotto gli studiosi ad evidenziare il ruolo del compito, della motivazione e del coinvolgimento dell'allievo nell'apprendimento. Negli anni gli studiosi e gli psicologi hanno rilevato che quanto più i compiti erano complessi e offrivano la possibilità di risolvere problemi reali, e quanto più le conoscenze erano contestualizzate, tanto più la motivazione aumentava. Inoltre, poiché nel PBL l'apprendimento avviene in contesti sociali, l'allievo interagisce e interiorizza modalità di conoscenza e di pensiero. Come nel rapporto maestro-apprendista, nel rapporto insegnante-allievo il docente offre uno *scaffolding* per lo svolgimento di un compito, riducendolo in sotto parti, e attraverso la sollecitazione, il *coaching* e la consulenza, insegna strategie di *problem solving* e gradualmente, responsabilizza sempre più il discente.

Per un buon PBL i criteri sono sostanzialmente 5: centralità dei progetti, posizione di domande guida, le indagini costruttive, autonomia, e realismo. Ossia, i progetti PBL devono essere centrali, non periferici rispetto al curriculum scolastico; si concentrano su



domande o problemi che guidano gli studenti ad incontrare, con la fatica necessaria, i concetti centrali e principi di una disciplina; i progetti coinvolgono gli studenti in un'indagine costruttiva; i progetti sono condotti e sviluppati dagli studenti in una misura significativa; i progetti sono realistici, non scolastici (THOMAS, J.W., *A Review of Research on Project-Based Learning*, San Rafael, CA, The Autodesk Foundation, 2000).

Il metodo dell'*Understanding by design* (UbD) è invece una strategia per la progettazione didattica utile a strutturare unità didattiche di tutti i gradi, a partire dagli esiti formativi attesi. Tale metodo utilizza il *Backward Design*, introdotto nel 1998 da Grant Wiggins e Jay McTighe nel libro *Understanding by design Handbook* (WIGGINS, G., MCTIGHE J., *Understanding by design Handbook*, Alexandria, ASCD, 1998.). L'idea che guida l'opera, e che non a caso la introduce, è quella già espressa da Stephen Covey che recita: «To begin with the end in mind means to start with a clear *understanding* of your destination. It means to know where you're going, so that you better understand where you are now, so that the steps you take are always in the right direction» (COVEY, S., *The 7 Habits of Highly Effective People*, New York, Free Press, 1989 p. 198). L'*Understanding by design* prevede tre fasi

- Indicazione dei risultati desiderati (gli obiettivi),
- Elenco delle evidenze di accettabilità (valutazione e criteri di valutazione),
- Redazione di un piano didattico (elenco delle attività che permetteranno di giungere ai risultati attesi).

L'obiettivo primario dell'UbD è "l'*understanding*" degli studenti, ovvero la possibilità di capire il significato di grandi concetti e di trasferirli in altri contesti.

Le domande da porsi per comprendere quali siano i risultati desiderati sono: «What should students know, understand, and be able to do? What is worthy of *understanding*? What *enduring understandings* are desired». In questa prima tappa, secondo gli scrittori, si considerano i propri obiettivi, i contenuti stabiliti dagli standard formati nazionali, statali o regionali, e si rivedono le aspettative dei curricula. Poiché di solito i contenuti sono più vasti rispetto a quanto si riesca effettivamente a svolgere, bisognerà operare delle scelte. (WIGGINS G. e MCTIGHE J, cit., p. 66 ). Inoltre bisognerà stabilire uno schema per le priorità secondo tre anelli concentrici che vedono in posizione centrale le

«Big ideas and Core tasks», successivamente definite «*Enduring understandings*», nel cerchio di mezzo «Important to know and do»; nel terzo «Knowledge worth to be familiar with» (ivi, p. 71). Gli stessi corrispondono all'inverso, alle dimensioni dell'apprendimento di MARZANO («Using Knowledge Meaningfully; Extending and Refining Knowledge; Acquiring and Integrating Knowledge»; MARZANO, R.J., PICKERLING D.J., *Dimensions of Learning*, Alexandria, ASCD, 1992, p.7).

Qual è lo strumento per individuare questi *enduring understanding*? Bisognerà saper porre domande la cui risposta sarà argomentabile, discutibile, stimolante e tale da guidare a un'indagine che conduca a grandi idee. Si tratta delle *essential questions*, che hanno lo scopo di stimolare lo studente a pensare e a indagare. L'educazione, affermano ancora Wiggings e McTighe, dovrebbe sviluppare e approfondire la comprensione che gli studenti hanno di idee importanti i cosicché possano trasferire i loro apprendimenti all'interno e al di fuori della scuola. Di conseguenza i contenuti e gli obiettivi didattici devono andare a identificare quali siano le comprensioni, le grandi idee che si desidera acquisire a lungo termine e poi, a tale scopo, sviluppare *essential questions* che siano esattamente associate a tali grandi idee.

Le *essential questions* hanno di solito più risposte, sono domande aperte, non chiuse. Attraverso un processo di interrogazione attiva dei contenuti con tali domande provocatorie, lo studente rafforza e approfondisce le sue comprensioni, gli *understanding*, che vengono ad assumere per lui un valore anche oltre la scuola. *Enduring understanding* e *essential questions* sono due facce della stessa medaglia. Infatti le *essential questions* puntano verso idee importanti, trasferibili, che vale la pena comprendere e procurano un mezzo per esplorare quelle grandi idee.

Ma in quali accezioni si può intendere la parola *essenziale*, se riferita alle domande? Innanzi tutto con l'accezione di "importante" e "senza tempo". Le domande essenziali sorgono naturalmente e ricorrono attraverso tutta la vita di un uomo. Queste domande sono estese nel loro scopo, e universali per natura. Per esempio: cos'è la giustizia? L'arte è una questione di gusto o di principi? È la scienza compatibile con la religione? La visione dell'autore è determinante per comprendere il significato di un testo? Come le storie di posti e tempi diversi parlano di me? Come l'arte riflette una cultura? Domande essenziali come queste sono comuni e perennemente discutibili.

Una seconda connotazione della parola “essenziale” si riferisce a *elementare e fondamentale*. In questo senso le domande essenziali riflettono le domande chiave di una disciplina. Per esempio: può qualche storia non dipendere dalla storia sociale e personale del suo scrittore? Oppure: è più un segno di creatività o di arroganza quando uno scrittore prova a raccontare una storia dalla prospettiva di un genere o di una cultura diversa dalla sua?

Una terza importante connotazione del termine “essenziale” si riferisce a cosa sia *vitale o necessario* per la comprensione personale. In questo senso una domanda può essere considerata essenziale quando aiuta lo studente a trovare il senso di fatti apparentemente lontani e abilita a comprendere importanti idee e strategie come ad esempio: come determinati scrittori catturano i loro lettori. Esplorando attivamente queste domande i discenti sono aiutati a collegare informazioni disparate e confuse e arrivare a importanti incomprensioni così come più efficaci applicazioni delle loro conoscenze e abilità (MCTIGHE J., WIGGINS G., *Essential questions, opening doors to student understanding*, Alexandria, ASCD, 2013, pp. 4-6).

### 1.3.3. *Discipline come strumenti di Lavoro*

Come abbiamo visto nel primo capitolo, alla fine del ‘900 GIUNTI definiva le discipline come strumento di lavoro e spiegava anche in che senso dovessero esserlo (GIUNTI, *cit.*).

Le discipline sono il modo migliore per organizzare organicamente il sapere, frutto della capacità analizzatrice e organizzatrice dell’uomo. La scuola dunque non può prescindere. Piuttosto che essere imposte e apprese in maniera passiva, tuttavia, esse devono «affiorare». Le discipline non sono il punto di partenza ma «affiorano» quando gradatamente l’allievo comincia a prendere coscienza dell’oggetto di studio, di ciò che accomuna gli elementi costitutivi delle singole scienze, quando viene gradualmente educato al metodo (metodo storico: ricerca documentale; metodo scientifico: ricerca sperimentale), e quando inizia a riconoscerne il linguaggio specialistico.

Gli alunni quindi sono condotti progressivamente a ricostruire le scienze. Questo non significa ancora che le materie di studio debbano essere interamente ricostruite dagli allievi, ma che esse valgono come:

- 1) mezzi di indagine della realtà;

2) strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e di spiegazione degli aspetti particolari indagati;

3) modelli di pensiero;

4) itinerari esemplari per l'organizzazione dei risultati dell'indagine, per la formazione intellettuale, per l'attività culturale e l'azione didattica. Esse sono utili per indicare itinerari e metodologie. Come fa lo studente a riscoprire le discipline mentre le usa? Come può usarle come strumento di indagine e costruirle mentre indaga? Attraverso il ruolo dell'insegnante che, possedendo già lessico e metodologie, conoscenze e abilità, programma, organizza, guida.

#### 1.3.4. *Le discipline e il lavoro interdisciplinare*

Le materie di studio, nate dall'applicazione della razionalità del pensiero all'universo reale, sono i mezzi elaborati dal pensiero umano per indagare aspetti particolari dell'esistente, strumenti di lavoro e non fini culturali (GIUNTI, cit., p. 70). Il senso «radicalmente organico di tutto il reale» non può essere parcellizzato in discipline. Il pensiero umano sa (e ha l'esigenza di) unificare i significati dell'esperienza. La ricerca, dice Giunti, sbocca sempre, necessariamente, nell'interdisciplinarietà. Invece quello che di solito accade nella scuola è che, essendo il reale già stato studiato ed avendo prodotto universi di discorso, all'allievo non resta che apprendere i risultati e, qualche rara volta, i processi (ivi, p. 198)

Per risolvere un dato problema sociale, cognitivo o pratico, occorrono conoscenze storiche, geografiche, scientifiche. L'interdisciplinarietà è il processo formalizzato di conoscenza e di spiegazione del mondo come realtà organica. Si configura come interdisciplinare ogni procedimento nel quale, per risolvere un problema cognitivo o pratico si postula necessariamente e pariteticamente l'uso dei codici di più discipline di studio. (ivi, pp. 71-73)

In ricerca, la creatività presente in tutti i campi dell'attività umana è necessaria in quanto è ciò che permette la presenza di fattori come l'associazione ideativa, la capacità di previsione, l'elasticità e la ristrutturazione dei problemi, la capacità di sopportare situazioni aperte, ovvero l'interesse maggiore nel porre problemi e strutturare,

nell'affrontare i problemi più che nel risolverli. Cosa favorisce, libera, la capacità creativa? La libertà data allo studente di porre problemi e di individuare i procedimenti e i mezzi per risolverli. Attiene al processo creativo il fatto di riscoprire le materie di studio, ovvero di riconoscerne e applicarne il metodo in situazioni nuove. (ivi, p.75)

Se le discipline non sono irrevocabili e insostituibili paradigmi culturali, ma il manifestarsi delle capacità logiche, organizzative e creative del pensiero a partire dal reale, è questo che la scuola dovrebbe fare favorire: l'incontro tra realtà e pensiero. Il reale si presenta come molteplicità di possibilità esperienziali che il pensiero analizza, organizza, valuta (ivi, p.199).

Le discipline non vanno dunque bandite e sostituite con attività direttamente e immediatamente derivate dalle spinte emotive e spontanee degli allievi (ivi, p. 226). Cancellare le discipline, o individuare macro blocchi tematici (scienze naturali o scienze umane) porterebbe a comprensioni grossolane scarsamente significative o esplicative. Occorre individuare un nuovo modello che pur accettando il valore conoscitivo delle discipline non finisca per parcellizzare il sapere tradendo il diritto dell'uomo a una conoscenza complessiva (ivi, p. 227).

Giunti fa un esame dei 4 modi in cui le discipline possono entrare in rapporto: *pluridisciplinarietà, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà*.

La prima, ossia la *pluridisciplinarietà* consiste semplicemente nel tradizionale accostamento scolastico di più discipline, nella loro giustapposizione senza connessione, come in una scuola superiore accade tra scienze, matematica, storia, ma anche storia della filosofia, storia dell'arte, storia della letteratura, materie insegnate senza che neppure tra loro si crei un collegamento se non ricercato occasionalmente, in quanto voluto, dalla libertà dei docenti.

La seconda, la *multidisciplinarietà*, vede invece uno stesso oggetto, problema, quesito, indagato da molteplici discipline, ciascuna delle quali dà il suo contributo alla conoscenza, senza che però queste interagiscano tra loro ibridandosi.

L'*interdisciplinarietà* indica un processo di interazione tra le diverse discipline che hanno lo scopo di spiegare o di risolvere uno stesso problema nelle sue interconnessioni

e interrelazioni, e che porta a contaminazioni, a ibridazioni tra le due discipline, per cui una si rivede alla luce dell'altra.

Infine, la *transdisciplinarietà*, è la fusione di diverse discipline all'interno di un sistema onnicomprensivo senza frontiere stabili tra le discipline, (GIUNTI, cit., pp. 227-229). L'interdisciplinarietà, spesso ricercata nelle scuole di oggi, va intesa non come il tentativo di collegare tra loro discipline scientifiche già venute alla luce, ma di sviluppare un sapere nuovo grazie proprio all'unità della scienza. Non è un'unità ricercata tra conoscenze già acquisite, ma una conoscenza che nasca grazie a quell'unità (MATHIEU V., *Significato, metodo e prospettive della ricerca interdisciplinare*, in CAPPELLETTI V., *L'interpretazione dei fenomeni della vita*, Bologna, il Mulino, 1972 p. 20, come citato in GIUNTI, p. 230). Si tratta di «individuare un'unità autentica in una molteplicità legittima» (ivi., p. 231). Così la transdisciplinarietà si configura come processo e non come stato, al quale concorrono creatività, libertà intellettuale, specificità di competenze, esigenze metodologiche (ivi., pp. 235-236). Essa è un mezzo, non uno scopo (ivi, p. 239)

In una scuola fondata sulla ricerca applicata alla realtà, intendendo la ricerca come processo mediante il quale si risponde ad un problema con autonomia di pensiero e specificità e correttezza di metodo, una tale interdisciplinarietà risulta possibile. Le discipline diventano strumenti di indagine di tale realtà, strumenti di lavoro, (ivi, p. 238). Molto importante notare poi che, oltre ad essere un mezzo per produrre nuova cultura, dal punto di vista scolastico l'interdisciplinarietà assume come fine la formazione della persona umana. Quindi l'interdisciplinarietà non sarebbe che un processo per giungere alla transdisciplinarietà, necessaria per affrontare la vita nella sua interezza (ivi, p. 240).

### 1.3.5. *Le competenze, abilità e conoscenze*

Prima di iniziare la riflessione sulla programmazione degli interventi didattici per lo sviluppo competenze, sarà bene fare un *excursus* sulle definizioni del concetto di *competenza* oggetto di discussione degli ultimi decenni.

Secondo la Commissione Europea si definisce competenza «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in

situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale». Il testo fa un importante riferimento a situazioni di «responsabilità e autonomia» nelle quali esse si mettono in gioco (*Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF*, Belgio, 2009, p. 11). Nello stesso documento compare la definizione di «conoscenza», intesa come «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento». Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio, che devono essere apprese e devono sedimentare. Sempre nel documento si definiscono le «abilità» come «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le conoscenze sono descritte come «teoriche e/o pratiche»; le abilità sono descritte come «cognitive» (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o «pratiche» (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Bernard Rey (REY, B., *Il concetto di competenza* in ID., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003) introduce il suo discorso a partire dall'accezione comune di competenza: «per chi è estraneo alle scienze dell'educazione, cosa evoca la parola "competenza"? È un'eccellenza che si riconosce negli altri e che può essere oggetto di invidia o di ammirazione». A partire da tale constatazione, e citando Noam Chomsky, lo studioso riflette sulla differenza che sussiste tra un possesso più o meno consapevole di una competenza: il parlante nativo di una lingua può ben dirsi competente della sua lingua madre, nonostante non conosca né sappia spiegare le regole grammaticali sottese dalle sue costruzioni linguistiche. Lo studioso prosegue presentando e criticando la teoria comportamentista delle competenze. L'esigenza di una valutazione oggettiva delle competenze, ha portato talvolta a ricercarne un'univocità definitoria tale per cui il suo possesso sia oggettivamente osservabile in un comportamento specifico, risposta attesa ad uno stimolo: «è univoca, [...], la competenza che può avere come esempio una sola azione. Quest'azione deve essere un comportamento, poiché solo un comportamento si offre alla descrizione in modo non ambiguo». Una tale accezione di competenza, tuttavia, è fautrice di una spersonalizzazione dell'agire umano e della sua riduzione a un comportamento meccanico o meccanicistico. Più precisamente porterebbe a definire la competenza come comportamento, escludendo la dimensione, che invece è fondamentale umana, del senso: «Comportamento è il nome che si dà ai movimenti dell'individuo, dal

momento in cui essi sono separati dalle finalità alle quali conducono. Isolati da questa catena, nella quale sono organizzati in una procedura che conduce a uno scopo, essi vengono ricollocati in un'altra catena che è quella delle correlazioni tra stimolo e risposta. [...] il comportamentismo bandisce la dimensione mentale e la finalità e si propone in questo modo di garantire l'oggettività.[...]» Tuttavia, spiega l'autore, poiché non si può mai essere sicuri che un comportamento visibile dell'allievo sia l'indicatore adeguato di una competenza, ovvero sia intenzionale e cosciente, e indirizzato a una finalità desiderata, succede che per ridurre al massimo lo scarto tra i due termini si riconduce la competenza a non essere altro che un comportamento. Ma se al contrario che la competenza è il compimento di quel comportamento in quella situazione, l'incertezza scompare. Il comportamento è concepito non come un atto finalizzato, ma come la risposta a una situazione. «Se ad essere osservato è un comportamento umano, per riconoscerlo appunto come umano, sembra che lo si debba definire come dotato di senso. Se la questione si pone per lo psicologo, essa è a maggior ragione decisiva per il pedagogo che lavora su una relazione educativa: è il significato dei movimenti osservati che li rende comportamento» (ibid.). In altre parole, se rimane vero che solo nell'ambito di un'attività è possibile osservare il mettersi in gioco una competenza, quest'ultima non consiste solo nell'assunzione di un comportamento atteso, ma nella scelta autonoma e responsabile di metterlo in atto per una finalità desiderata dal soggetto. Anche per quanto riguarda la formazione professionale.

Michele Pellerey (PELLEREY M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in ISFOL, *Orientare l'orientamento*, Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323) si è occupato del concetto della trasferibilità delle competenze sviluppate in formazione mediante la loro estensione o applicazione a situazioni non ancora affrontate o a contesti di lavoro molto diversi da quelli con cui l'allievo ha familiarità o comunque i cui ha fatto esperienza. Se la competenza si definisce come «la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva», come può un docente operare affinché il transfert di risorse sia attivato? La prima nota di Pellerey è che, quando si parla di risorse del soggetto in azione, non ci si riferisce solamente all'insieme di conoscenze concettuali, procedurali e operative che egli possiede, ma anche all'apparato di risorse interiori che vanno dalla motivazione alla tenacia, dalle aspirazioni e dai desideri alla flessibilità intellettuale. In secondo luogo si deve tenere in



considerazione che la capacità di attivare le proprie conoscenze in maniera adeguata e funzionale dipende da due fattori. Il primo, come è ovvio che sia, è che il soggetto in situazione sia in possesso delle conoscenze richieste. Il secondo, altrettanto fondamentale, è che abbia la capacità di analizzare la situazione e individuare quali tra le conoscenze possedute possono essere utili ad affrontare la situazione stessa: è necessario un alto livello di competenza affinché «personalità dotate di un patrimonio soggettivo [...] riescano a interpretare correttamente le situazioni formative e a risvegliare quanto in termini di cognizioni e affetti deve essere mobilitato». Nell'ambito della formazione, afferma Pellerey, il sistema formativo non agisce direttamente sui destinatari, bensì indirettamente, creando le condizioni nelle quali gli allievi possono e vogliono effettivamente apprendere. Di grande importanza risulta l'esercizio della capacità di *problem solving*, ossia quell'incontro tra soggetto e mondo, e la relativa capacità di giudizio pratico e di inferenza. Ma cosa deve accadere per favorire un'attivazione del *transfer*?

Il *transfer* viene definito come «il processo attivo secondo il quale il soggetto si impegna per comprendere o interpretare una nuova situazione di attività professionale [...], sulla base del patrimonio di esperienze, conoscenze e competenze in lui già disponibile». Secondo Jack Mezirow (come citato da Pellerey da MEZIROU J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999) anche l'apprendimento può essere inteso come una forma di *transfer*, nella misura in cui ogni nuovo apprendimento risulta dalla reinterpretazione e modificazione di un apprendimento precedente. Per l'attivazione del patrimonio personale di risorse non sono necessari solo gli schemi interpretativi (*frame*), ma anche schemi d'azione (*script*), ricavati da quanto già appreso e pronti ad essere riadattati alla nuova situazione.

A questo fine una competenza importante è quella di saper valorizzare le risorse esterne, a partire da quella risorsa che è il maestro, che possiede già la competenza, e dal quale la si apprende per modellamento, come in un apprendistato formativo, in cui, nel tempo, si acquisisce sempre maggiore consapevolezza. L'apprendistato formativo consiste infatti in un modellamento sul maestro supportato dalla riflessione sull'apprendimento.

Risorse esterne sono anche i libri e le fonti informatiche. Infine un ruolo imprescindibile, in questo, spetta al formatore, che ha il compito di identificare la

preparazione iniziale del discente e di suscitare il destarsi di quella serie di risorse volitive di cui sopra, costruendo un adeguato percorso personalizzato. Risorse volitive che, una volta deste, porterebbero all'attivazione di tutte le altre competenze (interpretazione, schema d'azione, valorizzazione delle risorse).

Quali sono le strategie per la sollecitazione di una attivazione delle competenze in situazione? Secondo lo studioso i tentativi effettuati in tale direzione non sempre hanno avuto successo documentabile, ma alcuni spunti possono dirsi di grande interesse oggettivo. Per esempio, secondo Ausubel (come citato da Pellerrey, AUSUBEL D. P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, F. Angeli.), per formare all'attivazione del patrimonio di risorse personali bisogna risvegliare l'attenzione e dotare la struttura conoscitiva del discente di riferimenti per cogliere nella nuova situazione e nel nuovo contesto gli elementi che permettono di valorizzare quanto già acquisito, identificando le somiglianze esistenti accanto alle differenze e individuando le esigenze di trasformazione delle proprie risorse interne.

#### 1.3.6. ***Curricolo, progetto, individualizzazione, personalizzazione***

Gli ultimi programmi ministeriali della scuola italiana per gli istituti professionali risalgono 1992 (d.M. 24 aprile 1992, *Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato*). La riforma Gelmini del 2010 li ha trasformati in Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6). Queste parlano di progettazione e valutazione per competenze, chiedono di operare per progetti, chiedono un raccordo tra area d'istruzione generale e area di indirizzo, perché la «cultura generale è necessaria alla formazione delle persone e dei cittadini», mirano a «una forte attenzione ai temi del lavoro e delle tecnologie» in quanto, citiamo per esteso, «una moderna concezione della professionalità richiede, oltre al possesso delle competenze tecniche, competenze comunicative e relazionali e di saper collegare la cultura tecnica alle altre culture, saper riflettere sulla natura del proprio lavoro, saper valutare il valore e le conseguenze dell'uso delle tecnologie nella società». Esse parlano infine di rapporto tra curricolo e filiere produttive e di laboratorio come metodologia di apprendimento.

Sarà bene chiarirsi innanzi tutto sui termini. Cosa si intende per curricolo, programma, per progetto, e poi qual è la differenza tra personalizzazione e individualizzazione? In senso pedagogico generico, sarebbe un percorso, un itinerario di crescita personale che si compie attraverso una sequenza di esperienza e di attività (MACCARIO D. *Curricolo*, in *Dizionario di didattica*, a c. di BERTAGNA G., TRIANI P., Brescia, La Scuola, 2013, pp. 133-144). Nella scuola viene in genere impiegato come sinonimo di programma, di itinerario formativo programmato, che include al suo interno il progetto, la realizzazione, gli apprendimenti e i cambiamenti personali (si parla infatti di curricolo intenzionale o progettato, ). Può indicare anche i contenuti e le strategie di intervento, (ivi, p. 134). In genere si distingue tra programma intenzionale o progettato, che corrisponde alle finalità e ai traguardi formativi previsti, e tutte le strategie, gli strumenti didattici e i contenuti che ne favoriscano il raggiungimento (può essere più o meno prescrittivo, in Italia gli ultimi orientamenti sono stati verso la minor prescrittività (ivi, p. 135) e il programma appreso, che non è generico per un gruppo di discenti, ma scaturisce dall'interpretazione delle proposte formative compiuta dallo studente e, aggiungerei, dall'impatto in termini di cambiamento che queste hanno sul proprio essere. Inoltre si è molto discusso in letteratura delle differenze tra curricolo formalmente dichiarato, e quello svolto, con tutte le modificazioni a cui è stato soggetto (ivi, p.141). Dagli anni '80 in Italia il curriculum si è costruito per favorire una pedagogia per obiettivi. Questi sono stati intesi come comportamenti concretamente definibili e osservabili, che sono stati anche descritti tassonomicamente (per esempio da BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRATHWOHL, D.R., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York, David McKay Co Inc., 1956 e da MAGER, R.F., *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987).

All'impostazione curricolare viene spesso rivolta la critica della parcellizzazione riduzionistica della complessità dei traguardi formativi e di una lettura solo lineare dei traguardi formativi e degli interventi didattici (MACCARIO, cit. p. 141) Allo stesso tempo si è però fatta avanti l'idea che un curriculum è comunque necessario non per la rigida determinazione degli obiettivi, ma per avere uno strumento progettuale (del docente o della comunità scolastica) che consenta di agire con intenzionalità, di rendere conto del senso, dei presupposti, delle modalità di svolgimento delle proposte educative e didattiche (ivi. p.141 e SCURATI C., *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia). In

generale, afferma Maccario, data l'ovvietà delle differenze tra curriculum progettato, attuato, appreso e nascosto, ciò che sarebbe utili potrebbe essere sviluppare maggiori strategie di osservazione delle dinamiche di classe per la conoscenza e la comprensione dei fattori educativi, usare il curriculum per dare ragione e mostrare consapevolezza dei fondamenti che guidano le proprie scelte didattiche. Inoltre bisognerà sempre tener conto che qualsiasi approccio curriculare non potrà o dovrà mai condurre a proposte formative standardizzare, che sarà impossibile qualsiasi replicazione diretta di esperienze e attività e che un vero curriculum esige apporti, competenze e prospettive valoriali diverse, che coinvolgono la scuola, i genitori, i singoli allievi (ivi. pp.142-143).

Al termine programma appare strettamente collegato, afferma Pierpaolo Triani, il termine progetto (TRIANI, P., *Progetto*, in *Dizionario di didattica*, a cura di BERTAGNA, G., TRIANI, P., Brescia, La Scuola, 2013, pp. 323-336). Un progetto educativo che possa favorire l'apprendimento dell'allievo, dovrà essere ideato, realizzato e valutato nelle sue finalità e contenuti, e destinatari. In questo modo, un progetto potrà essere costruito a misura dei singoli allievi e per le singole situazioni. Come dichiara il pedagogo (ivi. p. 324) ogni soggetto ha una disposizione e una capacità di progettare, anche, dunque o stesso allievo. La capacità di progettazione è la capacità di far assumere una concretezza a un'idea iniziale perché questa si realizzi in un progetto. Quando si parla di *progetto educativo*, realizzato dal docente, questo dovrà avere, secondo Triani, tre caratteristiche: *razionalità, valutabilità sociale, risposta situazionale*. Esso deve dunque essere oggetto di previsione e organizzazione, non dunque essere improvvisato, deve consentire una valutazione dei risultati, e ciò non può che avvenire a condizione che gli obiettivi siano stati predefiniti e descritti; allo stesso tempo però tali obiettivi previsti e descritti devono poter flessibili in misura tale da poter essere riadattati al singolo caso concreto.

Significa dunque che il progetto educativo del docente deve essere capace di valorizzare le singolarità di ogni alunno e la sua capacità di *ideare, costruire, e valutare*, come una persona con un proprio orizzonte di vita, con propri bisogni, desideri, come una grande possibilità. Questo deve avvenire comunque non inventando al momento senza una previa precisazione dei passi possibili alla luce degli scopi. Sia la macro-progettazione (per esempio la progettazione d'istituto) che la micro progettazione (singole lezioni, contenuti e strategie) devono esistere. La prima dovrà essere capace di coniugare le richieste del sistema scolastico con le specifiche di un territorio, realizzando un POF (piano dell'offerta formativa) che definirà anche la cornice

valoriale e culturale della progettazione; sarà più propriamente pedagogica. La micro-progettazione andrà invece a definire i passi che devono essere compiuti da una determinata classe o da un determinato numero di allievi; sarà più propriamente didattica (ivi. pp. 328-330). Come tutti i progetti anche quello educativo si comporrà di diverse fasi: fase della descrizione degli obiettivi e delle attività da compiere (lo definiremo ideazione e progettazione), fase della realizzazione delle attività e fase conclusiva della verifica e della valutazione finale. In ciascuna di queste fasi della progettazione pedagogico didattica si dovrà sempre tener conto di una molteplicità di fattori che si possono far coincidere con le risposte ad una serie di domande: dove (in quale contesto)? Con chi (chi sono i diversi referenti del progetto)? Perché? Verso dove (scopo e obiettivi)? Su che cosa (su quali contenuti cognitivi, affettivi, comportamentali, operare)? Come (quali procedure per l'esecuzione dei compiti e la gestione dei processi comunicativi)? Con quali mezzi e risorse? Con quale riflessività? (ivi. p. 331).

Due problemi si pongono, lo afferma anche Triani, rispetto all'analicità della descrizione degli obiettivi: l'impossibilità della realizzazione precisa per i fattori imponderabili di interferenza (ma, aggiungerei noi, la precisione nella realizzazione, non va ricercata) e la frammentarietà causata dalla distinzione dei diversi obiettivi. Ovvierrebbe a questo una *progettazione per competenze* (ivi, p. 333; CASTOLDI, M., *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011 e GUASTI L., *Didattica per competenze*, Trento, Erikson, 2012 ) che pone come traguardo non il raggiungimento di una somma di obiettivi ma l'appropriazione personale e unitaria di un sapere, che lega più intensamente fare e riflettere.

Come tener conto nel progettare, di tutto ciò che l'allievo è e può essere? Con una didattica personalizzante e personalizzata, ossia tesa a promuovere il diventare persona di ogni alunno e a leggere il processo formativo di ogni educando come storia singola e peculiare (ivi, p. 334), che tenga conto della capacità progettuale degli alunni e infine che tenga presente i principi di correlazione (nulla di ciò che si insegna può essere irrelato), di continuità (le singole esperienze didattiche devono formare un unico processo formativo) e il principio di comunicazione (ossia che tutti gli scambi tra gli attori dell'intervento educativo devono potersi adattare alla realtà di ogni alunno) (ivi, p. 334). Proprio rispetto a quest'ultimo concetto si può distinguere tra personalizzazione e individualizzazione (cfr. SANDRONE, G., *Personalizzazione*, in *Dizionario di didattica*, a cura di BERTAGNA, G., TRIANI, P., Brescia, La Scuola, 2013, pp. 283-295 e ID.,

*Individualizzazione*, ivi, pp. 209-219). Per la precisione si parla di individualizzazione quando un'attività di insegnamento o una proposta didattica comune per tutto un gruppo di allievi, si differenzia solo rispetto ai tempi, alle strategie e alle modalità di apprendimento di ciascun allievo, in altre parole: a tutti è richiesto di apprendere tutto ciò che si propone, raggiungere gli stessi traguardi o almeno di raggiungere degli obiettivi minimi, secondo le proprie modalità e con le proprie caratteristiche cognitive; si parla di personalizzazione quando l'attività e la proposta didattiche oltre a tener conto e a voler portare a consapevolezza i dispositivi, ossia i condizionamenti che influiscono su ciascuno (storici, sociali, culturali, fisiologici), mira a evidenziare e sviluppare l'irriducibile libertà, originalità e eccezionalità di ogni allievo (in quanto persona umana), portandolo ad assumersi le proprie responsabilità.

La differenza pratica sarebbe, secondo la Sandrone che mentre la personalizzazione, tenendo conto della reale situazione iniziale dell'allievo e volendo far maturare in esso il proprio miglior sé, porta anche a proposte didattiche e ad obiettivi formativi diversi, che fanno della scuola un ente equo, non egualitario, e quindi giusto, l'individualizzazione, con il suo presupposto di egualitarismo dei risultati di apprendimento che prevede per tutti lo stesso programma curricolare (coerentemente a logiche di pianificazione proprie del campo economico sociale, ivi. pp. 215-2016), finirebbe per sacrificare lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, sottoponendo a proposte didattiche che non valorizzano la sua personalità, evita che le differenze si trasformino in difficoltà con ore integrative e recuperi ma non favorendo realmente la sua capacità di espressione. Così il rischio dell'individualizzazione è l'appiattimento dei bisogni, e con la neutralizzazione dei condizionamenti sociali, paradossalmente, l'accentuazione delle differenze individuali (ivi. p. 218 e KAHN, S., *Pedagogia differenziata*, trad. it. a cura di SANDRONE, G., Brescia, La Scuola, 2011) e la selettività dell'istruzione formale che garantirebbe l'automatico successo a quegli studenti che per eredità sociale possiedono un bagaglio linguistico e culturale conforme alle esigenze della scuola, negandolo a quelli che per contro non lo posseggono. Un'individualizzazione integrata con una personalizzazione, favorendo e valorizzando la centralità della persona, userebbe i vincoli naturali, culturali, sociali che condizionano lo sviluppo intellettuale, affettivo e motorio di una persona come occasioni per esercitare e irrobustire la propria libertà. Come? Secondo la Sandrone in primo luogo attraverso la consapevolezza che l'insegnamento non ha come fine la trasmissione di un certo

numero di contenuti delle scienze, delle arti e delle tecniche o degli habitus comportamentali, ma l'impiego di questi contenuti come mezzi fecondi e privilegiati per mettere a prova ed esaltare le qualità non condizionate di una persona (ivi. p. 289), fatto che comporterà poi a costruzione di itinerari di discipline di studio attenti alla combinazione tra contenuti e processi di apprendimento, itinerari differenziati e flessibili con opzioni e facoltatività.

Infine, personalizzando, scrive sempre la Sandrone, sia il docente che l'allievo si interrogheranno su cosa è frutto di condizionamenti ed è disposizione, e quanto è frutto di vera azione umana, su ciò che è abitudine o una routine e ciò che è un automatismo spontaneo o acquisito, secondo le definizioni fatte da Bertagna (BERTAGNA, 2010, cit., cap. VI, pp. 248-350). Una programmazione personalizzata non sarà decisa solo dal docente, ma coinvolgerà la libertà, l'originalità, l'unicità e la responsabilità dei discenti, in una continua analisi riflessiva su di sé in rapporto con gli altri e con il mondo (SANDRONE, cit. p. 291).

#### ***1.4. La progettazione didattica: dagli elementi di competenza agli oggetti di lavoro.***

Secondo Roncalli, per evitare uno scollamento della scuola dalla società non è necessario un adattamento della scuola al lavoro ma un'azione che la scuola deve svolgere per preparare le nuove generazioni alla vita sociale e professionale futura, se no scollamento scuola società (RONCALLI, P., *Giacimenti culturali, nei processi di lavoro*, in *Alternanza scuola-lavoro, Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti* a cura di BERTAGNA, G., Milano, Franco Angeli, 2003, p. 77). A questo scopo bisogna rendere più consistente il rapporto tra i luoghi e i momenti nei quali si impara e luoghi e i momenti nei quali si applica. Anche nei luoghi di lavoro possono essere svolte azioni lavorative e azioni tipicamente formative. Il luogo di lavoro può infatti essere inteso come giacimento culturale che la scuola può utilizzare come mezzo per i suoi scopi formativi, coniugando adeguatamente le azioni formative svolte nei suoi luoghi e le azioni formative svolte nei luoghi di lavoro. Ma a questo scopo bisogna trovare criteri e modalità operative per procedere all'analisi dei processi di lavoro, al fine di trovare in

essi le conoscenze e le abilità richieste nel *Profilo educativo, Culturale e Professionale* e nelle indicazioni nazionali per l'istruzione liceale, indicazioni nazionali per l'istruzione e formazione professionale. Bisogna inoltre trovare criteri e modalità operative per utilizzare questi "giacimenti culturali" nelle azioni di alternanza formativa (ivi. p. 79). Roncalli esemplifica quanto intende per giacimento culturale, prendendo ad esempio il contesto di un'industria tessile e i suoi processi "a monte e a valle". Se si osserva il reparto di tessitura, fino ad abbracciare tutte le azioni poste in essere da tutti i soggetti coinvolti nei processi a monte e a valle, ci si può rendere immediatamente conto, innanzi tutto delle relazioni di "senso" esistenti tra i processi in questione e, nel contempo, dell'enorme patrimonio di competenze interdisciplinari che tutti questi soggetti pongono in essere nello svolgimento quotidiano delle loro azioni lavorative. Potremmo completare quello che dice Rusconi facendo riferimento ai rapporti con i fornitori, i disegnatori, le fonti di ispirazione, fino alla distribuzione, al rivenditore e al cliente finale.

L'individuazione di queste competenze non può però essere fatta in modo episodico o disordinato, in un modo cioè che non consenta di pervenire ad una visione logica ed insieme delle diverse fasi di azioni tipiche, orientate in un qualsiasi processo lavorativo, allo scopo della produzione di uno specifico bene o allo scopo della produzione di uno specifico servizio.

Una visione d'insieme, quella a cui bisogna tendere, che consenta di ricondurre il particolare nel generale e, nell'ambito del generale, di riconoscere le connessioni logiche esistenti tra i diversi particolari; connessioni che, peraltro, consentono di interpretare proprio la configurazione unitaria, cioè il senso compiuto, del generale ologramma. In questo modo è possibile riconoscere, da un lato il contributo puntuale e discreto delle diverse competenze disciplinari implicate nello svolgimento delle diverse fasi di azione del processo, dall'altro lato, il loro convergere unitario verso gli scopi particolari delle medesime fasi di azioni, in vista dello scopo più generale del processo oggetto di analisi. Iniziare con in mente la fine significa iniziare con una chiara comprensione della propria destinazione. Significa sapere dove si sta andando così da meglio comprendere dove ci si trova ora, in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione». Così ha scritto Stephen R. Covey, (COVEY, cit., p. 98), proponendo il suo *Begin with the end in mind*, divenuto poi scolasticamente la famosa *Progettazione a Ritroso* di G. Wiggins, J. Mc Tighe, (WIGGINS, G., MCTIGHE J., *Fare progettazione*,



Roma, LAS, 2004) che fondano la loro progettazione didattica sui così detti *Enduring understanding*

#### 1.4.1. *Strategie didattiche: il cooperative learning e la discussione in classe per l'italiano, per la storia e per la letteratura*

#### 1.4.2. *Cooperative learning*

Il *cooperative learning* è uno specifico metodo di insegnamento, centrato su particolari tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe, che ruota intorno a una serie di considerazioni sociali ed educative che sono state molto analizzate in letteratura. Esse partono fondamentalmente dalla considerazione che i risultati scolastici degli studenti migliorano quando si apprende facendo insieme ai pari e con l'aiuto dei pari, e che questo genere di attività porta allo sviluppo di competenze collaborative e sociali necessarie per la vita tra cui quelle di comunicazione, di gestione del conflitto, di leadership, di processi decisionali, etc. Attualmente i maggiori gruppi di ricerca sul *cooperative learning* sono quelli di D. Johnson e R. Johnson alla University of Minnesota di Minneapolis, quello di R. Slavin alla Johns Hopkins University di Baltimora e quello di S. Sharan alla Tel Aviv University di Tel Aviv

Secondo Johnson & Johnson (JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2000) «cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. All'interno di situazioni cooperative l'individuo singolo cerca di perseguire dei risultati che vanno a vantaggio suo e di tutti i collaboratori». L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Perciò si distingue sia dall'apprendimento competitivo (in cui gli studenti lavorano l'uno contro l'altro per raggiungere un giudizio migliore di quello ottenuto dal compagno) che da quello individualistico (in cui gli studenti lavorano da soli per raggiungere obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri studenti). A differenza dell'apprendimento competitivo e di quello individualistico, che non sempre si possono

usare in maniera appropriata, l'apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curriculum (ivi. p. 20).

Nell'analisi dei Johnson si presentano tre tipi di gruppi cooperativi: formali, informali e di base.

I gruppi formali durano dal tempo di una lezione ad alcune settimane, «assicurano il coinvolgimento attivo degli studenti nel lavoro di organizzazione del materiale e di spiegazione, riassunto e integrazione dei nuovi contenuti». I gruppi informali sono gruppi ad hoc la cui durata va da pochi minuti al tempo di una lezione. Si possono usare durante l'insegnamento diretto (in situazioni di lettura, dimostrazione, proiezione di filmati) per focalizzare l'attenzione degli studenti sul materiale che si deve apprendere, oppure per creare un clima favorevole all'apprendimento. La metodologia didattica è molto utile per Assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale che viene insegnato e chiudere la lezione». I gruppi di base, infine, sono gruppi eterogenei a lungo termine (della durata di almeno un anno) con membri stabili che si scambiano il sostegno, l'aiuto, l'incoraggiamento e l'assistenza necessari per apprendere (ivi. p.37).

Secondo Johnson e Johnson il *cooperative learning*, nella strategia denominata *Learning Together*, si definisce per cinque componenti essenziali:

1. «Interdipendenza positiva», ossia il sistema per cui l'intero gruppo non può riuscire se ciascun membro non fa la sua parte. Ogni componente del gruppo si preoccupa non solo del proprio risultato ma anche di quello di tutti gli altri, e sia i più fragili che i più forti sentono quella cooperativa come una situazione vantaggiosa per loro stessi. Essa si raggiunge attraverso l'interdipendenza degli obiettivi, ma anche l'interdipendenza dei ruoli e delle risorse.

2. «Responsabilità individuale e di gruppo»: non solo il risultato conseguito dall'intero gruppo, ma ogni membro del gruppo è responsabile e viene valutato individualmente, anche nella sua partecipazione al gruppo e il mantenimento del suo ruolo sociale.

3. «Interazione costruttiva», preferibilmente diretta, ossia l'interazione faccia a faccia, tra membri eterogenei per formazione, preparazione, per abilità, conoscenze.

Questo favorisce la stima e il rispetto della diversità, la circolazione delle idee e il confronto dei punti di vista.

4. «Sviluppo di abilità sociali» necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo per il mantenimento del gruppo stesso. Vi sono abilità di *gestione* (non alzarsi e vagare per l'aula, parlare sottovoce in modo da non disturbare altri membri o altri gruppi, fare a turno gli interventi, rivolgersi ai compagni con rispetto ed educazione, etc.); di *funzionamento* (ruolo di guida e di leadership, condivisione delle proprie idee, punti di vista, comprensioni e deduzioni, incoraggiamento reciproco affinché nessuno si nasconda evitando il proprio lavoro); di *apprendimento* (ossia ruoli necessari alla lettura, comprensione e fruizione delle risorse e del materiale da studiare, volti a promuovere l'uso di strategie metacognitive); di *stimolo* (ossia abilità necessarie per stimolare la concettualizzazione del materiale che si sta studiando, la discussione, la ricerca di ulteriori informazioni e l'esposizione degli argomenti su cui si basano le proprie conclusioni, come per esempio criticare le idee altrui per provarne il fondamento logico, conservare la propria opinione finché il gruppo non ne dimostri l'evidente illogicità).

5. «Valutazione dei processi», ossia verifica dell'efficienza del gruppo, e dunque autovalutazione.

Per un *cooperative learning* efficace è necessario non solo assegnare ad ogni allievo un ruolo specifico, adatto alle sue caratteristiche e finalizzato allo svolgimento del compito, ma anche un ruolo sociale. L'assegnazione dei ruoli:

1. riduce la possibilità che uno o più componenti si rifiutino di contribuire al gruppo o che uno studente cerchi di dominare gli altri;

2. fa sì che le abilità necessarie per il lavoro di gruppo siano messe in gioco e che gli studenti acquisiscano quelle desiderate;

3. crea interdipendenza fra i membri del gruppo, proprio grazie all'interdipendenza dei ruoli, che si ottiene assegnando a ogni membro ruoli complementari e interconnessi, in modo che nessun lavoro possa essere compiuto senza il concorso di tutti.

Per quanto riguarda l'insegnamento dei ruoli è importante, innanzi tutto, insegnare bene le funzioni di gestione del gruppo. «Poi si insegnano le abilità di guida,

assegnando agli studenti ruoli di funzionamento. Le funzioni relative all'apprendimento e allo stimolo del gruppo sono più complesse e devono essere insegnate in maniera specifica e diretta. Solo a questo punto i ruoli sociali e cognitivi si fondono. A volte ci sono studenti che rifiutano di partecipare a un gruppo cooperativo o che non sanno come contribuire alla sua riuscita. Questi problemi possono essere risolti e prevenuti assegnando un ruolo a ogni membro del gruppo, ossia affidando a ciascuno un lavoro specifico e definito da svolgere, e spiegando le operazioni che i membri devono compiere».

Alcuni esempi di strategie di *cooperative learning* sono le seguenti:

Lo "Student Team Learning", una modalità di *Cooperative learning* definita e strutturata da Robert Slavin (SLAVIN, R.E., *Cooperative learning: student teams*; NEA Professional Library, National Education Association, 1987) nella quale si collocano cinque tecniche di cooperazione:

- lo Student Teams Achievement Divisions (STAD);
- il Teams Games Tournament (TGT);
- il Jigsaw II
- il Team Assisted Individualisation (TAI);
- il Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

Qui ci occupiamo di due. Il modello JIGSAW II (Puzzle II), efficace quando l'obiettivo didattico è quello di imparare concetti piuttosto che abilità: «tutti gli studenti leggono un brano, una storia breve. Ogni studente, nel gruppo di quattro/cinque membri, riceve un foglio di informazioni su un argomento diverso. Dopo aver letto i loro fogli, alcuni studenti (uno per ciascun gruppo) si incontrano in un 'gruppo di esperti' temporaneo, composto da studenti che hanno studiato lo stesso argomento. Dopo un periodo di discussione, questi studenti ritornano nei rispettivi gruppi originali per insegnare agli altri membri tutto quello che sanno su quell'argomento. Alla fine di questo processo, viene dato un quiz individuale comprensivo di tutti gli argomenti. Quindi, l'insegnante consegna dei certificati di gruppo sulla base dei miglioramenti nei punteggi ottenuti al quiz» (KAGAN, S., *Dimension of cooperative classroom structure*, in

*Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, a cura di SLAVIN, R., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., SHARAN, S., WEBB, C., New York, Plenum Press, 1985, pp. 67-96).

Il *Cooperative Integrated Reading and Composition*, CIRC (SLAVIN, R. E., *Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools*, in «Educational Leadership», 46/1, (1988), pp. 67-77.): Il CIRC (Gruppo Cooperativo Integrato di Lettura e Composizione) è un modello di apprendimento cooperativo specifico per l'insegnamento della lettura e della scrittura. Le componenti principali del CIRC sono tre:

- La componente della lettura: fa uso di lettori e di gruppi di lettura; ma, anziché del manuale, si fa uso di attività di gruppo. Per esempio, gli studenti possono aiutarsi a identificare gli elementi letterari di un brano: la trama, la caratterizzazione, lo scenario; a predire come va a finire la storia; a raccontarla di nuovo.

- La componente dell'arte, della scrittura/linguaggio: implica che gli studenti si aiutino nel redigere scritti o storie originali. L'insegnamento degli aspetti tecnici della scrittura è integrato con compiti scritti che usano un testo di linguaggio.

- La componente cooperativa: implica il lavoro di due studenti provenienti da diversi gruppi di lettura che lavorano in team. Essi leggono a turno, controllano la comprensione, correggono l'ortografia (spelling), redigono testi scritti (samples).

Per la valutazione, gli studenti compilano delle prove. Gli studenti ricevono certificati di riconoscimento basati sul risultato medio di tutti i membri del gruppi

Anche Kagan ha studiato diversi tipi di approcci (KAGAN, S., *The structural approach to cooperative learning*, in «Educational leadership», 47/4, (1989), pp. 12-15). *Co-op Co-op: A flexible cooperative learning technique*, in *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, a cura di SLAVIN, R., cit., 1985. pp. 437-462.) strutturato attorno a gruppi di studenti che si preparano su un particolare aspetto un argomento. Gli studenti usano sia il proprio tempo a casa, che tempo in classe per la ricerca, studiano, discutono, e imparano il materiale. Alla fine creano una presentazione per i loro compagni di classe, per insegnare quanto studiato. Il professore può integrare o chiarire alla fine della presentazione. Tutti gli studenti della classe saranno poi responsabili di apprendere i contenuti delle presentazioni. Gli step sono i seguenti:

1. Selezionare un argomento principale di studio
2. Suddividere tale argomento in mini-argomenti
3. Ogni studente seleziona un mini-argomento a scelta
4. Ogni studente compie una mini-ricerca sul mini-argomento scelto e condivide poi le informazioni con il gruppo
5. Dopo una discussione, l'informazione viene stilata in una presentazione di gruppo e fornita alla classe intera

La valutazione riguarda il lavoro dello studente nel gruppo, il lavoro di gruppo steso, e poi richiede un elaborato individuale.

Un altro esempio di struttura collaborativa proposta da Kagan e molto praticata è quella del *Thik-Pair-Share*: gli studenti pensano alla una risposta giusta a una domanda, la condividono con un partner, quindi la coppia condivide con un'altra coppia. Infine, il quartetto crea una risposta che rappresenta il risultato raggiunto del loro gruppo da esporre a tutta la classe. (KAGAN, S., *Cooperative learning: Resources for teacher*, San Juan Capistrano, Resources for Teachers, 1989).

#### 1.4.3. *Apprendistato cognitivo*

I primi a parlare di *apprendistato cognitivo* sono stati Allan Collins, John Seely Brown e Susan Newman (COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching The Craft Of Reading, Writing, And Mathematics*, Palo Alto, Xerox Palo Alto Research Center, 1987), che hanno sviluppato un modello volto a favorire negli studenti una padronanza degli strumenti cognitivi.

Il nome nasce dal tentativo di integrare nella scuola tradizionale alcune caratteristiche dell'apprendistato quale esso era nelle botteghe medievali e rinascimentali: riflettere sull'esperienza. L'apprendistato portava alla competenza attraverso quattro modalità: il *modelling - coaching - feedback*, in cui l'allievo apprendista deve osservare il maestro nell'atto del fare e apprendere da lui, il maestro deve assistere l'allievo nel suo fare e intervenire ogniqualvolta se ne presenti la

necessità, infine attraverso i suoi giudizi e le sue indicazioni, i feedback appunto, deve condurre l'allievo all'obiettivo supportando il lavoro; lo *scaffolding*, per il quale il maestro guida il lavoro pre-impostandolo o fornendo determinati stimoli, in modo che l'allievo apprendista proceda attraverso un percorso guidato; il *fading*, per cui il maestro riduce gradualmente la sua presenza e il livello di aiuto offerto, affidando maggiori responsabilità e favorendo in proporzione inversa lo sviluppo dell'autonomia del suo apprendista.

Rispetto a tale apprendistato, l'apprendistato cognitivo si preoccupa di insistere sulla dimensione metacognitiva, così che l'allievo sappia come imparare, cosa ha imparato e come utilizzare in contesti diversi quello che ha appreso. Nell'apprendistato cognitivo lo studente dapprima è posto in situazione, poi si distacca dal contesto per riflettere su cosa ha fatto e quale competenza ha acquisito. Esso ha lo scopo di condurre a una generalizzazione che renda trasferibile ad altro contesto quello che si è ottenuto.

Lo *scaffolding* è legato all'idea di *zona di sviluppo prossimale* di Vigosky, basata sul modo di apprendere dei bambini. Vigosky afferma che nel processo di apprendimento del bambino è sempre necessario l'aiuto di altri individui esperti che fungono da modelli. Il modello ha una funzione di guida, di orientamento, e conduce l'apprendista verso nuove competenze. Grazie all'esperto si riesce a svolgere senza stress un compito che prima non si sapeva fare, poco più complesso rispetto al livello di partenza, fino ad acquisire competenze che prima non si possedevano e creando così una nuova zona di sviluppo prossimale.

Nell'apprendistato cognitivo allo studente viene chiesto cosa sta facendo e perché lo vuole ottenere.

Lo *scaffolding* è un approccio di tipo tutoriale, è definito come l'assistenza che fornisce il docente nel momento in cui l'apprendista lavora. E' un sostegno non solo tecnico ma anche emotivo (incoraggiando, spronando...) cognitivo (lo spinge ad apprendere come il processo che ha seguito per arrivare a una specifica conoscenza e competenza). Mira, consente di imparare ad imparare. Ci sono tre modalità attraverso cui può essere fornito lo *scaffolding*: *concettuale*, in cui il docente indica cosa è oggetto di apprendimento e aiuta a riconoscere le relazioni interne, *tecnico*: è un supporto

strategico perché fa sviluppare una serie di riflessioni sulle modalità diverse di affrontare i compiti, *procedurale*: perché sia l'allievo a governare l'intero sistema.

Altre strategie che gli autori indicano per l'apprendistato cognitivo sono l'*articolazione* (ossia la verbalizzazione della propria esperienza, la *riflessione* in cui l'esperienza stessa è osservata e giudicata rispetto a criteri offerti da un esperto; l'*esplorazione* che punta ad indagare nuove strategie di risoluzione dei problemi o comunque strategie di miglioramento rispetto all'esperienza fatta.

#### 1.4.4. *L'apprendimento situato*

Lave e Wenger (LAVE, J., WENGER, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006) hanno pubblicato un testo sull'apprendimento situato. L'*apprendimento situato* si riferisce alla relazione fra l'apprendimento e le situazioni sociali in cui esso avviene, in contesti di copartecipazione sociale (non è quindi proposizionale e destinato ad essere recuperato quando utile). L'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi trasporterà e riapplicherà successivamente in altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento. Il concetto base intorno al quale ruota il testo è quello di *partecipazione legittima periferica* (ivi, pp.27-34). Il termine *partecipazione* si riferisce al fatto che l'apprendimento avviene sempre per una interazione sociale, con gli altri e con la situazione dinamica nella quale essi sono immersi. L'aggettivo *periferica* fa riferimento al fatto che tale partecipazione, almeno all'inizio, quando si tratta di una comunità di lavoro, è parziale, ovvero che la partecipazione in termini di responsabilità al processo produttivo è ridotta in termini di tempo, fatica e responsabilità. Questo per far sì che il costo degli errori sia basso e sia altrettanto basso il peso dell'eventuale fallimento. L'aggettivo *legittima* fa invece riferimento al fatto che il così detto novizio o apprendista sia gradualmente accolto a pieno titolo nella comunità di lavoro. La *partecipazione periferica legittima* consiste dunque nel processo attraverso cui colui che deve apprendere entra a far parte di una comunità pratica, e in quanto nuovo arrivato partecipa e contribuisce attivamente ai compiti assegnati, dapprima con dei limiti e gradualmente con sempre più



responsabilità. In questo modo assorbe dal gruppo e allo stesso tempo viene assorbito. In questo modo, mentre si entra a far parte del tessuto sociale, non si ha trasmissione di sapere ma acquisizione di competenze che talvolta sono tacite, ossia non espressamente dichiarati. Fondamentale notare che nell'apprendimento situato sono molto rare le azioni di inseguimento osservabili; ciò che struttura le opportunità di apprendimento sono le pratiche di lavoro, e non la relazione asimmetrica fra maestro e apprendista.

#### 1.4.5. *La discussione*

In *Discutendo si impara* (PONTECORVO, C., AJELLO, A.M, ZUCCHERMAGLIO, C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 1999) Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Aiello e Cristina Zucchermaglio hanno esaminato strategie diverse di utilizzo della discussione come strategia didattica.

Il tema del rapporto tra interazione sociale e conoscenza, dice la Pontecorvo, ha visto la distinzione tra due prospettive. Una è basata sul prodotto dell'interazione, l'altra sul suo processo. La prima ha come obiettivo quello di misurare quale apprendimento può derivare dall'interazione, l'altra va a studiare le dinamiche stesse dell'interazione rispetto a un ideale di riuscita sul piano cognitivo e comunicativo. Per la studiosa è osservare il secondo nelle sue dinamiche ad avere più importanza, in quanto ella ritiene il pensiero, la conoscenza e il ragionamento frutto di attività sociali ed è da un'analisi delle modalità di quelle che si può arrivare a proporre un lavoro per la docenza. Il suo studio ha dato indicazioni interessanti sulla dinamica dell'apprendimento attraverso l'esperienza che ci siamo proposti di studiare nel lavoro che segue. Per questo riportiamo qui di seguito alcune sue distinzioni e scoperte che aiutano a leggere l'esperienza dell'*Oliver Twist di Cometa*.

La Pontecorvo, precisando che bisogna distinguere tra interazione tra pari e interazione tra allievi e adulti, elenca quali sono i meccanismi di apprendimento attraverso l'interazione: l'imitazione o il modellamento, da parte del più esperto, e questa è una dinamica più presente nel rapporto adulto-allievo; il conflitto cognitivo, che innesca la scoperta a partire da una prospettiva diversa che dapprima causa uno squilibrio per poi condurre a un riequilibrio, e questa avviene più tra pari; infine l'interiorizzazione di una regolazione sterna, che si presenta nella relazione sociale, e

che, di nuovo, si innesca di più nel rapporto tra non pari. Tuttavia questi casi si intrecciano. La studiosa fa riferimento per esempio al *peer tutoring*, che pur essendo un rapporto tra pari può provocare modellamento o interiorizzazione (PONTECORVO, cit. pp. 52-55).

Accennando in merito e en passant all'apprendimento cooperativo, che l'autrice ritiene meno basato sull'interazione e più sul prodotto come ricomposizione di diversi prodotti, la Pontecorvo si limita a registrare che in quei casi avevano appreso di più gli allievi che avevano dato o ricevuto spiegazioni, ossia coloro i quali avevano interagito di più (ibid.).

L'interazione e la conversazione possono essere sede per la condivisione dei significati. Infatti, affinché chi non sa possa avere accesso a una conoscenza significativa, occorre che egli acquisisca i complessi sistemi simbolici e disciplinari che organizzano l'attività congiunta della gente in ogni cultura (ivi. p.67). Questa acquisizione accade sia nei luoghi dell'educazione formalizzata che, prima, nei contesti interattivi non formalizzati. Per esempio i membri di una famiglia costruiscono teorie relative agli eventi quotidiani, attraverso il processo collettivo di co-narrazione delle storie (ivi. p.68).

L'autrice si chiede tuttavia come, nei contesti di educazione formali, possa accadere di raggiungere la condivisione del significato. In tali contesti in particolare, le specificità dei discorsi sono determinate dall'insieme delle condizioni in questi svolgono. In classe, per esempio, la conversazione è guidata non solo da regole di turno, ma da regole specifiche proprie del contesto di apprendimento che sono il punto d'arrivo programmato dall'insegnante, o il compito da lei proposto. Questi ultimi determinano poi il *frame* dell'azione discorsiva: ricordare, indovinare, narrare, disputare. Nelle discussioni in classe, l'adulto diventa il regolatore dell'apprendimento (ivi, p. 69).

Secondo Clotilde Pontecorvo, la potenza dei contesti di conflitto di opinioni per lo spiegare e il commentare non è perlopiù utilizzata scuola ai fini dello studio e della comprensione, in quanto gli insegnanti non ritengono che lo scambio tra ragazzi possa essere considerato una fonte un aiuto per l'apprendimento (ivi. p. 75). Così, mentre negli scambi tra pari, naturalmente, si discute su fatti opinioni, negli scambi guidati

dall'adulto non si prevedono in genere momenti di reale discussione. Al contrario, bisognerebbe che ogni interazione verbale a scuola fosse costituita dal riferirsi a un oggetto di conoscenza e che adottasse come scopo proprio quello di analizzare tale oggetto e costruire modalità di discorso atte proprio ad analizzare i diversi tipi di oggetti del conoscere. È evidente che la studiosa si riferisce alla dinamica dell'interrogazione in cui, nella sequenza domanda del docente-risposta dell'allievo, si verificano le conoscenze che egli possiede per trasmissione, ma non lo si fa realmente lavorare e non lo si coinvolge nel processo di acquisizione, non gli si fa desiderare e ricercare il sapere. In questo senso l'autrice ha ben ragione di dire che in simile modo non si favorisce la costruzione di nuove conoscenze (ivi. p. 76).

Per questo, negli anni, ella ha compiuto ricerche sulle discussioni in classe, dalle quali è emerso come esse comportino processi linguistici e socio cognitivi che si rivelano fondamentali ai fini dell'acquisizione di nuove strategie e di conoscenze più complesse.

La discussione di piccolo o grande gruppo, guidata o non dall'insegnante è un modello ideale dell'interazione a scopo cognitivo. Tuttavia essa non si realizza naturalmente, è il risultato di un insieme di condizioni che sono: un'esperienza comune, preliminare alla discussione, tale da non comportare un'unica lettura o soluzione; un discorso che rielabora l'esperienza compiuta e che pone una situazione di *problem solving* collettivo; un cambiamento delle usuali regole di partecipazione al discorso in classe in cui i turni non sono regolati dall'insegnante e le domande di quest'ultimo sono sostituite da riprese e rispecchiamenti degli interventi degli allievi, da richieste di spiegazione o da interventi che sottolineano le diverse discordanze di posizioni.

Quando la discussione si pone come ragionamento esteriorizzato di tipo collettivo, nel quale la conoscenza si costruisce attraverso la concatenazione degli argomenti come se si trattasse di un individuo che parla con più voci, bisogna considerare e distinguere due dimensioni: lo *sviluppo* e la *pertinenza*. La dimensione dello sviluppo si manifesta nel fatto che il filo del ragionamento si mantiene coerente nel passare dall'uno all'altro interlocutore. Il *non sviluppo* si verifica quando il discorso si avviluppa, si anella o si blocca. Appartengono alle categorie del *non sviluppo* il ripetere, il confermare, il parlare di esperienze personali. Appartengono invece alla categoria dello sviluppo il portare elementi nuovi, il mettere in relazione, il delimitare, l'opporsi con ragioni, il comporre,

il mettere in relazione, il generalizzare, il problematizzare, il ristrutturare. La dimensione della pertinenza valuta se il progredire del discorso procede all'interno del tema proposto dall'insegnante o devia dal progetto principale. Le deviazioni possono essere valide sul piano dello sviluppo ma non essere pertinenti (ivi. pp. 74-79).

I risultati della ricerca hanno dimostrato che il ragionamento su di un argomento specifico si costruisce attraverso il contributo di più interlocutori, attraverso un pensare insieme che non corrisponde pensare di qualcuno. È questo che l'autrice chiamato co-costruzione del ragionamento e che si forma in tre modi. Il primo è quello che l'autrice ha chiamato "sindrome dei tre nipotini di Paperino" i quali dicono ciascuno pezzo di frase come se avessero una solamente, che nei bambini studiati si manifestava nella disponibilità verso il pensiero altrui. Termine più tecnico è il fenomeno di "cooperazione nel completamento dell'asserzione", tipico tra soggetti ad alta familiarità reciproca, in cui l'oggetto del discorso è condiviso perché si pensa la stessa cosa.

Un'altra forma di co-costruzione è data dalle interazioni di tipo ellittico, ossia da brani di conversazioni in cui nessuno propriamente esplicita il suo pensiero, non completa le frasi, eppure il proseguimento del discorso da parte degli altri fa capire che il completamento è avvenuto implicitamente.

Infine un terzo tipo di co-costruzione è quello che avviene con la ripresa di un tema introdotto da un altro interlocutore per apportarvi aggiunte, variazioni, elaborazioni, interazioni (ivi. pp. 79-82).

Tornando alla dimensione dello sviluppo, l'opposizione ha un ruolo fondamentale nello spingere avanti il ragionamento e nel provocare sviluppi approfondimenti. Da questo deriva una funzione molto importante dell'argomentazione per la provocazione del pensiero, della conoscenza, il ragionamento. Essa è fatta da Asserzioni che contengono una presa di posizione, pro o contro, da giudizi di valutazione, analogie e similitudini, ricerca di ragioni, giustificazioni e richiami a regole. Attraverso di esse, l'opposizione, ossia la messa in questione da parte di uno degli interlocutori del discorso, provoca un'analisi più accurata del problema. Così la parola argomentazione diventa molto simile alla parola dimostrazione, la stessa che serve per giungere alle conoscenze. In più la richiesta da parte dell'interlocutore di dare ragione di quello che si

dice, esplicitando meglio i fondamenti e le svolge un ruolo di sostegno del discorso del pensiero premesse delle proprie Asserzioni.

Tutto quanto la studiosa ha scoperto attraverso la sua osservazione del ruolo della discussione, anche di quella argomentativa, nell'acquisizione di conoscenza, sarà messo in evidenza anche nel lavoro che segue, in cui discussioni e dibattiti, guidati o meno, si sono tenuti tra adolescenti della secondaria di secondo grado.

### ***1.5. La consapevolezza della lingua: prospettive didattiche per l'insegnamento della grammatica in contesti reali.***

La grammatica normativa più studiata nelle università italiane, quindi dai futuri insegnanti di lingua, presente nella biblioteca personale di ogni buon studente di Lettere, è la famosa *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua d'uso* di Luca Serianni edita da UTET (SERIANNI, L., *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua d'uso*, Torino, UTET, 2010), pubblicata, lo dice la sua prefazione, per compensare la mancanza di un impianto vasto e completo, che integrasse le grammatiche scolastiche. Si tratta di una bibbia di 750 pagine, con accluso glossario dei termini linguistici, che va dalla fonematica all'analisi logica e grammaticale, alla trattazione delle singole parti del discorso, sino alla sintassi del periodo e alla formazione delle parole.

Ma dalla prima edizione del 1981, Serianni ha cambiato interesse di studio, andando a guardare da vicino cosa può aiutare gli italiani che siedono fra banchi a padroneggiare meglio la loro lingua madre. Così adesso, ha pubblicato uno dopo l'altro, una serie di lavori che hanno un'impostazione totalmente diversa, adeguata alla finalità dell'apprendimento consapevole della propria lingua: *Prima Lezione di Grammatica*, (Bari, Laterza, 2006); *L'ora d'Italiano*, (Bari, Laterza, 2012); *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura* (Bari, Laterza, 2013); e, insieme a Giuseppe Benedetti, *L'Italiano a scuola tra alunni e insegnanti* (Roma, Carocci, 2009).

Già nel 2006 il linguista avviava una riflessione sull'inefficacia di una grammatica catalogativa che non dà all'allievo le ragioni di una scelta linguistica piuttosto che di un'altra. Questo, tra l'altro, per una lingua, l'italiano, che per il suo *imprinting* letterario

conserva al suo interno tanta variabilità da apparire come una città ricca di bivi senza indicazioni, in cui un abitante del luogo si muove senza problemi, ma i forestieri si chiedono spesso dove andare (e gli allievi delle nostre scuole somigliano di tanto in tanto a questi ultimi).

In italiano esiste una norma per lo scritto sostanzialmente rigida, mentre c'è una larga tolleranza per le pronunce regionali (p. 9). Una grammatica che sia, appunto, catalogativa pare oggi non funzionare più, così come una scuola che conservi al suo interno un apparato valutativo sanzionatorio, (SERIANNI, 2006, cit.p. 3) che riduce quanto l'allievo ha bisogno di imparare a una minuta e sbiadita precettistica (vorresti: seconda persona, modo condizionale, tempo presente).

Nella sua sintesi si presenta il fatto che, negli ultimi 150 anni circa, dall'Unità in avanti, la storia del testo grammaticale si divide in 5 fasi: 1861-1923: dall'Unità alla riforma Gentile; 1923-1951: l'età dell'idealismo; (il punto d'arrivo potrebbe essere *La gramamtica Italiana* di BATTAGLIA, S. e PERNICONE, V., Torino, chiantore, 1951); 1951-1968 la restaurazione grammaticalista; 1968-1983 la crisi della grammatica (DARDANO, M., TRIFONE, P., *La Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1983); 1983 in poi: come conciliare innovazione e tradizione.

Interessante il commento che Serianni fa sull'ultimo periodo: sono grammatiche ben fatte, con un raffinato aggiornamento, ma rispetto alle quali ci si può chiedere quanto può essere Assimilato da una scolaresca nei tempi ridotti entro i quali è sempre più compresso l'insegnamento della lingua nazionale.

Nel periodo idealista, si sarebbe voluto togliere ogni spazio a una "grammatica morta" per dar spazio alla lingua viva da apprendere leggendo e parlando, parlando e leggendo (GENTILE, G., *La nuova Grammatica Italiana*, in «Leonardo. Rassegna Bibliografica mensile», 5, (1934), pp. 381-84).

Gli anni ottanta vedono uno sviluppo della linguistica e una rinnovata attenzione per l'educazione alla stessa. È l'anno della nascita del GISCEL, gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica appunto.

Questo eccesso di vitalità rischia di colpire a morte la grammatica. Si arriva alla "antigrammatica" di Raffaele Simoni (SIMONI, R., *Libro d'Italiano*, Firenze, Le

Monnier, 1978) che espressamente si propone l'obiettivo di spiegare all'adolescente che le regole di grammatica non sono "imposte da Dio". Egli agendo più da linguista che da grammatico, di fronte ai casi irrisolti si pone sempre per l'innovazione ("gli" anche al posto di "a lei").

Questa disanima può farci interrogare su quale possa essere la posizione da assumere in una scuola in cui si voglia che anche la consapevolezza linguistica sia maturata a partire dall'esperienza.

Se ci si sofferma sulla differenza tra norma dei grammatici e norma degli utenti si scoprirà che gli italiani individuano nel loro parlato zone di agrammaticalità, zone di accettabilità e zone grigie di dubbio (SERIANNI, 2006, cit. p. 49). Serianni, dal canto suo, riaffermata la natura sempre in evoluzione della lingua, individua in sintesi alcuni punti sui quali è necessario lavorare con gli allievi, evitando uno sviluppo manualistico. Tali punti sono: la testualità, la differenza tra tipologie testuali e i requisiti fondamentali di un testo: coesione e coerenza (ivi, 61); pertanto coesivi e accordo, connettivi, interpunzione, lessico e forestierismi, consecutio temporum, pronomi e proposizioni relative. Uno studio di queste componenti della lingua, dice Serianni, si potrà efficacemente compiere attraverso un'analisi testuali di testi vivi, della nostra epoca, come gli articoli di giornale più complessi e di contenuto che possa destare un certo interesse per gli allievi. Il suo testo *Leggere, scrivere, argomentare* (cit., 2013) offre numerosi esempi di attività simili.

Per quanto riguarda la produzione scritta, lo sviluppo delle nuove tecnologie ha permesso una diffusione della scrittura collaborativa che ha tra i suoi vantaggi quello di nascere dalla condivisione, dal confronto,, dall'interazione di opinioni, dall'analisi fino poi al trarre le conclusioni. Se con la scrittura lineare creare un testo a più mani sarebbe difficile, la tecnologia world wild web (e la più avanzata tecnologia wiki, he in essa si è sviluppata) permette la coniugazione di processi diversi, punti di vista diversi. Questo potrebbe offrire l'occasione agli allievi di aiutarsi a scrivere insieme, e dunque di sviluppare maggiori competenze linguistiche in un lavoro collaborativo o di *peer tutoring*.

Così sostiene anche Balboni (BALBONI, P., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2004, p. 154), che però sembra rinunciare a una possibilità di

coesione sintattica o stilistica che invece, dal nostro punto di vista, potrebbe essere mediata e ottenuta attraverso una discussione, guidata dal docente, proprio sullo stile da adottare.

### 1.5.1. *Una proposta per la letteratura e la storia nella formazione professionale*

Ci sia concesso iniziare questo paragrafo segnalando – sebbene sia una fonte non convenzionale in una rassegna della letteratura – l’articolo del premio Nobel per l’economia EDMUND S. PHELPS Direttore del Center on Capitalism and Society della Columbia University’s e Dean della Newhuadu Business School *Why teaching humanities improves innovation* (<https://www.weforum.org/agenda/2014/09/stem-education-humanities-creativity-innovation/>). Nel testo si argomenta come il maggior successo economico dovuto all’innovazione non si è avuto in quei paesi che hanno investito sulle STEM academy, o comunque in sistemi educativi centrati sulla scienza. Il fatto che ciò che fa la differenza non è il tecnicismo ma il dinamismo della popolazione, i mercati del lavoro non hanno bisogno solo più competenze tecniche; hanno bisogno di un numero crescente di competenze trasversali, come la capacità di pensare con fantasia, di sviluppare soluzioni creative alle sfide complesse e adattarsi al mutare delle circostanze e nuovi vincoli. Secondo l’economista (nostra la traduzione), «un primo passo necessario è quello di ripristinare le discipline umanistiche nella scuola superiore e curricula universitari». Secondo lui infatti i valori che possono essere mutuati da tali curricula contribuiranno a rendere più umano l’uomo, in quanto le humanistas descrivono l’ascesa dell’uomo moderno e possono essere usate per rilanciare le economie che hanno spinto questa ascesa «l’esposizione alla letteratura, alla filosofia e alla storia ispirerà i giovani a cercare una vita ricca - quella che includa il dare creativi contributi innovativi alla società». Egli si spinge fino a sostenere che «lo studio del "canone" farà più di fornire ai giovani una serie di competenze ristrette; darà forma le loro percezioni, alle ambizioni e alle capacità in modi nuovi e rinvigorenti». Non ci è nascosto il fatto che Phels si riferisca a un tipo particolare di uomo moderno, quello nato dopo il rinascimento e il protestantesimo. Ma il suo far riferimento al confronto di giovani di oggi con uomini del passato non può essere trascurato. Northrop Frye, nel suo libro *The educated Imagination* (FRYE, N., *The educated Imagination*,



Indianapolis, Indiana University Press, 1964) si era posto proprio le nostre domande: può lo studio della letteratura risultare utile nella vita, aiutare a vedere più chiaramente il mondo? E qual è il compito di un docente di queste materie? Nel testo, in cui propone anche strategie per l'introduzione e l'insegnamento della letteratura, propone lo studio di poesia, della Bibbia come testo letterario, dei classici greci e latini in quanto testi che incarnano tutti i grandi temi che permangono nelle coscienze dell'uomo occidentale.

L'Italia, a differenza di molti paesi nel mondo, ha mantenuto centrale il peso della letteratura e in generale delle humanities nella formazione. Anche nell'asse dei linguaggi delle competenze Fioroni non viene trascurata la proposta della conoscenza della comprensione e dell'analisi dei maggiori autori e dei maggiori generi che hanno caratterizzato la nostra letteratura. Per quanto riguarda il sistema regionale, nelle *Indicazioni Regionali per i piani di studio personalizzati degli Istituti dell'istruzione e formazione professionale*, versione del 21 novembre 2003 si legge: «tutto il sistema di IeFP assume l'ottica della centralità della persona e mira alla valorizzazione e allo sviluppo integrale delle potenzialità di ciascun allievo, in una prospettiva di istruzione e formazione da coltivare lungo l'intero arco della vita». Nelle indicazioni Bertagna ricorda che, come si legge nell' art. 1, L. 53/03 «il sistema di IFP riconosce ed assume la centralità del lavoro, in un'ottica di accrescimento e valorizzazione della persona umana», ma precisa come questo deve essere inteso: un lavoro contemporaneamente opera, azione personale e sociale e pensiero dell'uomo. Deve essere espressione di tutta la persona nella sua razionalità tecnica, pratica e teoretica, deve coinvolgere la propria umanità. Poiché il lavoro fatto nella scuola deve mirare alla educazione integrale della persona umana non potrà che essere un lavoro che al contempo umanizza ed è umanistico, proprio perché il produrre al meglio qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisca e pensi coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità (ibid). Per tale ragione, diremmo, il sistema di IeFP non può eliminare dai suoi insegnamenti una parte che è così “opera” ed “espressione dell'umano” nella sua interezza, e condivisione umanizzante che è la letteratura. E neanche quell'opera fatta dalla società degli uomini a cui diamo il nome di storia. Nella misura in cui l'IeFP intende incontrare e mirare ad un lavoro nel quale sia impossibile separare la teoria dalla pratica, il corpo dalla mente, la ragione dalla volontà e dai sentimenti, l'educazione intellettuale dall'educazione manuale, affettiva, sociale, espressiva,

morale, religiosa, ecc. (ibid), anche tutto ciò che esprime questa parte dell'uomo dovrà essere incontrato, magari conosciuto, soprattutto esperito.

Nella prefazione a *La scuola come centro di ricerca* (GIUNTI, A., *La scuola come centro di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2012 pp. 5-19) Giuseppe Bertagna riporta alla luce, condividendole, i contributi che avevano del gruppo bresciano «Scuola Italiana Moderna» al documento ministeriale del 1955. Essi avevano chiara l'importanza di fondare la scuola sulla centralità della persona umana («umana per distinguerla da quella divina», la cui riconosciuta presenza tuttavia, è garanzia da ogni tentativo di soppressione degli aspetti metafisici dell'atto educativo). Vedevano chiaramente quanto fosse essenziale porre la realtà come punto di partenza e punto di arrivo della didattica per questo sviluppo integrale, così come il fatto che le discipline debbano germinare da «l'esperienza ambientale degli allievi e dalla realtà in generale», nascendo dalla progressiva riflessione critica degli allievi fino a giungere a sistematizzazioni concettuali sempre più ampie. Questo, certo, nel caso però delle conoscenze scientifiche, ma anche nel caso di oggetto di scoperta di ciò che è narrato o letterariamente espresso., aggiungerei poi il concetto di «cultura come discernimento e presa di posizione» e non come accumulo di nozioni o ricerca esasperata di padroneggiare tutti i concetti esistenti o enciclopedismo. Essi, afferma Bertagna, intendevano la cultura come «competenza di giudizio», ossia di distinguere quei concetti umani e solo umani di giusto e sbagliato, bello e brutto, bene o male, vero o falso, sentimentale o razionale, virtuale o reale. Competenza e non conoscenza di tali concetti, quindi cultura capace di intervenire nella vita quotidiana del soggetto divenendo criterio di azione responsabile, di scelte buone, belle, giuste e vere.

Secondo GIUNTI (*cit.*, 2012 pp. 30-31) i tre principi metodologici per la creazione di una scuola intesa come centro di ricerca, e quindi un apprendimento basato non sulla trasmissione ma sulla scoperta sono appunto la ricerca, la creatività, l'intersoggettività. *Ricerca* nel senso di tentativo di spiegarsi la realtà e non, secondo l'uso tradizionale del termine, raccolta di parole e opinioni altrui da fonti diverse; *creatività* nel senso di coinvolgimento personale nella realizzazione del proprio mondo culturale partendo dai fatti dell'esperienza personale; *intersoggettività*, perché la ricerca si svolge prevalentemente per gruppi di lavoro. Attraverso questo metodo si raggiunge il processo di ricostruzione graduale e riscoperta delle discipline di studio. In tutto questo la

contraddizione dovuta al fatto che l'allievo dovrebbe usare i codici disciplinari nello stesso momento in cui li usa è risanata dalla presenza del docente.

Una fruizione della letteratura che non avesse questo scopo sarebbe non solo, come dice Davide Rondoni, un assassinio della letteratura (RONDONI D. *Contro la letteratura. Poeti e scrittori, una strage quotidiana a scuola*, Milano, Il Saggiatore, 2010) ma una violenza alla mente e al cuore della mente degli allievi. La proposta (o «grande proposta», per usare le parole del poeta ) di Rondoni è di rendere facoltativo lo studio della letteratura italiana nelle superiori, proporla ai ragazzi ma poi lasciarli liberi di proseguire le letture guidate dal docente che, se sarà bravo, avrà séguito (pp. 17-18). Lasciare la proposta «al dramma della persuasione e [...] della libertà». E il suggerimento è quello di evitare ad ogni costo di fare dell'opera d'arte un torta a due strati (p.80), il primo, neutro, dei dati testuali tecnici, dei quali solo il docente ha la chiave, e il secondo, più gustoso, delle interpretazioni personali, che parlano al lettore.

Ma vale la pena proporre la letteratura? Secondo Paolo Balboni (BALBONI, 2009, cit., p. 16) sì: l'educazione letteraria è la risposta a un bisogno, a un patrimonio motivazionale di cui l'allievo è dotato e che è importantissimo non sedare. Questo, però, può essere garantito solo da un *focus on the learner* (p. 35) di cui, dice Balboni, tutti parlano, ma forse con poca competenza. Gli adolescenti si interrogano moltissimo sul senso della vita, nei loro diari e nei loro testi di canzone.

Certamente non è di per sé valida la figura di quel docente che, per dirla con Giunti (GIUNTI, 2012 cit. p. 26) si basi sul suo ingegno capace di improvvisare, taumaturgicamente, di giorno in giorno, l'architettura del processo educativo, Assecondando i pensieri degli allievi.

Come e perché proporre la letteratura? Balboni, esperto di glottodidattica, a affrontato in maniera molto efficace la questione in una raccolta di saggi da lui curata sotto il titolo *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*. (BALBONI, 2003, cit. pp.8-9). Chi è l'educatore letterato? Balboni lo riassume con le parole di Freddi (FREDDI, G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003) è colui che guida gli studenti all'accostamento, al godimenti e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di bellezza, cultura e umanità. Come fa a rendersi portatrice di tali valori, il così detto Sublime letterario? Suscitando nobili pensieri,

gagliarde passioni, e lo fa attraverso figure retoriche, vocaboli accuratamente scelti, e attraverso uno stile dignitoso, che come insegnava l'antica retorica, afferisce alla disposizione complessiva e generale di un testo.

Se questo può avvenire solo con un approccio diretto al testo, pare che l'Italia abbia sposato questa direzione nella prassi didattica della letteratura solo recentemente, dopo il 2002, spostandosi dal focus sulla storia della letteratura a quello della lettura contestualizzata delle opere letterarie (BALBONI, 2003, cit. p.13). Perché questa scelta? Probabilmente in risposta a una esigenza di non scolasticizzazione della letteratura, proprio perché serva il suo scopo educativo. Il desiderio di passare da una letteratura detta allo studente a un fare dello studente, una sua sperimentazione (ibid. p. 16).

Perché insegnare letteratura? Perché i ragazzi, soprattutto gli adolescenti, si pongono intensissime domande esistenziali alle quali cercano risposta tra loro, nei loro parchi, sui loro motorini, o ascoltando canzoni negli auricolari. Il compito dell'educatore è quello di insegnare loro a scegliere con senso critico ciò che serve loro per rispondere a domande che sarebbero pesantissime per chiunque, non navigando a vista in ciò che le mode dettano loro, ma con la consapevolezza che esiste chi si è posto le grandi domande sull'amore, l'amicizia, la vita, la morte, la guerra e la pace prima di loro, che l'averne un vasto corpus a disposizione può essere d'aiuto, purchè si sia maturato un senso critico che aiuti a scegliere, a cercare, a trovare e attribuire valore, a comparare e a giudicare la rispondenza di ciò che si legge. (BALBONI, 2003, cit. p. 17). Questo non può accadere solo mettendo a contatto i giovani con i grandi autori e sperando che il miracolo avvenga. Sarebbe un inno velleitario alla potenza della poesia. (ivi, p.22)

Se lo scopo dell'educatore letterato è quello di risvegliare nell'adolescente una passione per la propria crescita attraverso il paragone con uomini che si sono posti per molti secoli le domande che essi stessi si pongono, e con una risposta di livello più alto a quelle a volto troppo facili dei testi-canzoni o dei testi film. Quali fattori possono muovere la motivazione? Modello dinamico, ossia la ricerca dell'autorealizzazione, il modello dello *stimulus appraisal*, ovvero il fascino che esercitano sulla psiche per la psiche umana la novità, la funzionalità, intesa come risposta a un bisogno, la realizzabilità di un compito non troppo difficile, abordabile, e la sicurezza psicologica

e sociale m ovvero sia il fatto che il compito non mette a rischio l'autostima e l'immagine sociale. (BALBONI, 2003, p.15).

Balboni, sintetizzando, afferma che la tradizione ha tramandato quattro tipi di moduli: moduli basati su un *gruppo, movimento, periodo* storico (il *Trecento*; il *Settecento*); moduli basati su un *autore* di grande spessore (Dante, Leopardi, etc ); moduli basati un *tema psicologicamente rilevante* (amore, morte, guerra, posizione della donna), in quanto interessi già presenti nel gruppo classe o che derivano da eventi o fenomeni di cui molto si parla; o moduli basati su *generi letterari*.

Tale articolazione modulare dipende dallo *scaffolding*, l'intelaiatura, il quadro globale di riferimento al quale i moduli si agganciano come foglie ad un tronco; in alcuni casi l'intelaiatura può essere fornita dall'esterno, come ad esempio l'impianto cronologico [...] su cui vanno a innestarsi i moduli di storia letteraria, filosofica artistica (ivi, p. 39). Nei percorsi tematici e in quelli centrati su un genere, non sono i moduli ad appendersi al tronco storico, ma sono i singoli testi che trattano quel dato tema o esemplificano quel dato genere. Essi si legano da un lato all'intelaiatura storica, dall'altra a quella concettuale del modulo, in un gioco ipertestuale che stimola una profonda crescita cognitiva (Ibid). Il punto nodale è che servono dei moduli per costruire delle unità di apprendimento.

Ma l'osservazione più importante di Balboni è che lo studente che è già entrato nel meccanismo della letteratura sa che, qualunque sia l'argomento, sempre nei testi si parla dell'uomo, e quindi un interesse personale si trova sempre; lo studente ancora diffidente che non ha capito quale macchina di autoconoscenza sia la letteratura, può trovare difficile impegnarsi in un testo non immediatamente motivante per un adolescente (ivi, p. 50)

Si verifica ciò che si è insegnato con gli strumenti usati per insegnarlo, questo è il principio docimologico proposto da Balboni, per cui le ragioni dell'eventuale fallimento sono o esogene legate a un contesto sociale che rifiuta o svaluta la letteratura e la cultura. In questo caso il recupero non può essere legato alla didattica ma alla discussione; linguistico, ossia dovuto a carenze lessicali di ragazzi provenienti da ambienti familiari svantaggiati o non colti, o da una storia scolastica scadente o da un'origine straniera, oppure legati al contenuto o all'argomento.

Secondo Serianni (SERIANNI, 2006, cit., p. 4) la storia punta a far riflettere sui molteplici modi in cui l'uomo ha realizzato nel corso del tempo le sue forme di vita, si è messo in relazione con altri, ha teorizzato l'organizzazione delle istituzioni giuridiche e sociali, e non solo di chi vinse a Trafalgar.

Come applicare le nuove tecnologie e la strategia del *cooperative learning* al servizio di una fruizione letteraria che sviluppi il pensiero critico dell'allievo senza renderlo succube inconsapevole del taglio critico offerto da un libro? La proposta di Linda Rossi Holden (ROSSI HOLDEN, L., *Dall'esplorazione della rete alle schede d'autore*, in *Educazione letteraria e nuove tecnologie* a cura di BALBONI, P.E., UTET, Torino, 2004, pp. 172- 182) è il *web-based research and study approach*, ossia una ricerca che permette la fruizione critica attiva e partecipativa del web. Essa consiste nel far costruire a gruppi di allievi in *cooperative learning*, guidati da mappe a struttura reticolare utili per lo *scaffolding* schede d'autore con sitografia ragionata che portino alla costruzione di ipertesti comprensivi di biografia, contestualizzazione storico sociale, ambito letterario culturale, opere, bibliografia, saggi critici, fortuna critica, testi completi o abstract o audiobooks.

L'ortografia espone a una forte sanzione sociale, per cui pur non essendo una delle principali abilità linguistiche, va insegnata (Serianni, 2009, cit., p.135). Il lessico colloquiale andrebbe censurato solo a seconda dei contesti prestando attenzione a modulare la griglia di valutazione sulla tipologia testuale richiesta. Le ripetizioni vanno corrette, ma la *variatio* non è la più necessaria pratica da insegnare (ivi. p.143).

### ***1.6.La valutazione delle competenze maturate in contesto di lavoro***

La valutazione, oggi, è una parte essenziale del processo formativo. Oggi, perché non è sempre stato così. Fino a quando la scuola aveva solo il compito di trasmettere la cultura di generazione in generazione, non si poneva il problema della valutazione, in quanto l'allievo si confrontava solamente con il suo maestro. Da quando però si è profilata una maggiore integrazione con la società e l'economia, alla scuola è stato richiesto «quel valore aggiunto, per una società più aperta e partecipata, ma anche più competitiva» [...] e ciò ha «progressivamente evidenziato la necessità di esplicitare e di

“misurare” questo valore», anche per orientare le politiche di investimento (PETRACCA, C., SACCHI, G., *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia. Biografia di un istituto*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 27). Negli anni del paragone con l'Europa, è emerso in Italia un vuoto valutativo nella struttura del sistema formativo, e si è manifestata la necessità di un cambiamento nella concezione della valutazione che non richiami la selezione ma il miglioramento (ibid.)

Secondo GIUNTI ( cit. p. 57): il fine culturale della scuola non si realizza e non si valuta sul piano qualitativo né sul piano quantitativo delle conoscenze, ma su quello della maturazione intellettuale, sociale, spirituale della persona. Si può leggere proprio in questi termini quanto dice Bertagna (BERTAGNA, G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 5-11) quando individua un'antinomia tra educazione e valutazione. Se l'educazione è fatta di libertà, meraviglia, padronanza del proprio tempo e accettazione e cura di se e dell'altro, difficilmente si potrà misurare quantitativamente quanto un allievo sia stato educato, se non cadendo in un'ottica prestazionale, misurante, e riducendo lo sviluppo in un clima competitivo, proprio quello di cui parlava Petracca (PETRACCA, cit. p. 28).

Nell'educazione del singolo, il peso della valutazione è minimo. Questo aumenta quando invece si passa a valutare tutti, un universale, o di individuare una media,. Ma queste cose, altrettanto artificiosa, di cui si occupano le istituzioni, sono astratti inconsistenti, artificiosi che poco dicono rispetto a un rapporto educativo, dove si ha un incontro tra due soggetti, si deve partire sempre dal concreto, ossia dal singolo studente (BERTAGNA, 2014, cit. p. 5-11 ).

Se l'educazione data a ciascuno è quella data a tutti, si va incontro a un doppio impoverimento, perché si priva l'umanità del contributo unico e originale di ciascuno. Si impoveriscono tutti di tale contributo, ma si impoverisce anche il ciascuno, in quanto non viene valorizzato il suo potenziale. Nelle stesse pagine Bertagna ricorda ciò che è evidente ad ogni docente, e cioè che quando si insegna o si mira a un risultato standard, tanto più si punta al ribasso, si abbassa l'asticella convinti che gli allievi non possano dare di più, tanto più i risultati saranno bassi gli allievi daranno di meno. Ma se si chiede comunque il massimo, a condizione che un eventuale fallimento non determini un giudizio svalutante sulla persona, c'è la possibilità che l'allievo (e gli allievi) superi

le aspettative. Perché l'unico scopo è aiutare l'allievo a diventare, al massimo possibile, l'unico se stesso che è (ivi. p.16).

Ma Bertagna precisa che, se non c'è educazione senza personalizzazione, non c'è nemmeno educazione senza universalizzazione e socializzazione. Non si possono destrutturare a tal punto le istituzioni educative immaginarle senza un'uniformità e vincoli per il bene della coesione sociale (ivi., p. 19). Secondo Bertagna la soluzione dell'antinomia tra personalizzazione e socializzazione si fonda sulla distinzione pedagogica tra capacità/competenza e conoscenza/abilità, le prime personali, le seconde condivisibili. La prima di queste coppie si riferisce alla persona nel suo essere complesso e nella sua unicità, la seconda coppia, essendo un'astrazione, può riguardare il "per tutti" (ivi. pp. 20-21). Così, pur ritenendo necessaria l'opportuna verifica del possesso di abilità e conoscenze, la verifica di ciò che si ha non dice nulla su ciò che si è (ivi. p.65). Ad esempio, il possesso di certe conoscenze non garantisce che si sostenga un buon esame (magari non si ha la competenza del sostenere esami), il possesso di abilità storiografiche non garantisce che nel momento della prova non si risulti goffi storiografi (ivi. pp. 58-59). Il redigere un progetto o il produrre un capolavoro possono dimostrare una mancanza di abilità qualora il committente non accetti la proposta o il capolavoro risulti pieno di difetti, ma questa mancanza di abilità, potrebbe dipendere dal fatto che l'allievo è più abile in lavori meno utili scolasticamente e tale eventuale altra abilità non viene messa in luce dalla prova. Infine, in ogni caso si tratta ancora del possesso di un'abilità, di un avere o non avere, ma non di un essere (ivi. pp. 64-65).

Come si valutano allora le competenze? La letteratura affronta la questione partendo innanzi tutto da come si sviluppano.

Secondo Bertagna l'allievo possiede delle capacità personali che, attraverso la strumentalità delle conoscenze e delle abilità rispetto alle quali si è istruiti dalla scuola, utili come materiale di lavoro per l'attività formativa, diventano competenze personali (ivi, pp. 66-67). Perché questo accada occorrono tre strategie formative: insegnamento verbale, esempio e tirocinio formativo, esercizio.

Rispetto alla prima strategia, nessuno può insegnare in maniera formativa qualcosa che non sia posseduto come competenza personale. Un valore etico che non appartenga realmente all'animo del docente non può essere insegnato può essere insegnato da chi lo



possegga. L'esperienza non è insegnabile, ciascuno deve maturare la propria e per questo la scuola necessita degli esempi e il tirocinio. Il maestro mostra ciò che fa un uomo competente e l'allievo imita, sempre più consapevolmente, ciò che il maestro fa. L'allievo riflette sulla sua esperienza, e quando qualcuno lo riconoscerà competente allora egli avrà una professionalità.

Non basta l'esempio, occorre che l'allievo stesso si eserciti, lungamente, nell'emulazione. L'esercizio serve sia per mantenersi competenti attraverso l'esercitazione continua, appunto, delle proprie capacità, sia perché si diventa competenti solo assumendo buone abitudini, cosa che non può avvenire se non ripetendo più volte singoli atti. Ovviamente l'esercizio è impossibile nel disinteresse o nell'assenza di motivazione: il compito deve essere ritenuto un'occasione per migliorarsi.

Non è ancora detto che sommati tutti gli esercizi e i tirocini si sviluppino, automaticamente, delle competenze. O meglio: se queste derivano dai primi, non è detto che i primi determinino le seconde. Sempre per questo il docente, una volta realizzato il suo programma, non potrà attenersi fedelmente e acriticamente ad esso ma dovrà essere tanto competente da adattarlo in itinere alle sorprese, alle unicità, alle necessità, alle domande di ogni giorno (ivi. p. 71).

Lo stato italiano ha definito quali siano i percorsi di conoscenza e abilità, ossia di sapere e di saper fare che agli italiani, tutti, devono essere offerti, perché se l'allievo deve imparare ad imparare, questo non significa che ciò che egli apprende sia indifferente, o che alla scuola spetti il solo compito di comunicare i saperi essenziali lasciando poi a ciascuno il compito di integrare e completare.

Per questo lo stato ne indica un preciso elenco. Tuttavia l'impartire questi saperi, pur da Assicurare a tutti, deve svolgersi secondo le esigenze di ciascuno e deve condurre le capacità personali a diventare competenze personali. Questo potrà avvenire tramite piani di studio personalizzati, obiettivi formativi tra loro integrati, attività educative e didattiche non finalizzate al singolo apprendimento ma complessi, e verifiche che porteranno alla redazione di un portfolio delle competenze personali.

Il docente, in forza di un'autonomia funzionale, potrà anticipare o posticipare con libertà l'insegnamento delle une o delle altre, a patto di render conto delle proprie

scelte, che potranno essere dettate da un'analisi delle esigenze formative dell'allievo e dall'individuazione di problemi da risolvere o di progetti a concretizzare. Insomma, sintetizza Bertagna con una brillante allegoria, il docente dovrà dimostrare di saper non solo «programmare ricette che contemplino sempre, necessariamente, l'impiego di più ingredienti da ritirare negli scaffali della dispensa, [conoscenze e abilità...] ma dimostrando di essere competenti nel cucinare in situazione, ogni mattina, con gli imprevisti che capitano, i piatti d'apprendimento che sono davvero appetibile per gli allievi» (ivi. pp. 75-79). Così abilità e conoscenze saranno gli ingredienti che un docente, come un cuoco esperto, deve combinare con competenza e non somministrare uno dopo l'altro, offrire e poi verificarne lo sviluppo, attraverso performance complesse come il reale, dotate di senso, sintetiche, non analitiche, e mobilitando anche prospettive multi e interdisciplinari.

Gli obiettivi formativi, così intesi, scaturiscono da percorsi bottom up (ossia a partire dall'esperienza degli allievi) e non solo top down (ossia a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento), nella consapevolezza che anche questi ultimi devono considerare il contesto, di spazio, di tempo, di circostanza, in cui vanno a collocarsi (ivi. p.80).

Se l'acquisizione di abilità e conoscenze si può e si deve verificare, come si potranno certificare le competenze, essendo esse non generali e generalizzabili, ma proprie di ciascuno, non oggettive e comuni, ma personali, non insegnabili a tutti e dappertutto allo stesso modo, ma solo esperibili da ciascuno? Potranno solo essere viste in azione, in contesto e constatate da persone esperte, considerate a loro volta competenti da altri esperti. Si potrà raccontare come si sono acquisite, in quali prove si sono manifestate o dimostrate, comunque riconosciute. Ma per questo occorrono i singoli docenti: le capacità e le competenze non sono istituzionalizzabili ossia proceduralizzabili: chiamano in causa la persona di ogni allievo nella sua unicità e la persona del docente che entra in relazione con esso per educarlo e verificare quanto ciò che gli si è insegnato si è poi davvero trasformato, e con quale grado di esclusività, eccellenza ed originalità, in competenze personali di ciascuno. È alla deontologia professionale di questi che si fa appello (ivi. pp. 84-86). Ben lungi da loro, dunque, asservire i loro insegnamenti e la loro azione professionale all'istituzione, come può essere quella dell'INVALSI, [o, aggiungeremo noi, dell'esame scritto degli IeFP], che ha invece il compito di misurare l'eventuale possesso di un qualcosa, di una conoscenza e di un'abilità, e non l'essere competenti. Non sono quelle l'indice di legittimazione

della qualità educativa e culturale del proprio servizio, ma bensì i processi formativi documentati in un Portfolio ben costruito e testimoniati responsabilmente (ivi. p. 90).

Riflettendo sul fatto che la valutazione non è qualcosa che avviene in un giorno preciso della settimana ma che ogni giorno è un'occasione per l'allievo per mettersi alla prova, Guasti (GUASTI, L., *Valutazione e innovazione*, Novara, DeAgostini, 1996) dedica un capitolo a quella modalità di valutazione delle competenze che è invece il portfolio, che offre la possibilità di coinvolgere nella valutazione lo stesso studente, e di attivare processi di consapevolezza del proprio percorso e delle proprie potenzialità e dei propri limiti (ivi, pp. 103-110).

Il portfolio consiste nella raccolta di diverse prove che gli studenti affrontano durante l'anno, selezionate dall'allievo stesso secondo criteri condivisi con il docente. Così come accade con le discipline artistiche, che spesso offrono prove di creatività, nelle prove di tutte le discipline si può registrare, in una certa misura, un'espressione dell'originalità dell'allievo, o comunque della sua crescita personale. Pertanto sebbene ciascun docente sia responsabile di aiutare l'allievo nello stabilire i criteri di selezione e nel discernere quale sia la prova degna di essere acquisita e conservata, è l'allievo a scegliere i lavori eseguiti che ritiene meritevoli: campioni di testi espressivi, ma anche analisi di situazioni problematiche, etc.

La condizione è che tutto sia accompagnato da un'argomentazione, sostenuto dalla motivazione della scelta effettuata, una giustificazione che può essere orale o scritta: una lettera di presentazione al lettore del portfolio, con la spiegazione dei singoli item, dei miglioramenti, degli errori consapevolmente riconosciuti e corretti, oltre che un'autobiografia. Questi ed altri saranno strumenti didattici utili. Nel portfolio si possono inserire anche lavori fatti in gruppo, in *cooperative learning*, e per i fogli che includono lavori svolti in comune saranno indicati i compagni che hanno collaborato, ma anche il ruolo svolto personalmente. Così per ogni disciplina, all'interno del portfolio, si troveranno quegli elementi che concorrono a formare il quadro generale valoriale e conoscitivo dello studente (ivi. pp. 105-107).

Lo strumento portfolio permette così di comprendere la situazione complessiva dello studente, fa sì che l'attenzione del docente si massimizzi, in quanto si dovrà prestare maggior cura a ciascuno in fase di selezione e maggior supporto in fase di motivazione

delle scelte; esso facilita i processi metacognitivi sul proprio apprendimento e, soprattutto, ha il vantaggio di valorizzare solo le energie positive di ciascun ragazzo, anziché il grado di adesione a uno standard prefissato o le lacune. Esso, al contrario della valutazione, si basa solo su ciò che il ragazzo sa e sa fare, ciò che lui stesso stima come un lavoro riuscito bene. Anche la più piccola esperienza positiva e di successo viene presa in considerazione.

Il portfolio permette inoltre di mantenere un dialogo con la famiglia centrato sui progressi del ragazzo, in una triangolazione formativa docente-allievo-genitore (ivi, pp. 108-110).

Esiste un tipo di portafoglio non fatto per la valutazione degli apprendimenti, ossia gli standard raggiunti dagli allievi nelle conoscenze o abilità contenute negli obiettivi formativi formulati dai docenti per le diverse unità di apprendimento, ma fatto per la valutazione delle competenze acquisite (cfr. BERTAGNA, 2014., cit. pp. 140-172).

La suddetta valutazione non può prescindere dai dati raccolti nella valutazione delle conoscenze, delle abilità, del comportamento (che in Italia si svolgono tuttora con interrogazioni orali, testi, prove oggettive, saggi brevi, quesiti a risposta singola multipla, ecc., e che riguardano comparazioni di padronanza sia norma sia criterio, cfr. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno*. cit. pp. 138-139), ma non può neanche essere ridotta a questi elementi. Le competenze infatti, come si è detto sono contestuali, si manifestano in un qui ed ora (*hic et nunc*), in situazione reale e non simulata, a posteriori e non a priori; richiedono un riconoscimento pubblico da parte della comunità di esperti, non basta che siano auto dichiarate. Le competenze infine non sono astrattamente scomponibili e riducibili a una somma logica di skills, ma esigono sempre, per essere riconosciute e certificate, impostazioni globali, complesse, che coinvolgono l'unità della persona nelle sue dimensioni razionali, affettive, morali, estetiche, motorie, sociali, espressive, ecc. Gli strumenti di analisi dovranno essere pertanto più qualitativi che quantitativi. Dovranno essere più storici, ermeneutici, narrativi, non statistici e docimologici. Per questa ragione una valutazione delle competenze andrà fatta attraverso un'analisi riflessiva personale e condivisa dell'esperienza di apprendimento e dei risultati ottenuti nella valutazione delle conoscenze/abilità e dei comportamenti dell'allievo. Avverrà attraverso strategie di osservazione partecipata o mediata da testimoni privilegiati, la lettura di biografie di

racconti di vita, l'ascolto organizzato diretto, l'uso di diari, la discussione a partire da incidenti critici, video o foto di esperienze formative, colloqui di rispecchiamento e un'attenzione sempre viva alla contestualizzazione delle prestazioni. La certificazione della competenza ha bisogno di mettersi in ascolto dell'altro, di sentire ciò che l'altro fa ed è, non di fargli fare qualcosa per potergli dire chi è per noi (ivi, pp. 50-52 e 140). Qui si situa il portfolio che, secondo Bertagna, sarà redatto da docenti e da docenti tutor in piena libertà e responsabilità. Esso sarà un racconto biografico narrativo, un romanzo formativo capace di documentare e di certificare in scienza e coscienza, la dimensione educativa, culturale professionale dello studente, di dire chi è la persona dell'allievo che cresce nella sua unità «di comportamenti, di profitto, di etica e di logica, di comunicazione, di interiorità, di corporeità e di spiritualità, di operatività pragmatica e di gratuità intellettuale, di socialità ed individualità, di identità, di essere e di dover essere» (ibid). Il portfolio dovrà permettere di documentare la dimensione culturale, e quindi le conoscenze e le abilità oggettivate che l'allievo mostra di possedere, acquisite non solo a scuola ma anche in ambienti informali e non formali. Esso infine dovrà contenere, e dunque mettere a disposizione, i documenti che permettono di comprendere e valutare la natura e la qualità degli interventi professionali posti in atto dalla scuole dei docenti per giungere alle valutazioni espresse, in modo da garantire un rispetto anche della dimensione sociale e legale della scuola, che seppure autonoma non è un'isola autarchica (ivi, pp. 140 e seg.).

Un portfolio conterrà dunque una valutazione comprensiva di valutazioni diagnostiche, sommative, formative, autoconsapevolizzanti, e accompagna l'allievo dall'inizio della sua avventura scolastica nella scuola dell'infanzia fino alla conclusione degli studi, quando si trasformerà nel portfolio delle competenze personali da impiegare ai fini dell'educazione permanente (ivi, pp.145-147).

Ci sembra qui necessario ricordare che qualcuno si è espresso anche sul fatto che non tutto sia valutabile. Questa l'opinione di Ennio Draghicchio, che nel suo rapporto del 1994 sulle attività dell'IPRASE, Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa Trento affermava che non si può misurare tutto e che la possibilità di effettuare misurazioni accertamenti è limitata a obiettivi controllabili (E. DRAGHICCHIO, come citato in GUASTI, ibid.). Questo significa, per dirla con Bertagna, che come non si potranno mai insegnare tutte le competenze, neanche tutte le competenze potranno mai essere valutate.

Esempi di come si possano valutare le competenze sono stati formulati da Castoldi nel suo studio (CASTOLDI, M., *Valutare le competenze, percorsi e strumenti* Roma, Carocci, 2009). La sua idea di competenza non è identica a quella proposta da Bertagna. Ad ogni modo il lavoro, nel tentativo di ricercare come sia possibile produrre compiti che non valutino solo conoscenze e le abilità, ma anche le competenze, e che tuttavia non siano un portfolio, rilegge in chiave italiana le scoperte che già abbiamo menzionato in merito all'*Understanding by design*, compiendo un utile passo avanti per quanto riguarda la definizione italiana e la creazione di una prova autentica (problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa, ivi. p. 105), a partire dalla focalizzazione e definizione della competenza da valutare (che va non solo denominata ma precisata nelle dimensioni che la compongono e nei livelli di padronanza attesi, ivi. p. 75), puntando l'attenzione sul processo di apprendimento e non solo sulla prestazione, attraverso la costruzione di rubriche di valutazione capaci di definire competenza e livello di competenza.

Castoldi prova a tener conto dei diversi fattori che possono rientrare a definire il possesso di una competenza, presentando e tenendo in considerazione non solo il polo oggettivo, quello le cui evidenze sono raccolte in prove che lui definisce autentiche, ma del polo soggettivo, ossia l'autovalutazione, e di quello intersoggettivo, ossia quello composto dalle attese che la società (altri allievi, genitori, mondo del lavoro e tutti quelli che agiscono nella formazione) ha sulla competenza. Un ruolo fondamentale spetta poi al docente, l'unico in grado di valutare, ossia di attribuire un valore, a tutti i dati raccolti, che come è giusto che sia vanno interpretati (ivi, pp. 70-74 e 103-191).

Ci soffermiamo un po' più lungamente sulla sua descrizione delle rubriche valutative delle prove autentiche.

In una rubrica valutativa bisognerà innanzitutto individuare le *dimensioni* e i *criteri* che esprimono quali aspetti il docente prende in considerazione nel valutare una certa prestazione e in base a quali elementi può apprezzarla. Bisognerà poi individuare *indicatori*, che precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati, per rispondere alla domanda: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza di quella competenza?

Infine occorre indicare i *livelli* che precisano il *grado* di raggiungimento dei criteri considerati. Per individuare le dimensioni, Castoldi, seguendo Arter, propone di raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti che siano rappresentative della competenza prescelta, ma riferiti a livelli di padronanza diversi, e di classificarli in eccellenti, medi e scadenti. Propone poi di descrivere cosa le rende eccellenti o meno, evitando distinzioni comparative basate sulla scala implicita di avverbi come molto, spesso, qualche volta, o di aggettivi qualificati quali ottima, buona, sufficiente (anche se poi, negli esempi dell'autore, proprio questi termini ricorrono). Conclude proponendo ai docenti alcuni criteri di autovalutazione della rubrica valutativa realizzata, che sono la validità, ossia il fatto che la prova davvero esplora la competenza che si vuole valutare, la fattibilità, ovvero il fatto che gli allievi possano davvero dimostrare i livelli di competenza richiesti, e la chiarezza, ovvero se i criteri di valutazione sono chiari e precisi, e attendibili.

Alcune tipologie di valutazione sono comunemente ritenute di scarso valore. Tra queste il vero o falso, o il test a risposta multipla. Anche negli Stati Uniti d'America le tipologie di prova tradizionali quali i test a risposta multipla cominciano ad essere sentite riduttive, tanto che l'Educational Testing Service ha iniziato una procedura di integrazione di questi test con test a risposta aperta fino al 50% del totale delle domande (ivi., p. 128 e A. LAPONTE, *Valutazione del sistema educativo negli Stati Uniti D'America*, in «Educazione comparata», 14-15, I-II (1994), pp.13-24). Si sa che questa non è la tipologia più utilizzata in Italia ma un interessante sistema di integrazione del test a risposta multipla proposto negli States risulta interessante anche per il nostro mondo: è quello che prevede, come accompagnamento a questo, una risposta aperta, detta indefinita, che chiede che l'allievo giustifichi, senza limiti di spazio, il processo attraverso il quale è giunto a dare una determinata risposta. L'allievo riflette così sia sul problema che sulla modalità e la procedura di risposta (Guasti, cit. p.129).

Una seconda tendenza integrativa negli Stati Uniti d'America è quella del compito realistico, ossia di quel compito le cui domande ripercorrono gli stessi ragionamenti che i professionisti (storici, matematici) hanno dovuto condurre per risolvere un loro problema professionale (ibid.). Poi vi sono prove pratiche, o di laboratorio, ossia prove che cercano di verificare le competenze in situazione applicativa, o sperimentale. Si tratta di prove che prevedono un apparato organizzativo e strumentale più complesso, in quanto bisogna ricostruire la situazione in cui esercitare l'azione (ibid.). Si può

comunque riconoscere che una valutazione più veritiera sia quella che si può condurre su quelle che sono chiamate prove autentiche, succitate, e che sia negli States che in Europa sono sempre più oggetto di ricerca.

Il termine *autentiche* lascia intendere che si tratta di prove reali vicine all'esperienza dello studente non artificiose e scolastiche ma espressione delle vere abilità e capacità dei soggetti coinvolti (GUASTI, cit. p. 134). Autentico sta per non troppo formale, non troppo pensato al di fuori della situazione contingente; sta anche per creativo, singolare, che permette di esprimersi liberamente, non costretto in schemi prefissati, non costretto in una logica altrui dentro la quale non è facile inserirsi. È una valutazione che si pone in alternativa alla valutazione oggettiva basata sul test, e che, potremmo dire, si avvicina molto alla valutazione delle competenze più che a quella degli apprendimenti.

Per la valutazione degli apprendimenti due concetti utili da padroneggiare sono quelli di test normativi e test criteriali. I primi confrontano le prestazioni degli allievi con quelli di altri allievi, i secondi confrontano le prestazioni dell'allievo con criteri di padronanza (cfr. SORESI, S., *La valutazione del profitto scolastico*, in *Problemi di valutazione scolastica. Note sulla complessità dei problemi valutativi*, a cura di BASALISCO, S., FONTE, V., RIGHETTO, G., Padova, Lilibian, 1989, pp. 65-72); le prove criteriali sono finalizzate a capire fino a che punto il singolo soggetto è in grado di padroneggiare un'abilità o una capacità ritenuta importante in quel contesto curricolare. (GUASTI, cit. pp. 136-137).

Per quanto riguarda la correzione delle prove tradizionali, specialmente nel momento in cui si dà una restituzione all'allievo, importante tener conto della concezione che si ha dell'errore, che sia una di chiusura, ovvero che si limita a indicare ciò che manca, a ritenere l'errore principalmente una deficienza, un difetto, o che sia una di apertura, che vede l'errore come occasione di miglioramento, punto di partenza per un percorso (GUASTI, cit. p.177).

A questo proposito restano ancora utili i concetti, non tanto recenti ma sempre validi, di valutazione formativa e valutazione sommativa (ivi, pp. 195-202 e VERTECCHI, B., *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976). I maggiori riferimenti a questi due tipi di valutazione si collocano nella letteratura americana a partire dagli anni '60, ma anche l'Italia è riuscita a farla propria già agli inizi degli anni '70. Secondo



queste teorie la valutazione formativa, anche definita in itinere o continua, collocata tra quella iniziale e quella finale, interviene nel corso degli studi per dare un orientamento sul livello raggiunto, sulle lacune persistenti, sui possibili sviluppi successivi; questa valutazione non serve tanto a discriminare il livello ma a accertare quello già raggiunto per fare un'ipotesi di itinerario per raggiungere il livello atteso. In essa l'errore è solo un elemento di informazione che serve alla ristrutturazione del piano di apprendimento. La valutazione sommativa invece, finale, conclusiva, ha giuridicamente il compito di descrivere il valore complessivo dell'apprendimento dello studente al termine dell'unità di apprendimento o del corso di studi. In questo caso l'errore non ha più valore formativo ma testimonia un insuccesso dell'azione educativa (ivi. p. 196). Altre caratteristiche delle due forme di valutazione sono che la valutazione formativa è frequente quella somma attiva limitata. La valutazione formativa si chiede: cosa funziona? Cosa necessita di miglioramento e attraverso quale strategia? La valutazione sommativa si chiede invece: quali risultati hanno luogo? Con quale formazione? La differenza tra le due valutazioni non consiste dunque nella tipologia di prova somministrata, ma nel diverso uso che si fa dei risultati ottenuti, non tanto nel metodo quanto nel tipo di analisi. Entrambe le prove hanno un compito essenziale, la prima di favorire un percorso di sviluppo la seconda di certificare un esito. Valutare i risultati complessivi è importante quanto intervenire durante il processo, infatti per quanto quest'ultimo favorisca il migliore sviluppo possibile dell'allievo, qualora la valutazione fosse privata del momento finale, non si potrebbe giudicare se l'intervento formativo sia una riuscito o meno (ivi, p. 197).

Per quanto riguarda poi la qualità delle prove di verifica, per ogni genere di prova ci si può interrogare sul rapporto tra la prova stessa e la pratica didattica del docente. Infatti programmazione e didattica sono strettamente correlati, così come didattica e valutazione. Se l'attività dell'insegnante si articola in *curricolo generale*, *curricolo d'istituto* e *curricolo reale*, la procedura di valutazione non differirà molto dalle attività didattiche proposte dal docente e sulle quali l'allievo si è formato, non differirà dunque neppure dal curricolo reale che si è portato avanti e dalle fasi applicative dei momenti didattici: a tutti questi aspetti corrisponde i riscontri dei momenti di verifica. Questo toglie di per sé qualcosa ai test generali e oggettivi sulle conoscenze, ma non significa, di per sé minore validità (cfr. GUASTI, L., *Valutazione e innovazione*, Novara, DeAgostini, 1996, pp. 92-100 ).

Per quanto riguarda il punto valutazione, le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento del 2010 (d.P.R. 15/3/2010, n° 87, articolo 8 comma 6, par. 1.5.3) si soffermano su alcuni accorgimenti che permettano di progettare e valutare per competenze. Innanzi tutto occorre che si insegni proprio allo scopo di sviluppare competenze, intese come «comprovata capacità di usare conoscenze ed abilità personali, sociali e o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo personale e/o professionale» in termini di «responsabilità e autonomia». Tali competenze non possono che svilupparsi in un contesto nel quale lo studente è coinvolto personalmente (o anche collettivamente) nella creazione di un prodotto o nella soluzione di un problema che implichi l'attivazione di risorse interne (le conoscenze e le abilità, appunto) ed esterne (l'eventuale presenza di altri/altre fonti), oltre che il coordinamento di tale risorse. È importante la qualità delle conoscenze apprese e delle abilità sviluppate, che devono essere non solo acquisite ad un buon livello di comprensione e di stabilità, ma essere aperte e disponibili a una mobilitazione e valorizzazione nel contesto dell'attività lavorativa e di studio. Anche esse dunque dovranno essere insegnate con metodi che coinvolgano l'attività degli studenti nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa, in un ambiente di lavoro che porti alla realizzazione di prodotti che richiedano un loro utilizzo intelligente. Inoltre va curata l'integrazione tra quanto appreso nell'area generale e quanto sviluppato nell'area di indirizzo, e quindi promossa la coprogettazione didattica. Vantaggi di tale approccio sono l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende e una crescita della motivazione (ibid.) Ora, ferma restando la necessità della valutazione, per sostenere sia lo sviluppo di competenze autoregolatrici sia la motivazione connessa alla constatazione dei progressi ottenuti, con conoscenze e abilità così maturate si potrà tentare una valutazione delle competenze possedute. «Una competenza si manifesta quando uno studente è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto a lui assegnato mettendo in gioco le sue risorse personali e quelle, se disponibili, esterne utili necessarie» (ibid.); per poterne osservare la presenza in maniera specifica e qualitativamente bisogna poter disporre non di una sua sola manifestazione occasionale, ma di una famiglia di sue manifestazioni o prestazioni particolari, che permettano di ipotizzarne l'esistenza, documentarla e ipotizzare il livello raggiunto (perché la presenza di una competenza non è rilevabile ma solo inferibile a partire dalle sue manifestazioni). A questo fine anche la valutazione della qualità delle conoscenze e delle abilità che risultano componenti essenziali delle conoscenze. Per una corretta valutazione,

affermano le linee guida, bisogna osservare che le conoscenze, si è detto, devono essere: significative, stabili e fruibili, non ripetitive e rigide. Una abilità deve poter essere utilizzata in maniera fluida e corretta, sapendo collegarla alle conoscenze condizionali. Infine bisogna prestare attenzione agli atteggiamenti dovuti all'affettività e alla motivazione. Disposizioni interiori negative sul piano affettivo, motivazionale o volitivo, verso un insegnante o un insegnamento, una fragilità con tendenza alla frustrazione di fronte alle difficoltà o agli insuccessi o una scarsa perseveranza possono pregiudicare tanto lo sviluppo quanto la manifestazione delle competenze.

Per quanto riguarda le fonti informative su cui basare un giudizio di competenza, sempre secondo le linee guida, occorrerà rilevare, oltre ai risultati ottenuti nelle prove, il come l'allievo è giunto al risultato e la percezione che egli stesso ha del proprio lavoro. (ibid.) A questo fine la prova dovrebbe essere strutturata in modo tale da evidenziare che lo studente sappia muoversi in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità. Occorrerà poi osservare in maniera sistematica il comportamento dello studente mentre svolge il compito, previa definizione delle categorie osservative. In terzo luogo occorrerà una forma finale di narrazione di sé svolta dallo studente sul come e sul perché ha svolto il compito in quel determinato modo e sulla sua autovalutazione del risultato ottenuto, sulla capacità di riconoscere e criticare la successione delle operazioni compiute e gli eventuali errori commessi, sulla capacità di indicare le qualità del prodotto realizzato e le possibilità di miglioramento (ibid.).

Per quanto riguarda il secondo stage dell'*Understanding by design*, le domande da porsi per attuare la valutazione saranno invece: What would actually serve as evidence of the *enduring understanding* I'm after? (WIGGINGS G. e MCTIGHE J., 1998, cit., p. 171). È a questo scopo che bisognerà creare adeguate performance tasks, ovvero prove che pongono ai ragazzi problematiche relative al mondo reale, poste in un contesto reale di sfide e possibilità e corrette con criteri appropriati preventivamente comunicati allo studente (ivi. p. 31 e p. 157). Solo la terza fase consisterà nel decidere quali attività gli studenti potranno fare durante l'unità e le risorse e i materiali dei quali avranno bisogno per tali attività, a quali conoscenze dovranno essere pervenuti e quali abilità dovranno aver sviluppato per risolvere le performance tasks, (ivi. pp.31-32).

## **2. Dall'esperienza alla conoscenza: riflessione sul modello *Oliver Twist***

### **2.1. *Dalla dispersione alla motivazione, dal relativismo alla ricerca del senso: le domande che hanno spinto alla ricerca.***

Non è infrequente udire dalla voce di docenti della scuola secondaria di secondo grado o dei percorsi di istruzione e formazione professionale, recriminazioni contro colleghi delle scuole di livello inferiore accusati di non aver svolto efficacemente il proprio intervento didattico, qualora uno studente del primo anno si mostrasse impreparato non solo relativamente ai contenuti delle così dette discipline, ma anche rispetto al metodo di studio, alla capacità e all'interesse manifestato verso l'apprendimento.

È altrettanto un luogo comune quello secondo il quale l'incapacità della presente generazione di interessarsi a qualsivoglia argomento proposto in sede di lezione sia espressione di una endemica superficialità di pensiero e di giudizio. Ma è vero?

Se il problema della scarsa preparazione contenutistica e metodologica potrebbe derivare da un'inefficace proposta della scuola, la mancanza di interesse non è costitutiva del giovane, come di nessun essere umano, ma è spesso frutto del clima all'interno nel quale tale giovane è maturato, probabilmente una generazione alla quale sembra nessuno abbia insegnato a porsi domande e a dare un giudizio critico. Piuttosto, in un clima di relativismo conoscitivo ed etico, probabilmente qualcuno si è invece impegnato a far credere che non ci siano risposte. Il nichilismo e il relativismo non possono che indurre al disinteresse.

Può esistere una proposta didattica, una metodologia, un rapporto con il docente e con ciò che egli insegna, che sia in grado di formare uomini capaci di rispondere alle diverse sfide che il mondo contemporaneo pone? Capaci di porre domande e di ricercare risposte adeguate, giudicando sulla verità, sulla bontà, sulla giustizia?

Ciò che ci interessava era innanzi tutto il crollo motivazionale riscontrabile in certi allievi, che non aderivano alla proposta didattica, non si coinvolgevano nella vita

scolastica, fino ad abbandonare la scuola e rimpolpare il numero dei dropout<sup>1</sup> e dei NEET<sup>2</sup>.

Ci preoccupava poi l'incapacità di giudicare ed esercitare un pensiero critico rispetto alle ideologie dominanti, riconoscendo un bene, un male, e scegliendo consapevolmente una strada piuttosto che un'altra; ci preoccupavano le risposte date attraverso frasi fatte e scoraggianti, il terrore di essere soli, o fatti male, di "essere sbagliati" o inadatti alla vita di fronte a tutte le difficoltà e alle ricerche di senso adolescenziali, dubbi che talvolta sfociano nell'adesione inconsapevole al nichilismo; infine ci destava apprensione la necessità, per un uomo, di trovare un lavoro da svolgere con dignità e somma professionalità per poter vivere una vita socialmente impegnata esprimendo pienamente se stesso, e al bisogno di mantenerlo e di mantenersi continuamente impiegabile, in un mondo in cui l'obsolescenza delle conoscenze è sempre più rapida, almeno quanto lo sviluppo delle tecnologie al servizio di sempre nuove professionalità.

Si è dunque cercato di scoprire quali potessero essere i tratti di una proposta didattica alternativa, incentrata sull'allievo, fondata sul suo coinvolgimento, sulla sua esperienza personale, esistenziale, sociale e professionale, pensata e costruita in collaborazione con la Direzione e con l'intero corpo docente, per verificare se questa avrebbe sortito i risultati desiderabili. Una proposta tale da sfatare il mito dell'insuccesso dovuto a una supposta inguaribile cattiva voglia, oppure quello di un'apatia cronica, doveva avere la caratteristica di essere attraente, affascinante a tal punto da portare ad accettare la fatica dello studio e dell'esercizio, anche di quello ripetitivo.

Come ha spesso osservato Mazzeo nei suoi numerosi studi sull'apprendimento, motivare è dare la ragione al cuore, incoraggiare e potenziare l'io-studente, proporre le attività nella prospettiva della totalità, testimoniando l'interesse fondamentale per le cose e il loro orizzonte. L'attitudine a studiare, ossia ad applicarsi a scoprire, sapere, fare, imparare, indica, già etimologicamente, un'attitudine ad applicare se stessi, a "piegarsi su" un oggetto della realtà che è tale da attrarre l'io verso di sé. Tale attitudine, sempre esistita nell'uomo non può essersi ad un tratto smarrita nelle ultime generazioni.

---

<sup>1</sup> Ossia giovani che hanno abbandonato o sono stati abbandonati dal sistema scolastico

<sup>2</sup> Acronimo per "Not in Education, Employment, or Training", ossia un giovane escluso dal ciclo di istruzione e formazione e senza lavoro

È forse la motivazione che è venuta meno, quindi è sulla capacità di motivare che il docente deve interrogarsi.

Del resto, i ragazzi che frequentano oggi l'ente di IeFP *Cometa Formazione*, tutt'altro che dormienti, sono fin troppo scaltri per accettare di piegarsi passivamente su oggetti di studio che appaiono lontani e dunque inutili. «A cosa mi serve?», obiettano gli studenti, quando il nesso tra la proposta didattica e l'ambito professionale non è evidente, o questa appare estranea anche alla loro vita, alle circostanze personali e sociali che si trovano ad affrontare. Spesso i ragazzi, che arrivano alla formazione professionale carichi di fallimenti o di pregiudizi su di sé instillati in loro da sguardi poco accoglienti in esperienze scolastiche precedenti, non trovano la forza di imboccare strade che appaiono ai loro occhi impraticabili, e affermano di detestare una materia piuttosto che un'altra, o di annoiarsi, o di essere incapaci di studiare, perché non hanno mai sviluppato un metodo di studio o ottenuto un successo, o spesso perché hanno avuto troppi insegnanti, o un cattivo rapporto con uno di loro, o, infine, perché nessuno li ha mai stimati capaci.

L'obiezione «a cosa mi serve la letteratura se voglio diventare un cameriere?», potrebbe portare un docente, o un Assessore, o un ministro, alla scelta di ridurre i percorsi di istruzione e formazione professionale a “un po' di meno”, a un livello inferiore, di serie B, rispetto a quello del sistema educativo di istruzione, inducendo a ridurre, se non ad escludere, tutto ciò che apparentemente non ha nesso con la praticità. Ma se invece il docente si spingesse a rendere più evidenti i nessi tra la propria proposta didattica, il contenuto delle proprie lezioni e il mondo dello studente, sociale e professionale, scommettendo sulla certezza che l'uomo è un inesauribile bisogno di senso, e che la realtà, tutta, ha un senso degno di essere indagato, scoperto, studiato? Si può scommettere sul fatto che il mondo e il cuore dell'uomo possono affascinare e attrarre chiunque? Si può sollecitare la capacità di cogliere il significato dell'esistente e presente con l'aiuto delle discipline sin da subito, non in un remoto e spesso fumoso futuro? Si può rendere l'apprendimento fonte di creatività, di capacità di comprensione e di giudizio critico?

Del resto questo contribuirebbe anche allo sviluppo della vita economica e sociale. Come si legge nel *Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita* del 1996 l'istruzione e la

formazione sono la via per contrastare il problema della disoccupazione, perché lo sviluppo della capacità di cogliere il significato delle cose, oltre ad essere la funzione precipua della scuola, è anche il fattore che permette di rispondere all'economia e adattarsi all'occupabilità.

Poiché anche la presente è dunque una generazione che ha tutte le potenzialità per approdare nel mondo del lavoro con una coscienza di sé e del proprio compito che porti ad intraprendere una carriera brillante e costruttiva tanto per sé stessi quanto per il mondo, quale responsabilità può avere in questo un docente?

Una proposta didattica in cui l'istruzione e la formazione concorrano allo stesso processo di sviluppo, potrebbe evitare a molti giovani il destino della dispersione scolastica? Potrebbe permettere, ad altri, di ritrovare un percorso abbandonato? Potrebbe rendere gli studenti in grado di divenire, nel futuro, lavoratori continuamente in aggiornamento e sempre impiegabili? Potrebbe, ultimo ma non ultimo, rendere gli allievi uomini interi, capaci di operare con coscienza dopo aver giudicato, e affermando un valore?

Assumere un tale approccio significherebbe scommettere fortemente anche sul valore del desiderio e dell'affezione nell'apprendimento e cercare di comprendere quale parte essi abbiano nella maturazione dell'allievo.

Come non dare interpretazioni riduttive di questi valori?

Non si vorrà assumere un'ottica funzionalista, andando alla ricerca di situazioni emotivamente coinvolgenti e tali da far scaturire l'affettività e di conseguenza l'apprendimento, né finalizzando lo studio, anche quello più contemplativo, solo al conseguimento e allo svolgimento di un lavoro.

Ancora, diversamente dai costruttivisti, non si considererà l'esperienza come un'occasione che possa, attraverso un opportuno *scaffolding*, generare autonomamente il proprio sapere, riducendo il docente alla funzione di mero mediatore, facilitatore. Il docente si vorrà come guida, come consulente esperto che traccia una strada, insegna nella misura in cui indica la via che conduce alle risposte alle istanze che l'affezione fa porre a un uomo in azione, o "introduce a" e quindi "avvia alla" conoscenza e alla

costituzione dell'umano. Fare con lo studente, non “fare al posto dello studente”, né “far fare” allo studente

Come può il docente far riemergere il nesso tra competenze culturali e professionali, tra sapere e fare, tra la cultura e l'esperienza che vi ha condotto, per ricucire quel rapporto la cui mancanza può far sembrare inutile la fatica dello studio? Come rendere evidente la necessità delle competenze indicate tra gli obblighi di istruzione, in particolare quelle relative all'asse dei linguaggi e all'asse storico, per l'attività lavorativa? Come evitare la mera trasmissione di conoscenze e sviluppo di abilità, rendendo lo studente competente, pronto a scommettere il patrimonio che possiede, desideroso di apprendere e sempre più pronto ad individuare autonomamente i percorsi del proprio aggiornamento, in vista del citato long life learning, unico strumento in grado di rendere il soggetto sempre impiegabile in un mondo ad accelerata velocità di cambiamento?

Le attività, le ricerche, le letture, i lavori, le analisi, gli studi proposti dal docente per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, dell'asse dei linguaggi e dell'asse storico, possono rispondere all'esigenza di istruzione e formazione professionale, non semplicemente giustapponendo l'istruzione da una parte e la formazione dall'altra, ma connotando con finalità culturali il medesimo corso di formazione?

In caso di risposta affermativa, quali saranno i sentieri di un cammino scolastico che insieme “salpi da” e “faccia rotta verso” il mondo del lavoro, sentieri che tengano conto delle dinamiche socioeconomiche della domanda di lavoro, senza mai trascurare lo sviluppo esistenziale dell'allievo?

Come rendere lo studente protagonista, pronto a divenire non un cieco ingranaggio del mondo economico/lavorativo (cosa che, in ultimo, finirebbe per deprimere questo stesso), ma un uomo intero, autonomo e responsabile, capace di giudicare ed operare con coscienza in situazioni non prevedibili, relative a tutti gli ambiti nei quali sarà chiamato a intervenire?

Se alla base dell'apprendimento c'è un soggetto che liberamente sceglie di cogliere e fare proprio ciò che lo provoca, e dunque di agire, indagare, operare decisioni in base a scoperte e giudizi, la scelta di guidare gli allievi verso l'apprendimento a partire



dall'esperienza reale in azienda e/o in bottega, potrebbe essere la via privilegiata per rimotivare all'apprendimento stesso?

## ***2.2. Apprendere attraverso l'esperienza in Cometa.***

La proposta che la scuola si proponeva di verificare era se l'apprendere attraverso l'esperienza avrebbe motivato di più i ragazzi alla vita scolastica e avrebbe portato al conseguimento di obiettivi formativi più alti.

Occorre in questa sede precisare cosa significhi, in *Cometa*, apprendere attraverso l'esperienza, visto che sono stati numerosissimi, nel '900, i tentativi di avvicinare lo studio all'esperienza del ragazzo, le così dette scuole nuove o scuole progressive. Questo come segno che un'educazione trasmissiva, nozionistica da decenni non è più riconosciuta come adeguata al nostro tempo.

L'apprendere attraverso l'esperienza in *Cometa* consiste innanzi tutto nell'utilizzare il lavoro come ambito privilegiato per la scoperta del sé e delle proprie attitudini e potenzialità, che ovviamente possono andare ben oltre l'attività professionale per la quale si studia. L'io, il proprio io, si riconosce in azione. Non "io" inteso come ciò che dice di sé, che potrebbe essere anche un giudizio demoralizzato e scoraggiato, ma "io" inteso come ciò che si scopre di voler e poter fare, volere e poter essere. E si noti qui che dire che un lavoro è l'ambito privilegiato per la scoperta di sé non significa che un allievo che a 14 anni sceglie di seguire il corso di operatore della ristorazione/addetto sala-bar non possa decidere di fare, dopo il diploma, il venditore di tessuti (come è accaduto a G.T., diplomatosi nel 2014 come tecnico dei servizi ristorativi) o desiderare fare da grande il venditore di auto (come accade a F.B., adesso al terzo anno).

Apprendere attraverso l'esperienza è apprendere in situazione, è un apprendimento situato nel senso che avviene mentre l'allievo è immerso in una comunità pratica di lavoro, fatta di pari e di maestri, e la trasmissione delle competenze avviene attraverso una partecipazione diretta dell'allievo all'attività lavorativa, con responsabilità crescenti, senza timore dell'errore che, pure in una tensione ideale verso l'eccellenza, è pienamente messo in conto. Non è dunque un apprendimento meramente proposizionale: il momento in cui il maestro insegna ruota intorno al momento in cui l'allievo lavora, come quando si impara a scrivere una lettera formale, scrivendo una

lettera formale, o a fare un caffè, facendo un caffè. Il maestro condivide i suoi saperi nel momento stesso in cui le domande vengono poste dalla situazione dinamica in cui l'apprendimento avviene. Ma, rispetto all'apprendimento situato classicamente inteso in letteratura, la figura del maestro è fondamentale sia per le indicazioni che può fornire in qualità di esperto, concentrato sul singolo apprendista, sia per il compito di referente e di guida nella riflessione su quanto appreso, su quanto accaduto e sul suo significato.

Ecco perché apprendere attraverso l'esperienza è, talvolta, partire dal fare per arrivare al sapere, come quando si riflette su cosa si è fatto in *Job rotation*, o su come sia andato un evento. Questo infatti fa la differenza tra il provare, il fare meccanico e il fare esperienza: la consapevolezza. Essendo l'uomo bisogno di senso, fare esperienza significa capire, comprendere.

Apprendere attraverso l'esperienza è poi riferirsi a esperienze fatte, per comprenderle meglio e ripartire da quelle per vivere meglio le nuove. Riferirsi ad esperienze proprie e ad esperienze altrui, che guideranno o illumineranno le nostre. Apprendere attraverso l'esperienza può essere quindi paragonarsi con l'esperienza di qualcun altro, per comprendere meglio sé stessi.

Apprendere attraverso l'esperienza significa che ciò che l'allievo apprende prima del fare, saperi e abilità, ha un fine, ha uno scopo, non remoto, non eventuale. Immediato, spesso. Potenziale, qualche volta. È un'esperienza e serve a fare esperienza. È quindi anche apprendere per fare esperienza

Si apprende attraverso l'esperienza quando si rieducano i propri sensi a percepire, laddove si erano assopiti. È riscoprire la vista, il gusto, l'olfatto, l'udito. È riscoprire il proprio corpo nel mondo. E dopo, l'apprendere attraverso l'esperienza è dare un nome alle cose che si incontrano, che si ricomincia a vedere, sentire, come descrivere un cibo durante una degustazione o un luogo che si è visitato, o raccontare l'esperienza fatta per coglierne i significati. In altre occasioni è riflettere su quanto vissuto, per comprenderlo meglio e farlo proprio, farlo divenire esperienza nel suo senso pieno. Perché l'esperienza non è tale se non è giudicata.

In *Cometa*, per apprendere attraverso l'esperienza si cerca di far sì che ogni proposta didattica sia un incontro che amplia gli orizzonti, un incontro con un maestro, con un compagno, con un contenuto, con un autore, con un brano poetico, con un'opera d'arte,

magari anche cotta al forno. Un incontro dopo il quale sei diverso, sei più ricco. Apprendere attraverso l'esperienza è leggere e cambiare. Cambiare lo sguardo su qualcosa o su qualcuno, anche su se stessi. È sentire un autore parlare di sé o far riferimento alle domande più intime che non si è osato mai confessare.

È ancora apprendere da protagonisti, in maniera attiva, non sorbire passivamente. Significa che ogni allievo deve vedere una possibilità per sé nella proposta didattica, e l'apprendimento deve essere una conquista ricercata e ottenuta con fatica.

È comprendere, in una discussione, ciò che non si capiva da soli. È scoprire che discutendo s'impara, perché le idee messe in comune non si sommano ma si moltiplicano.

Apprendere attraverso l'esperienza è scoprire che il mondo in cui siamo immersi ha la dimensione dello spazio e del tempo, e che quello spazio e quel tempo lo rendono ciò che è, che conoscere lo spazio e il tempo di un luogo, di un fenomeno, di un uomo, è conoscerlo davvero, e conoscere è amare. Allora fare esperienza di qualcosa è iniziare ad amarla. Fare esperienza suscita il desiderio di fare altre esperienze.

Si apprende attraverso l'esperienza quando si va a chiedere la consulenza di un adulto o di un esperto, al lavoro o nella vita, quando una domanda si pone. È fare esperienza ed apprendere il cercare di rispondere a quella domanda, riuscirci oppure non riuscire e riprovare. Per questo, diventa esperienza, essere creativi al lavoro, per risolvere un problema, e da questo, apprendere.

Perché tutto questo apprendere avvenga, però, non ci si può affidare al caso e alle esperienze che esso potrà offrire, alle circostanze che la vita potrà porre. Non per tutto almeno. Questa è una delle prime considerazioni che i pedagogisti delle scuole nuove si sono trovati a fare. Fermo restando che la scuola che vuole formare un organizzatore di eventi, deve aiutarlo ad affrontare il maggior numero possibile di circostanze, in modo che egli possa dirsi esperto, la mia esperienza a scuola nell'organizzazione degli eventi con i ragazzi ha mostrato che problematiche o richieste postesi per un evento non si ponevano per un altro, che però a sua volta poneva altre esigenze. Così è divenuto evidente che se alcuni apprendimenti sono imprescindibili, altri possono essere circostanziali. Come affrontare dunque quelli imprescindibili? Quanto è possibile programmare le esperienze? E programmarle in modo che siano propedeutiche

all'apprendimento, e una propedeutica all'altra, quando la vita non ci si offre, di per sé, con questa propedeuticità tra le esperienze?

Sì, rispondiamo, è possibile e necessario, perché esistono competenze maggiori (quella dell'organizzazione di un evento) che hanno all'interno competenze meno complesse (scrivere una mail formale, redigere un progetto), e apprendimenti impossibili se mancano certi concetti di base (come la differenza tra registro formale e informale e il concetto di target). Le strategie saranno dunque due e vedono in entrambi i casi fondamentale il ruolo del docente/maestro di bottega.

Questi può condurre a realizzare il lavoro commissionato in tutti i suoi aspetti, migliorando in itinere o rifinando via via ciò che non è ben fatto in quanto non ancora nelle potenzialità dell'allievo (per esempio quando la proposta che gli allievi fanno del menu non è ben equilibrata, correggendola, o quando questi dimenticano di ordinare le tovaglie da prendere a noleggio, e il maître silenziosamente provvede, salvo poi, in fase di debriefing, segnalare l'errore, o come quando gli allievi hanno steso un book di progetto che necessita di essere rivisto dal punto di vista della morfologia, della sintassi e della formattazione e la docente lascia comporre tutto salvo poi correggere in gruppo). Così facendo si sostiene l'allievo, a mettere in gioco una competenza più ampia di quella che già possiede, secondo le teorie della zona di sviluppo prossimale, per cui la proposta deve essere sempre più complessa delle potenzialità perché l'apprendimento avvenga.

Oppure il docente può, con meno efficacia nel risultato didattico, supplire momentaneamente con la sua competenza, alle carenze di competenze nell'allievo, assegnando a ciascun gruppo di allievi i soli compiti meno complessi o per i quali hanno competenze sufficientemente consolidate.

Il quadro teorico che si è seguito, quindi, ha voluto come protagonista l'allievo, ma il maestro è una presenza importante, come un compagno di viaggio imprescindibile e la cui presenza non si limita alla predisposizione dei materiali o all'organizzazione delle esperienze. La sua compagnia è una compagnia esperta, quasi genitoriale, quasi paterna (non materna), nel senso di una compagnia che introduce alla vita, spalanca alla vita, senza rinunciare a offrire suggerimenti e regole.

Questo nella convinzione che un uomo che giudica è un uomo che insegna a giudicare, se lo insegna aiutando l'allievo a porsi le domande, a indagare, prima di offrire il suo contributo. Un uomo che educa, carico della sua esperienza, aiuta l'adolescente a trovare le risposte alle sue domande, sostenendolo nella sua personale esperienza, confermandogli la presenza di un significato e la possibilità della sua scoperta.

Che rapporto c'è tra le esperienze? Il maestro/docente aiuta a sistematizzarle perché diventino sapere conquistato e organizzato, come lo è nelle discipline, guidando la riflessione, offrendo il lessico disciplinare e le metodologie. Talvolta come premessa, come quadro entro il quale accogliere l'esperienza, talvolta come scoperta. Talvolta come punto di partenza, tale altra come punto di arrivo.

Com'è possibile questo, e com'è possibile non scadere in lezioni frontali che esulano da quanto detto nelle premesse sull'apprendere attraverso l'esperienza? Basta che tutto l'apprendimento, e non solo la singola lezione, siano situati in un progetto a lungo termine. In questo caso offrire strumenti prima o durante l'esperienza e cogliere e sistematizzare i risultati durante e dopo l'esperienza sono un processo continuo nel corso dello sviluppo di un medesimo progetto e delle sue fasi.

Altro punto fondamentale che si è messo a tema è stato il rapporto tra il "legare l'apprendimento all'esperienza" e lo "sfruttare i contenuti in maniera funzionalistica". Quando si è cercato nell'apprendimento uno scopo non remoto e non eventuale, non si è finalizzare lo studio esclusivamente al conseguimento di un risultato nell'ambito professionale, o alla realizzazione di un prodotto (come quando si trae spunto da un testo letterario per scegliere le caratteristiche di un centrotavola, ma allo stesso punto il testo ha dato insegnamenti di vita).

Le esperienze, ossia l'entrare in rapporto con la realtà, anche attraverso il confronto con autori o con la storia, permettono innanzi tutto di capirla, non solo di manipolarla; esse, devono innanzi tutto educare all'agire umano, cioè alla scelta consapevole del bene: del bello, del buono, del giusto e del vero.

### **2.3. *Il sistema delle botteghe didattiche, la Bottega del gusto e le job rotation***

Il modello che l'*Oliver Twist di Cometa formazione* propone è quello dell'apprendimento in situazione e dell'alternanza formativa scuola lavoro, che implica portare il mondo all'interno dell'aula (ufficio) e l'aula nel mondo.

L'attività didattica professionale, in *Cometa*, si svolge infatti non in laboratori, ma in vere e proprie botteghe artigianali dove, come in un apprendistato rinascimentale, l'allievo impara seguendo il maestro nella realizzazione di un prodotto destinato al pubblico.

In *Cometa* le quattro botteghe presenti sono la Bottega del gusto, dotata di un bar, un ristorante e una pasticceria didattici, aperti al pubblico; la Bottega del Legno, dotata di ufficio di progettazione e di una falegnameria; la Bottega del tessuto, dotata di un ufficio stile e di una tessitoria sartoria, la Bottega della natura, con giardini, orti, boschi.

Nelle botteghe di *Cometa*, contesti lavorativi reali, diversamente da quanto accade nelle comuni attività laboratoriali, lo studente offre il proprio prodotto/servizio a un consumatore pagante. In tale esperienza, che non è più simulazione, l'urgenza della competenza professionale emerge maggiormente e, di conseguenza, rende altrettanto urgenti per il soggetto in apprendimento tutte le competenze culturali e umane che sono anche quelle indicate dagli obblighi di istruzione.

Qui la didattica in generale, sia quella delle discipline così dette di base che quella delle discipline professionalizzanti, può entrare in gioco. Questo però solo a condizione che ciascun docente si renda disponibile a interrogarsi in prima persona sul valore conoscitivo e applicativo reale e concreto del percorso culturale che propone allo studente.

L'apprendere a partire dall'esperienza è praticato in un contesto già lavorativo, per quanto ancora al seguito di un maestro di bottega. Non è legato solo metaforicamente o per trasposizione a competenze target che un giorno torneranno utili nel proprio ruolo professionale, come accade in certo *experiential learning* praticato per lo più nei corsi aziendali. Il docente non mira a rendere trasferibili nella realtà lavorativa i

“comportamenti” appresi in aula, ma conduce e accompagna lo studente a sperimentarli direttamente in azione.

Nelle botteghe didattiche si pratica la *job rotation*. La *job rotation* è una prassi diffusa presso alcune grandi aziende che consiste nel far ruotare un dipendente (di solito un neolaureato) per il primo periodo della sua carriera lavorativa nelle diverse divisioni aziendali, allo scopo di verificare per quale settore abbia più attitudini, di facilitare la circolazione dei saperi taciti, ovvero di quei saperi non trasmissibili che si sviluppano solo con la pratica, di motivare la risorsa umana attraverso una conoscenza piena della parte che il suo lavoro ha nel processo complessivo, e di promuovere il suo percorso di carriera.

La rotazione nei diversi ambiti, si diceva, permette che le diverse fasi del processo produttivo aziendale, ma anche i diversi settori della filiera, siano noti a tutti i dipendenti e che le conoscenze tacite che inevitabilmente si acquisiscono non siano monopolio di un solo lavoratore ma che ciascuno riesca ad avere una visione globale delle caratteristiche e delle problematiche che possono insorgere in un ambiente di lavoro, sia a livello produttivo che a livello di relazioni umane interpersonali tra colleghi e con il pubblico.

La Bottega del gusto, si diceva, gestisce un bar, un ristorante e una pasticceria. Il personale è composto da maestri e allievi. Questi, oltre alla quotidianità del servizio, organizzano eventi di ogni tipo all'interno degli spazi dell'associazione *Cometa* e anche catering esterni (pranzi di lavoro, serate a tema, serate à la carte, cene di gala, buffet, welcome coffee e coffee break per eventi aziendali, social day, cerimonie, matrimoni battesimi e cresime, compleanni), secondo il *brand Cometa* o Assecondando i gusti, oltre che ovviamente le esigenze, dei clienti.

Gli allievi del corso Sala bar, due giorni alla settimana per 8 ore, svolgono la loro *job rotation* presso la Bottega del gusto, che per loro si configura come formazione in Assetto lavorativo. La turnazione è bisettimanale, ovvero gli allievi ruotano ogni due settimane tra i reparti della ristorazione presenti in bottega: sala, bar, cucina e plonge, pasticceria, magazzino. Questi reparti sono per gli allievi l'ambito in cui imparare facendo. In ogni reparto gli allievi sono seguiti, o meglio “lavorano con” dei docenti –

maestri, che formano gli allievi durante il lavoro, offrendo conoscenze e aiutando nell'esercizio di abilità: i maître, gli chef, i pasticceri, i bartender.

L'ambito della sala è uno dei più importanti e impegnativi in quanto la qualifica prevista per l'allievo alla fine del corso è di Operatore della ristorazione/addetto sala e bar. Indossando una divisa e rispettando le norme igieniche dettate dall'HACCP, gli allievi puliscono e allestiscono la sala e predispongono la mise en place, accolgono gli ospiti, prendono le comande, servono il pranzo o la cena ai clienti interni ed esterni che vengono a consumare il loro pranzo al ristorante di *Cometa*, poi sbarazzano e riallestiscono.

Contemporaneamente in cucina ci si occupa della preparazione dei pasti non solo per il ristorante ma anche per i catering esterni e per i pasti dell'Associazione *Cometa*, che risiede nello stesso luogo della scuola, in una diversa costruzione. Durante il servizio in sala, alcuni allievi della cucina, insieme a uno degli chef, si spostano nell'office, situato posteriormente al ristorante, dove hanno rapporti più diretti con il personale di sala. Il servizio alla cassa prevede al ristorante l'accoglienza dei clienti che hanno già consumato e al bar quella dei clienti prima della consumazione. Il ristorante è aperto a pranzo nei giorni feriali, e occasionalmente, nel caso di eventi o serate a tema, anche alla sera o nel weekend.

Nel frattempo altri allievi, in pasticceria (separata dal bar da vetrate trasparenti che permettono ai clienti di osservare le lavorazioni), preparano le linee dei dolci per la produzione di base, le colazioni dolci e salate, le insalate e i gelati, i dessert per il ristorante, i pasticcini, le torte o qualunque altro prodotto ordinato per eventi esterni o semplicemente per ordini take-away.

Altri allievi si occupano dei carichi e dei controlli in magazzino, luogo in cui si ripone tutto il materiale per i servizi e le materie prime che servono per le diverse preparazioni.

Il bar è l'altro ambito al quale la qualifica degli allievi fa riferimento. Al bar didattico si lavora regolarmente dalle 8.30 alle 16.30. Alcuni allievi, reclutati facoltativamente ma secondo una progettazione educativa che mira a coinvolgere tutti, svolgono in più un'ora d'apertura, dalle 7.30 alle 8.30, e un'ora di chiusura, dalle 16.30 alle 17.30. Qui gli allievi imparano a servire a un target vastissimo di clienti (bambini,



giovani, adulti e anziani, più o meno facoltosi), sia all'interno del locale che all'aperto, prodotti di caffetteria, di pasticceria, gelati, cocktail e aperitivi, oltre che un assortimento di prodotti di tavola fredda preparati dai colleghi in cucina, e di insalate, preparate sul posto. In più, continuamente, puliscono, rimpiazzano, riallestiscono e controllano i carichi. Il bar della scuola è un *international bar*, ossia al suo interno si richiede che la comunicazione si svolga prevalentemente in lingua inglese.

I turni di *Job rotation* al bar e in sala, per il primo quadrimestre di ogni anno, sono articolati in modo tale che la prima parte del servizio sia svolta dagli allievi del primo anno, che hanno le competenze per svolgere quella parte del lavoro (allestimenti e servizio di prodotti di caffetteria e colazioni), mentre la seconda parte da allievi degli anni successivi (servizio pranzi e cene).

Ricapitolando: due giorni alla settimana, ogni gruppo classe viene diviso in piccoli sottogruppi i cui membri rimangono su un ambito per due settimane, dopodiché passano a un altro ruolo. In questo modo si ottengono diversi vantaggi. Innanzi tutto la professionalità si perfeziona direttamente sul campo in maniera eterogenea ma completa, tutti gli allievi possono svolgere le diverse mansioni della filiera imparando a confrontarsi con le diverse problematiche e a scambiarsi suggerimenti nel paragone reciproco, ma anche a gustare gli aspetti che permettono di esprimere la propria personalità (così qualcuno scopre di essere più portato per il bar, qualcun altro per la sala o la pasticceria); nel tempo si acquisiscono sempre più abilità, e con l'occorrere di casi diversi si diventa sempre più competenti; le competenze circolano tra tutti, non rimanendo beneficio di piccoli gruppi; ciascun allievo ha la possibilità di sperimentarsi in tutti gli ambiti e riconoscere quello che gli è più congeniale e, infine, questo offre spazio per la personalizzazione sulla base delle attitudini, infatti se un allievo mostra particolare interesse per uno degli ambiti, quello può divenire prevalente nella sua formazione, o essere fatto oggetto di ulteriori laboratori extracurricolari.

La *job rotation*, i suoi vari ambiti, le occasioni in cui si necessita di strategie gestionali e di *problem solving* e le situazioni di interscambio in cui occorrono competenze relazionali e collaborative (con superiori, colleghi e clienti) diventano l'ambito privilegiato nel quale servirsi delle discipline, scoprirle, grazie ad esse giungere a un nuovo sapere, unitario, esercitando l'interdisciplinarietà per una comprensione piena dei fenomeni e un approccio efficace ai problemi.

Per quanto riguarda gli eventi e catering esterni, alcuni di essi vengono interamente organizzati dagli allievi sostenuti e guidati dai maestri, secondo le modalità di cui al prossimo capitolo. In altri casi la parte organizzativa è curata dai maestri e la parte realizzativa svolta insieme. La tendenza, tuttavia, è quella di far partecipare sempre di più gli allievi, con responsabilità crescenti, al processo ideativo e progettuale di ogni evento.

#### ***2.4. Il sistema della commessa: le fasi del processo produttivo e gli uffici delle botteghe***

La scuola *Oliver Twist* di *Cometa Formazione* ha deciso di sviluppare la propria programmazione annuale sulla linea del *Project based learning*, assegnando ad ogni classe due progetti quadrimestrali da svolgere seguendo le fasi del processo produttivo.

Il *Project Based Learning* è un metodo di insegnamento in cui gli studenti sono condotti ad acquisire conoscenze, abilità e competenze, lavorando per un periodo di tempo (nel nostro caso un intero quadrimestre), sulla realizzazione di un progetto, indagando e rispondendo alle domande complesse che esso pone, lavorando in gruppi parzialmente autonomi, prendendo decisioni, redigendo progetti e arrivando alla presentazione di prodotti reali. La sfida è conoscere il contesto entro il quale il proprio progetto viene a collocarsi, trovare idee e risorse per ipotizzare soluzioni, collaborando tra studenti e interfacciandosi con i docenti che diventano consulenti esperti ciascuno del proprio ambito (o disciplina, o Asse culturale). Il contesto nel quale l'allievo si trova ad operare in *Cometa* è reale, in quanto i progetti sono sempre finalizzati a un'effettiva realizzazione per il pubblico.

Nel PBL il docente offre uno *scaffolding*, un'intelaiatura per lo svolgimento del progetto, riducendo il lavoro complesso in piccole parti da eseguire una dopo l'altra, e, attraverso la sollecitazione, il *coaching* e la consulenza, insegna strategie di *problem solving*, aiuta a trovare materiali, indirizza i percorsi, offre strumenti e metodi e, gradualmente, responsabilizza sempre più il discente. Questo metodo, oltre ad essere coinvolgente e a rendere l'allievo protagonista, educa gli studenti a rispondere alle commesse assegnate, così come accade realmente nel mondo del lavoro, e quindi alla

riflessione, al pensiero critico, alla comunicazione e alla collaborazione, alla bontà della fatica, alla tensione all'eccellenza, all'autovalutazione, al *long life learning*.

I progetti sono al centro della didattica di *Cometa*, tant'è che le unità formative ruotano intorno ad essi. Nel condurre all'unitarietà del sapere intorno a un fatto (cosa c'è dietro a un evento riuscito), portano alla conquista dei saperi, del lessico, delle metodologie, dei contenuti già categorizzati nelle diverse discipline. Così gli allievi imparano a servirsene per la realizzazione del progetto stesso, nello svolgimento del quale essi giocano una parte significativa rispetto ai docenti, e sempre più significativa mano a mano che diventano esperti, di anno in anno.

In *Cometa* il progetto è gestito secondo le fasi del processo produttivo: ideare, progettare, realizzare e valutare. La professione che il nostro allievo svolgerà dopo la scuola seguirà certamente le fasi del processo produttivo. Qualsiasi lavoro umano si svolge sempre secondo tali fasi. Si pensi

- all'organizzazione di un evento: ideare, progettare, realizzare e valutare;
- al servizio in sala: pianificare, realizzare, valutare a chiusura giornata con il maître;
- al servizio in cucina: ideazione del menu, progettazione, produzione, offerta al cliente e dunque valutazione in rapporto con un altro.
- alla scrittura di un testo: ideazione, progettazione o scaletta, stesura e revisione;
- alla scrittura creativa, come la redazione di una poesia, ad esempio il *Canto notturno del pastore errante dell'Asia*: l'*ideazione*, che consistette nella recezione di spunti offerti dalla realtà, che per Leopardi fu l'incontro con la storia dei pastori kirghisi e la raccolta delle proprie riflessioni sugli spunti; la *progettazione*: per Leopardi tre o quattro strofe, in cui rivolgeva domande, faceva osservazioni, arrivava a considerazioni e ad altre domande; la *stesura*, una prima, una seconda e una terza versione, con l'aggiunta di altre strofe non previste dal progetto. E infine la *revisione*: varianti, ri-numerazione delle strofe, correzioni, cancellature, limature e riscritture (il manoscritto del *Canto notturno* è stato quasi sempre offerto ai miei allievi come emblema di tutto questo, del fatto che la bellezza nasce solo dalla fatica).

Per questo è bene che anche l'apprendimento segua lo stesso percorso, per far sperimentare fin da subito che è solo attraverso un lungo lavoro, attraverso una certa fatica, attraverso uno sguardo critico sul proprio operato e una condivisione dei pensieri nel lavoro di squadra e con chi dovrà accettare il progetto, che si giunge al successo.

Visto che dunque il progetto dello studente è centrale nella didattica e tale progetto si articola in fasi, i due quadrimestri di un anno scolastico sono rispettivamente articolati secondo le stesse fasi in 4 *unità formative* dette *di processo*: UF ideare, UF Progettare, UF Realizzare e UF Valutare (per la precisione 4 il primo quadrimestre, e 3 il secondo: UF RI-progettare, UF realizzare e UF valutare) alle quali si accompagnano altre due *unità formative* dette *di supporto*: UF Promuovere e UF Amministrare.

Ognuna delle unità formative di processo presenti per il primo quadrimestre ha il suo esito in un prodotto concreto che conduce al risultato. Per il corso Sala/bar i prodotti intermedi sono un *Pannello tendenza*, prodotto di Ideare, un *Book di progetto* prodotto di Progettare, *l'evento stesso* è il prodotto di Realizzare, e la sua *valutazione*, scritta o orale che sia, è il prodotto di Valutare. Per una spiegazione dettagliata del significato, del valore e delle modalità di svolgimento, oltre che degli scopi di ciascuna unità formativa di processo, si rimanda al capitolo 4.2 ( Fasi del processo produttivo)

Cosa sono invece le due UF parallele che abbiamo chiamato *di supporto*? Accanto alle UF di processo, si è ritenuto utile sviluppare due UF collaterali, *Promuovere* e *Amministrare*, unità ce hanno la funzione di supportare ciascuna delle singole fasi del processo produttivo nella realizzazione del suo prodotto: non solo dunque la *promozione* dell'evento, intesa in senso lato, o l'amministrazione e gestione dello stesso, ma anche la promozione dell'ideazione, della progettazione, della valutazione.

A questo punto bisognerà chiarire cosa si intenda per promuovere e per *promozione in senso lato*.

L'UF Promuovere viene condotta dai docenti responsabili dell'asse dei linguaggi e dell'asse storico. Promuovere è in effetti un'attività collaterale a tutte le fasi del processo produttivo, e allo stesso lavoro nella *Bottega del gusto*, la *job rotation*.

Il termine promuovere, infatti, non è per noi inteso semplicemente nel senso di “lanciare sul mercato un evento o un prodotto”, attraverso una “campagna

promozionale”, di marketing, ma anche – o forse soprattutto – è inteso nel senso di *far progredire dando impulso*, suscitando, stimolando, favorendo, incoraggiando, sostenendo, accompagnando, rilanciando, concludendo e valutando un’attività. E così diventa promozione ogni sostegno dato ai progettisti stessi con fonti di ispirazione, riflessioni su di se, individuazione delle proprie vision e mission, dei propri obiettivi personali e professionali, della proprio concezione della vita nei suoi aspetti esistenziali, sociali e professionali.

Promuovere è quindi inteso nel senso di far aumentare, crescere, sviluppare, incentivare, stimolare, ma anche nel senso di dare avvio a qualcosa di nuovo partendo dal vecchio, proprio come suggerisce la sua etimologia latina *pro-movēre*, muovere innanzi.

L’attività del promuovere ha, all’interno della scuola, un ufficio, uno spazio dedicato, *Hospitality promotion* nel caso del corso Sala Bar, un ufficio nel quale si incontrano i professori di italiano, di storia, di arte, ma anche di informatica, di musica, di *bon ton*, e si incontrerebbero anche i professori di inglese e di francese se per quello non esistesse l’International lab.

Cosa significa che tutti questi docenti cooperano alla la promozione? Nei dettagli lo si vedrà nel capitolo terzo. Per adesso si può sintetizzare così: il loro ufficio, anzi, l’ufficio del gruppo classe, che include studenti e docenti, è la sede in cui gli allievi lavorano sulle fonti di ispirazione raccolte dentro e fuori, le studiano, discutono idee e progetti, accrescono i loro punti di vista paragonandosi tra loro e con esperti vivi e del passato, volontari e involontari, discutono sulle strategie, scoprono i valori del confronto, riflettono sull’esperienza, producono e imparano a produrre e a utilizzare strumenti di comunicazione efficace, ossia, attraverso tutte le proposte didattiche e i docenti, scoprono e utilizzano le discipline, tutte, e in rapporto tra loro, al servizio di una crescita professionale e personale.

### **3. Una programmazione modulare e flessibile**

#### ***3.1. Il significato della programmazione. Un programma curriculare vivo e una proposta di metodo***

Quando in questi capitoli si parla di programmazione, non si intende fare una proposta di programma curriculare alternativa a quella nazionale, che si desidererebbe far adottare in tutti gli istituti professionali che, come il mio, hanno un settore dedicato all'ospitalità e alla ristorazione.

Non si vuole proporre qui un programma alternativo rispetto a quello delle linee guida per gli istituti professionali che il ministro Gelmini presentò nel 2010.

Non si vuole offrire uno standard rigido. Quello, in realtà, non sarebbe un vero curriculum. La parola stessa programma non va intesa rigidamente, ossia in senso prescrittivo, né per l'intera classe né per il singolo allievo. Non si tratta infatti di un curriculum a cui ogni docente si deve attenere e ogni allievo si deve sottoporre, ed entro tempi stabiliti. Si deve bensì intendere come *un* curriculum, ossia una progettazione possibile, nata dall'esperienza di *un* insegnante con *un certo gruppo di allievi*, in *un* contesto, che dovrà mutare al cambiare di anche uno di questi elementi. Può essere utilizzato come raccolta di idee e proposte di metodo per insegnare l'Italiano, lingua e letteratura, e la Storia, a partire dall'esperienza esistenziale, sociale e professionale che gli allievi si trovano a condurre. Sono una sintesi di quanto ho proposto nei quattro anni di sperimentazione presso la *Oliver Twist* di *Cometa Formazione*. Si tratta di una sintesi tra *curriculum progettato* e *curriculum realizzato*, corredata da prove di quello che è stato, per alcuni allievi, il curriculum appreso ed il *curriculum nascosto*.

Seppure in qualità di docente ho sentito, come tutti, l'urgenza di definire gli obiettivi formativi, all'inizio dell'anno, quindi di programmare le esperienze didattiche necessarie per favorire lo sviluppo delle competenze (sia perché nessun docente può muoversi a spanne o improvvisare, sia perché volevo essere in grado, ex post, di giudicare quali esperienze fossero state valide e quali meno, e in ogni caso se nel loro complesso insufficienti), non ho inteso la programmazione come scaletta rigida e

rigorosa tale da predeterminare tutte le scelte didattiche, le proposte, le lezioni, le strategie, i compiti nel corso dei quattro anni in cui ho insegnato.

Questo non solo perché la programmazione di cui trattiamo, è stata sviluppata e messa a punto nei quattro anni, ma soprattutto perché, di giorno in giorno, di fronte a contesti diversi, ad allievi diversi e in continuo mutamento, mi sono sentita libera di, o meglio esortata a, riadattare l'offerta formativa sulle esigenze professionali e personali degli allievi e del gruppo classe, individualizzando ma pure, spesso, personalizzando, tenendo come unico punto fermo le competenze da sviluppare indispensabilmente, le conoscenze che ritenevo importanti da possedere e le abilità necessarie per dirsi, appunto, competenti, oltre che una certa propedeuticità e sistematicità tra le esperienze, le une rispetto alle altre.

Dalla programmazione che propongo, comunque, si evince chiaramente un metodo per l'applicazione dei seguenti principi:

- di correlazione (nulla di ciò che si propone è irrelato rispetto a tutte le altre esperienze, al vissuto e al contesto dell'allievo);
- di continuità (le singole esperienze didattiche non consistono in un *unicum* ma sono collegate le une alle altre in vista della realizzazione di un progetto, andando dunque ad essere step successivi di un unico processo formativo);
- di comunicazione (ossia che tutti gli scambi tra gli attori dell'intervento educativo devono potersi adattare alla realtà di ogni alunno);<sup>3</sup>

La proposta di programmazione va dunque intesa come un insieme di momenti didattici correlati e proposti previa osservazione dei contesti situazionali (chi, cosa, dove, come, perché, con chi, verso dove), che di volta in volta sono stati collegati alle attività professionali che gli alunni sono chiamati a svolgere, o a situazioni personali-esistenziali, tutti però finalizzati allo sviluppo e al raggiungimento delle competenze specifiche dell'asse dei linguaggi, e ordinati secondo i criteri di gradualità, propedeuticità (un apprendimento necessario o indispensabile per l'acquisizione del successivo viene conseguito prima o, qualora questo non fosse possibile, lo stimolo didattico è adeguatamente proposto con il supporto dello *scaffolding* del docente). Nel caso della storia o della letteratura secondo il criterio cronologico.

---

<sup>3</sup> sui principi qui enunciati cfr. L.R., al paragrafo: 1.3.6. Curricolo, progetto, individualizzazione, personalizzazione.

Cosa abbiamo inteso dire dunque con *modulare e flessibile*? La programmazione è *modulare* in quanto articolata in moduli, singoli apprendimenti, collegati tra loro con un criterio, ma allo stesso tempo in grado di essere, per la loro coesione interna, un unicum spostabile, adattabile sia al livello raggiunto dallo studente, sia al momento dell'anno in cui si rivela necessario o opportuno svolgerlo.

Questo concede spazi di libertà per l'individualizzazione, per la personalizzazione e per la valorizzazione delle peculiarità dell'allievo, per la risposta alle esigenze professionali a cui è chiamato a rispondere. La scelta dei contenuti e dell'ordine in cui presentarli, ovviamente, non è propedeutica alla sola personalizzazione ma anche alla.

Tra le conoscenze stesse, alcune sono state ritenute imprescindibili, anche nell'ordine di presentazione e acquisizione, altre sono state ritenute circostanziali, per tutti. E questo tanto per il linguaggio e la comunicazione quanto per la storia, l'arte, la letteratura, la geografia.

Per quanto riguarda lo studio della storia e della letteratura, pur mantenendo di base il criterio della cronologicità (che si è ritenuto, lo si vedrà meglio, indispensabile per la comprensione di una linea diacronica in studenti abituati alla sola sincronia), la scelta del percorso è variata a seconda degli interessi, degli spunti dettati dell'attualità, o delle vicende personali di un singolo o della classe.

Ecco perché dalla programmazione di seguito fornita si evince appunto un metodo, quello della conoscenza unita all'esperienza, come si diceva, esistenziale, sociale, professionale. Ogni proposta didattica si è voluta derivante da essa o volta a supportarla, tendenzialmente mai solo giustapposta.

Si è cercato insomma di evitare la frequente Asserzione: «quanto studi adesso, un giorno ti tornerà utile». Questo senza escludere che qualsiasi proposta, soprattutto quella di ambito storico, artistico, letterario, esistenziale, non si esaurisce nella ricezione e nelle risonanze che può avere oggi nell'allievo, ma al contrario, per quanto recepita in un modo oggi, potrà risuonare in mille altri imprevedibili modi domani.

Il domani non è escluso, ma si mira a costruire l'oggi, che è già importante. E quindi nella consapevolezza che la proposta di lettura di un brano letterario o di studio di un momento storico ha valore in sé, nel contenuto stesso, nell'asserzione di verità



sull'uomo che veicola e con la quale ci si paragona, e non nel metodo di apprendimento che applicandosi ad esso si può sviluppare.

### ***3.2. Una lettura critica delle competenze dell'asse dei linguaggi nel D.M. 139/2007.***

Le competenze del D.M. 139 del 22 agosto 2007, declinate in abilità e conoscenze, offrono a un docente un panorama molto ampio su quanto a un ente di IeFP sia richiesto per portare lo studente a uno sviluppo pieno e autonomo delle stesse.

Sarà utile averle presenti. La codificazione è nostra.

**Tabella 1** Le competenze dell'asse dei linguaggi

<b>L.1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.</b>	<b>L.2 Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.</b>	<b>L.3 Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.</b>
<b>Abilità</b>	<b>Abilità</b>	<b>Abilità</b>
LA1.1 Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale LA1.2 Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale LA1.3 Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati LA1.4 Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale LA1.5 Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista	LA2.1 Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi LA2.2 Applicare strategie diverse di lettura LA2.3 Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo LA2.4 Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	LA3.1 Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo LA3.2 Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni LA3.3 Rielaborare in forma chiara le informazioni LA3.4 Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative

LA1.6 Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali		
<b>Conoscenze</b>	<b>Conoscenze</b>	<b>Conoscenze</b>
LC1.1 Principali strutture grammaticali della lingua italiana	LC2.1 Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi	LC3.1 Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso
LC1.2 Elementi di base della funzioni della lingua	LC2.2 Principali connettivi logici	LC3.2 Uso dei dizionari
LC1.3 Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali	LC2.3 Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi	LC3.3 Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.
LC1.4 Contesto, scopo e destinatario della comunicazione	LC2.4 Tecniche di lettura analitica e sintetica	LC3.4 Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione
LC1.5 Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale	LC2.5 Tecniche di lettura espressiva	
LC1.6 Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo	LC2.6 Denotazione e connotazione	
	LC2.7 Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana	
	LC2.8 Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere	

Le macro categorie a cui le prime tre competenze dell'asse dei linguaggi fanno riferimento sono facilmente definibili.

La competenza relativa alla produzione e all'espressione prevalentemente orale, oltre che alla capacità argomentativa, è la L1: «Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti». (il fatto che sia prevalentemente orale si evince, in effetti, più dagli elementi di competenza che dalla definizione, un po' ambigua, della competenza stessa. Ambigua in quanto «interazione comunicativa verbale» non è solo quella parlata, orale, ma anche quella scritta).

La competenza relativa all'acquisizione, alla ricezione, all'analisi, alla comprensione, è soprattutto la L2: «Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo».

Quella che fa riferimento alla produzione testuale, è la L3: «Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi». Essa richiede maggiori abilità e conoscenze scritte, prevede infatti tra i suoi elementi le abilità di «prendere appunti e redigere sintesi e relazioni»; di «rielaborare in forma chiara le informazioni»; di «produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative», e la conoscenza di ciò che rende «un testo scritto coerente e coeso», delle «modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.», e delle «diverse fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione».

Anch'essa però non esclude elementi di lettura, comprensione e ricezione, quando indica tra le abilità quella di «Ricerca, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo».

Siamo certi che il legislatore non ha considerato chiarezza e completezza valori ai quali tendere. Sarà subito evidente ad ogni docente che le conoscenze e le abilità necessarie per scrivere un testo non sono tutte menzionate tra gli elementi della competenza L3, ma si trovano anche nella L1 e nella L2: la conoscenza delle «principali strutture grammaticali della lingua italiana», di «contesto, scopo e destinatario della comunicazione», dei «codici fondamentali della comunicazione», tutti elementi di conoscenza della L1, occorrono per scrivere correttamente. Del resto elementi come di conoscenza come «contesto, scopo e destinatario della comunicazione» e «codici fondamentali della comunicazione», ed abilità quali «riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale» e «produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative» sono necessari per tutta la competenza comunicativa, orale, scritta, verbale e non verbale, di ascolto e ricezione o di produzione. È dunque difficile distinguere un elemento di competenza da un altro: per esemplificare si potrà dire che un operatore della ristorazione non sarà in grado di produrre un testo adeguato alla situazione comunicativa (L3) se non sarà abile nel riconoscere i diversi contesti nei quali la sua azione comunicativa si colloca e i relativi registri comunicativi (L1).

Ancora in termini di interconnessione delle prime tre competenze dell'asse dei linguaggi, confrontando L3 ed L1 ci si potrebbe chiedere: come si potrà mai scrivere un testo se non si è in grado di «esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati»; senza saper «affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista», o senza saper «individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali» (tutte abilità previste dalla L1)? Come si potrà scrivere correttamente (L3) senza conoscere le «principali strutture grammaticali della lingua italiana»; gli «elementi di base della funzioni della lingua»; il «lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali», (tutte conoscenze della L1)? e ancora, come si potrà prescindere dalla conoscenza dei «principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo»? Si potrà forse scrivere senza conoscere le «strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi» o i «principali connettivi logici» indicati tra le conoscenze della L2 (conoscenze della L2)?

Ribaltiamo la questione, una docente che sta valutando un testo argomentativo scritto, non dovrà indicare la sua valutazione della capacità argomentativa, dei connettivi sintattici e del lessico utilizzato, oltre che per la L3, per la L2 e per la L1, almeno per quegli elementi di competenza?

Perché ci preme precisare tutto questo? È mera pignoleria?

Il fatto è che in sede di valutazione per competenze, quando è stato chiesto di valutarle singolarmente, non si è tenuto conto del fatto che lo stesso elaborato, qualunque sia la forma, orale, scritta, e perfino un'analisi del testo, può offrire elementi per la valutazione contemporanea di tutte e tre le competenze. Nessuno stupore quindi se si valutasse la competenza L1 su un book di progetto, o la competenza L3 su un discorso fatto al committente.

Di queste interconnessioni si dovrà assolutamente tener conto in fase di valutazione per competenze, non solo in fase di programmazione e di sviluppo.

Per completezza, riportiamo di seguito anche gli OSA regionali, che hanno fatto da sfondo alla progettazione didattica:

**Tabella 2 Competenze regionali per il terzo anno**

<b>L.0 Comunicare in lingua italiana, in contesti personali, professionali e di vita</b>	
<b>Abilità</b>	
LA0.1	Comprendere testi di diversa tipologia e complessità
LA0.2	Applicare tecniche di redazione di testi di diversa tipologia e complessità
LA0.3	Esporre informazioni e argomentazioni in diverse situazioni comunicative
LA0.4	Applicare modalità di interazione comunicativa
LA0.5	Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per gestire la comunicazione
<b>Conoscenze</b>	
LC0.1	Strumenti e codici della comunicazione e loro connessione in contesti formali, organizzativi e professionali
LC0.2	Grammatica, semantica e sintassi della lingua italiana
LC0.3	Tipologie testuali e relative modalità di analisi e consultazione
LC0.4	Strumenti informatici per la produzione testi, ricerca informazioni e comunicazioni multimediali
LC0.5	Linguaggi tecnici propri di settore

### ***3.3. La progettazione e la valutazione per competenze e l'attivazione delle competenze in situazione***

Come si può sviluppare un'attitudine ad attingere alle proprie esperienze, fatte di incontri, di conoscenze, per metterle "al servizio del proprio servizio"? Come si può far sì che lo studio diventi un'esperienza tale che lo studente possa desiderare di riproporla anche al proprio ospite? Avremo modo, nella pagine seguenti, (cfr. *Fasi del processo produttivo*, par. 4.2 e *Focus group*, par. 4.5) di andare nello specifico, ma un primo esempio di risposta a questa domanda, si ne può trovare in tab. 3, dove si menziona un evento della I SB *Rebuilding Now*<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> In questo lavoro si menzionano 4 classi, entrata al loro primo anno a partire dal 2011. In accordo con il metodo della scuola ciascuna classe si costituisce agenzia di organizzazione eventi e si dà un nome e un logo (cfr. *Fasi del processo produttivo*, par. 4.2 e *Tre loghi e nomi delle classi di cui si racconta. Il naming aziendale*, tab. 14). Nello specifico si tratta della ISB 2012 *Rebuilding now*, I SB 2013, *Shooting stars*, I SB 2014 *Taste in motion*.

### Tabella 3 Attivare le risorse possedute ai fini della realizzazione di un evento

*Mi sono trovata a chiedere ai miei alunni di I SB, Rebuilding now, alla fine del 1° quadrimestre di scrivere un articolo di giornale per pubblicizzare l'evento che avrebbero tenuto, entro due settimane, presso il ristorante didattico della scuola. Si trattava di un tea-time a tema Cometa, ideato e progettato interamente da loro, con la supervisione e lo scaffolding dei docenti dell'area di base e dell'area di indirizzo.*

*L'articolo, scritto in fase di progettazione, era libero, ossia lasciava spazio all'inventiva per quanto riguardava l'intrattenimento. Per realizzarlo, dietro mio suggerimento, gli allievi si sono documentati più a fondo sui tè oggetto della proposta.*

*Mi ha sorpreso positivamente vedere come qualcuno di loro avesse pensato di predisporre, durante la degustazione, del personale addetto a presentare ai clienti le leggende legate alle origini del tè o le peripezie della sua diffusione in Europa. Un indubbio valore aggiunto.*

*Altri proponevano che di disporre tra gli allestimenti una serie di parole chiave, ciascuna delle quali esprimesse un'esperienza fatta dagli allievi in questo lavoro che si voleva rifar vivere all'ospite (accoglienza, amicizia, bellezza). Di fatto, in sede di realizzazione, queste proposte sono divenute parte dell'intrattenimento.*



**Figura 1** La I SB *Rebuilding now* presenta il té al su primo evento

La proposta didattica di *Cometa* è stata sin dall'inizio quella di una progettazione per competenze.

I docenti, in altre parole, sono stati ritenuti responsabili dello sviluppo delle competenze dei diversi Assi, piuttosto che professore di Italiano, di Matematica, di Storia. Io, nello specifico, sono stata responsabile delle prime tre competenze dell'asse

dei linguaggi e della prima competenza dell'asse storico sociale. Come è ovvio che sia, le competenze di cittadinanza, trasversali, erano in carico all'intero corpo docente.

Sin dall'inizio si è anche tentato di effettuare una valutazione per competenze, attraverso griglie di osservazione e di valutazione, che permettessero di valutare l'esercizio della competenza attraverso registri digitali con in cui attribuire voti datati a ciascuna abilità e conoscenza, e una valutazione complessiva sul livello raggiunti per ogni competenza.

Anche le prove di verifica erano sempre costruite tenendo conto di questo. La nozione di competenza, infatti, implica un adattamento alla situazione contingente, una trasferibilità da situazioni o problemi noti a situazioni diverse da quelle già precedentemente affrontate. Nello specifico le verifiche in itinere andavano a valutare i singoli elementi di competenza, così come le eventuali verifiche formative; le verifiche sommative, invece, le così dette *prove di fine UF* o *prove di fine quadrimestre*, andavano a valutare le diverse competenze nella loro complessità.

Nel tempo le diverse prove e le relative griglie di valutazione sono state oggetto di analisi critica, di discussione, di revisione, perché sempre più dimostrassero una competenza dell'allievo, ovvero la capacità di mobilitare le proprie risorse in relazione alla situazione.

Inoltre, visto che la valutazione doveva riferirsi sempre alla stessa competenza, era richiesto di progettare, nel tempo, prove sempre più complesse (qualitativamente, non quantitativamente) che mettessero in gioco una sempre maggiore padronanza di essa.

“Progettare per competenze” significava non solo porre queste come obiettivo finale, ma fare in modo che le singole lezioni, oltre ad essere uno step per l'acquisizione di una conoscenza o di un'abilità, rendessero il sapere e il saper fare un possesso critico, pieno di giudizio e consapevolezza, tale da poter essere recuperato qualora fosse necessario.

Occorreva che ci fossero continue occasioni, oltre quelle dell'esame, per farlo. Per esercitare nei ragazzi la capacità di attivare le loro risorse di fronte alla prova, bisognava che la lezione fosse spesso, se non sempre, l'occasione per l'attivazione di competenze.

La didattica doveva passare all'allievo la palla, ridurre i momenti frontali ed accrescere quelli partecipativi, collaborativi, operativi. Su questo è stato di grande aiuto il poter fare affidamento su una didattica inserita in un contesto reale, perché scrivere un report ragionato su una giornata di lavoro andata bene o su una giornata di lavoro andata male e progettare un evento per un tipo di target piuttosto che per un altro, richiede inevitabilmente l'esercizio di competenza, dapprima con un importante supporto del docente, nel tempo sempre più in autonomia.

Osservando nei dettagli gli elementi di competenza, le abilità e le conoscenze dell'asse dei linguaggi, risultava subito evidente come l'acquisizione di tutte le conoscenze indicate e lo sviluppo di tutte le abilità non comportasse di per sé l'acquisizione di una competenza. Come si sa, una competenza non è la mera sommatoria di abilità e conoscenze. Pertanto era necessario individuare l'azione didattica che, pur prevedendo come obiettivo uno specifico apprendimento, concorresse allo sviluppo della competenza più ampia.

D'altra parte, per quanto la competenza, al suo livello più alto, possa sembrare il massimo della naturalezza (il cui opposto sarebbe appunto l'affettazione), sappiamo bene che nessuno può essere competente se non ha di fatto delle conoscenze, delle abilità, e alle spalle molta esperienza.

Ora, dato che non possiamo sperare che gli allievi escano dalla scuola competenti se non esercitano mai ciò in cui vogliamo che diventino tali, come purtroppo spesso accade nei licei, affinché un allievo divenga un competente barman è necessario che, nel corso degli anni scolastici si occupati di gestire i clienti che si accostano a un bancone, mettendo in gioco le proprie abilità nella comunicazione verbale, paraverbale e non verbale su cui ha riflettuto prima e dopo. Affinché divenga competente nelle relazioni con gli ospiti della sala di un ristorante, occorre che l'interlocutore, oltre al docente di comunicazione alberghiera e al gruppo dei pari, sia proprio l'ospite. Perché sappia scrivere con competenza una relazione professionale, o tecnica, o un report, o un verbale, o ancora un profilo aziendale, o una lettera all'amministrazione, deve avere l'occasione di sperimentarsi in situazione simili, magari non identiche, in un'azienda e per un'azienda.



La creazione di un contesto di apprendimento in situazione quale quello di un ristorante e di un bar didattico, offre le occasioni per esercitare non solo le competenze professionali, né solo quelle di base, ma competenze sempre più ampie che coinvolgono tutta l'umanità, flessibilità e creatività dell'allievo.

Per quanto riguarda le competenze di cittadinanza, possiamo dire che gli OSA Fioroni, e in particolare le competenze dell'asse dei linguaggi e quelle dell'asse storico, unite al *project based learning*, facilitano una didattica che si pone finalità educative e trasversali: educare a imparare ad imparare, a progettare, a comunicare, ad agire in modo autonomo e responsabile, a collaborare e partecipare, a individuare collegamenti e relazioni e ad acquisire ed interpretare l'informazione, e soprattutto al pensiero critico.

Per quanto riguarda il rapporto tra competenza e consapevolezza, si afferma talvolta che un pasticcere può ben dirsi competente nel suo mestiere, quando i suoi dolci sono molto buoni e belli, questo anche nel caso in cui non riesca a spiegare perché una determinata torta riesca meglio se gli ingredienti sono stati aggiunti in un determinato ordine. Già Perrenaud aveva parlato di *savoirs savants* (saperi teorici), *savoirs experts* (o saperi sulla pratica) e *savoirs expérimentiels* (ossia saperi della pratica). Van der Maren aveva addirittura diviso i saperi in 5 livelli di sapere, quello *scientifico*, quello *applicato o tecnico*, quello *strategico o prasseologico* (un sapere per l'azione che permette di correggere e intervenire, oltre che di interpretare le indicazioni), una *praxis*, (ossia un sapere pratico reso trasmissibile ma non teorizzato, come quello dell'artigiano che descrivesse il suo lavoro, senza sottoporlo a un'analisi critica) e *il sapere pratico* (di natura qualitativa e contestualizzata, la cui trasmissione e acquisizione è strettamente legata allo svolgimento dell'azione stessa). I *savoirs expérimentiels* e le *praxis*, dunque, legati all'esperienza personale, sono di solito poco formalizzati.

Questo non è quello che si è voluto proporre ai nostri allievi in *Cometa*. Se il *sapere pratico*, in *Cometa* e nella Bottega del gusto, viene appreso attraverso le esperienze nei laboratori didattici, quei tipi di saperi che sono la *praxis* e il *savoir expérimentiels* si è voluto che fossero consapevoli, che guidassero, direbbe Bertagna, azioni umane, non abitudini o routine, né meno che mai automatismi, perché siamo certi che anche il sapere formalizzato aumenta l'efficacia delle azioni, sviluppando la capacità di accostare, confrontare, pensare criticamente, migliorare, essere uomini .

Ci si è orientati piuttosto verso il *sapere strategico*, consapevole quindi, e passibile di giudizio critico, modificazione, sviluppo. Quello che si è proposto è la *phronesis* aristotelica, dove non ci si ferma a conoscere l'azione buona, ma si ispira il desiderio e si esercita la capacità di agire in modo buono.

Per quanto riguarda invece il transfer delle competenze e quindi dell'attivazione di tutte le risorse acquisite di fronte a un evento inedito, probabilmente anche il contesto scolastico, i dispositivi che in esso hanno luogo, fatti di valori, di atteggiamenti degli insegnanti, di clima relazionale tra docenti, tra allievi, e tra allievi e docenti, di concezioni quali la tensione all'eccellenza, l'opportunità offerta dal limite e il valore arricchente dell'errore, possono contribuire a che questo avvenga.

### ***3.4. Il coordinamento tra i docenti per l'unità del sapere, la personalizzazione e l'individualizzazione***

La terza premessa serve a precisare una delle ragioni grazie alle quali il metodo di cui la programmazione è un esempio può essere applicato e funzionare: si tratta della serrata collaborazione tra docenti per un *Project based learning* efficace.

La programmazione, si è detto, è costruita sui ragazzi, sulla loro esperienza, sul lavoro che è chiesto loro di realizzare. Avremo modo, nel corso di questo lavoro, di esporne dettagliatamente le caratteristiche. Ciò che ci occorre ribadire è che il progetto nel quale i ragazzi si cimentano, sempre reale, è condotto insieme a tutti i docenti. La realtà, così come si presenta alla nostra esperienza, non è disciplinare. Le discipline sono nate per sviluppare, analizzare, ingrandire, descrivere, studiare, una sezione della realtà. Queste sono tutte utili, anzi necessarie, come strumenti per meglio analizzare, comprendere, agire, ma questo nulla toglie al dovere di insegnare ad operare di fronte all'unitarietà della realtà.

Che cosa accade quando l'oggetto da indagare, sul quale lavorare, non sono più le discipline, come nella scuola, ma è il lavoro stesso? Ovviamente che tutte le discipline si rendono necessarie, ma nella forma di strumenti. Ogni membro del consiglio di classe può offrire il proprio contributo perché gli allievi sviluppino e portino a termine un progetto. Questo contributo, però non può essere casuale, disorganizzato: il rischio sono

lacune, sovrapposizioni, sfasamenti, non solo tra gli insegnamenti dei diversi docenti ma nell'apprendimento stesso dello studente.

Per questo in *Cometa* è essenziale il corpo docente, ossia l'unità tra gli insegnanti di uno stesso corso. Un unico corpo di cui ogni docente è un organo che apporta il suo contributo a un obiettivo comune, la crescita e lo sviluppo personale e professionale dell'allievo. Condividendo, analizzando, discutendo tra loro, sia sul progetto che sull'allievo al quale questo viene commissionato, i colleghi possono progettare interventi mirati alla co-costruzione educativa e formativa. Questa è sempre percepita dagli allievi che beneficiano di una visione unitaria.

Peraltro, se è vero che, quando si parla di gruppi, l'insieme non coincide con la somma dei singoli, questo, ovviamente, non riguarda solo i gruppi di *cooperative learning*, ma probabilmente anche i gruppi di *cooperative projecting*, in questo caso i docenti.

Una costruzione fatta in comune porta a un fiorire di idee che il singolo non avrebbe prodotto, fosse anche solo perché intuisce dall'esigenza di un altro docente che lui possiede il modo per far raggiungere all'allievo ciò che quegli cerca, e d'altra parte un tal percorso risulterebbe utile ai suoi allievi per sviluppare le competenze della propria disciplina.

I momenti nei quali i docenti siedono insieme, dunque, nel metodo *Cometa*, non si riducono al Collegio docenti, ai Consigli di classe o agli scrutini, né ci si confronta solo sull'andamento degli allievi, sulle caratteristiche cognitive e sulle necessità didattiche dei singoli.

Occorrono e si tengono, per quanto possibile, momenti di co-progettazione, momenti nei quali i docenti per primi discutono la commessa, il progetto da realizzare, le sue implicazioni, il lavoro richiesto, i passi che conducono alla sua realizzazione, il tutto tenendo conto dell'asse culturale *di propria competenza*, e degli obiettivi specifici di apprendimento che in quell'anno e in quella fase dell'anno si vogliono far conseguire. Lì ciascun docente sceglie di incaricarsi, secondo le proprie competenze disciplinari, di condurre il gruppo classe sulle orme di quanto discusso, sapendo che il prodotto sarà diverso rispetto alle aspettative, sicuramente originale, probabilmente

migliore, visto che le risorse che si concentrano su di esso sono maggiori, sono quelle del docente unite a quelle possedute dagli allievi.

Nella nostra scuola tali momenti sono diventati co-progettazione durante i mesi estivi e riunioni di settore durante i mesi di scuola. Si svolgono con il corpo docente di un intero settore, nel mio caso il Sala Bar, e mano a mano che si va più nello specifico, con i membri del singolo Consiglio di classe. Sono momenti formali (il lavoro estivo e gli appuntamenti mensili) e momenti informali.

Il vantaggio di una riunione allargata al settore è che docenti o tutor di classi diverse aiutano a dare una prospettiva di sviluppo a spirale dei compiti in connessione con la crescente difficoltà della richiesta di anno in anno (per comprendersi meglio, se un tutor o un docente del secondo o del terzo anno assiste alla definizione del progetto per una prima, aiuterà suggerendo cosa è propedeutico in vista dei passi successivi o cosa invece è prematuro). Anche la riunione del solo consiglio di classe, se ben ordinata, è del resto efficace ed evita una eccessiva spesa di tempo che, soprattutto nel corso dell'anno scolastico, è la risorsa più preziosa.

Durante l'anno, le riunioni mensili cui accennavamo si pongono all'inizio di ogni fase del processo produttivo, ideare, progettare, realizzare e valutare e, ove possibile, in prossimità della conclusione di queste, per verificare se l'obiettivo della fase è stato raggiunto. Alla fine delle quattro fasi ci si incontra per la co-progettazione delle prove di fine quadrimestre in contesto reale.

Il coordinatore di settore, incarico che per il corso Sala Bar è stato assegnato a me, ha l'umile compito di servire questo gruppo, riunendo i membri del Consiglio di classe, fissando gli appuntamenti, definendo l'ordine del giorno, raccogliendo e fornendo a tutti le informazioni più specifiche possibili sulla commessa assegnata. A quest'ultimo fine il coordinatore di settore ha anche il compito di interfacciarsi con chi assegna il progetto, il titolare o direttore della *Bottega del gusto*, e di gestire le relazioni con eventuali terzi, come per esempio il committente del progetto, fungendo da mediatore nel rapporto cliente-agenzia organizzativa (gruppo classe).

Nel corso di una riunione, nello sviscerare i dettagli del progetto, tendenzialmente a ciascun docente sufficientemente esperto della sua disciplina diventa evidente quale apporto può essere offerto dalle sue materie alla stesura del progetto e al perseguimento

del risultato. Allo stesso tempo riesce a indicare le tempistiche (non assumendosi più responsabilità di quelle che ritiene i suoi allievi possano/debbero portare a termine in un determinato arco di tempo: un inventario, una brochure, la realizzazione di un'intervista per l'individuazione degli obiettivi del cliente e quindi dello scopo dell'evento, il relativo meeting report, un preventivo, piani di marketing, la realizzazione di un invito o della segnaletica, lo studio dei piatti con i loro aspetti storico culturali, la loro tradizione e le zone d'origine, le proprietà nutrizionali e organolettiche degli ingredienti, etc).

Ciò che il corpo docente di una determinata classe dovrà avere in mente è che tutti i contributi dovranno confluire in un prodotto finale: il progetto di un evento, presentato in ogni suo aspetto, e la realizzazione dell'evento stesso.

Tra una riunione e l'altra, la figura indispensabile in *Cometa* è, in genere, il tutor, che aiuta i docenti a rimanere al corrente sugli sviluppi del progetto quando questo non sia possibile direttamente. Il tutor di classe, che è colui che ha visto tutti i docenti in azione e che tendenzialmente è al corrente del percorso che gli allievi stanno facendo, aiuta il coordinatore nel ruolo di mediazione. In particolare il tutor di classe aiuta a finalizzare il progetto, tenendo i docenti aggiornati su tutti i passi che gli alunni hanno svolto nelle ore in carico agli altri docenti relativamente alla commessa. Hanno già parlato del concetto di tipicità e stagionalità? Hanno già stabilito il menu? Hanno già ipotesi sulla location e su come disporre i tavoli? Hanno già inviato la richiesta di preventivo ai fornitori? E così via.

Il docente dell'asse dei linguaggi, anche quando non sia il coordinatore, tiene traccia di tutte le attività svolte, proprio perché insegna agli allievi a relazionare su di esse. Il docente di organizzazione eventi, che tiene aggiornati GANTT e to-do-list, è un altro membro dello staff in grado di dare un contributo fondamentale all'organizzazione degli eventi e al coordinamento tra docenti.

La collaborazione, però, collaborazione non si limita alla co-progettazione. Le occasioni di codocenza in itinere sono infatti molto feconde, incarnano il fatto che ogni specialità, ogni disciplina, focalizza un punto diverso della *stessa* realtà e, dunque, guida nella conoscenza di essa.

Pertanto il *Project based learning*, ovvero l'esistenza di un progetto comune, favorisce le occasioni nelle quali le codocenze si rendono necessarie. Una codocenza è

sempre dispendiosa in termini di risorse. In *Cometa*, per tale ragione, si è sempre cercato di organizzarla nei momenti in cui una delle due risorse fosse libera dalla docenza o, nel caso di docenti maestri di bottega (maître, pasticciere, bartender), nei momenti in cui questi riuscivano a ritagliarsi uno spazio nel loro lavoro di laboratorio (per degli esempi di codocenza in atto cfr. tab. 4 e tab. 5).

**Tabella 4 La III SB e la codocenza con il pasticciere per la cena di presentazione dello *Stellone***

*III SB e la presentazione di un prodotto al pubblico*

*La III SB doveva organizzare un evento, per conto della scuola, nella quale si sarebbe presentato per la prima volta al pubblico il dolce tipico della scuola, “lo Stellone” di Cometa.*

*Dovevano aver chiaro quale fosse l’obiettivo della committenza, in questo caso coincidente con il titolare, e quale prodotto andassero a pubblicizzare con il loro evento.*

*Bisognava poi scegliere un titolo adeguato per l’evento stesso e redigere un invito attraente.*

***La codocenza con lo chef pasticciere***

*Ho invitato il chef. pasticciere a svolgere una lezione nella mia aula ufficio (hospitality promotion ) per presentare il dolce.*

*Il pomeriggio prima della codocenza, abbiamo elaborato insieme una scaletta dell’intervento, ossia dei contenuti che poi avrebbero potuto essere sviluppati per la creazione di un evento con una finalità così specifica.*

*Ciò che ho comunicato ai ragazzi è che il pasticciere è stato invitato in classe in qualità di esperto, ha raccontato le motivazioni che lo hanno spinto a creare un dolce tipico di Cometa, la ricerca e la sperimentazione fatta, le problematiche incontrate e la modalità di risoluzione. Il mio compito intanto era di sostenere le risposte degli allievi alle provocazioni del docente, aiutarli a prendere appunti su quegli aspetti che, giudicati e approfonditi, avrebbero potuto offrire spunti per l’organizzazione della serata (soprattutto gli aspetti di significato che hanno guidato le scelte: il senso di famiglia, il senso di appartenenza, il valore della naturalità, elementi che sarebbero poi dovuti emergere nella scelta del menu, dell’allestimento, dell’intrattenimento, nella scelta del titolo e nella redazione dell’invito) e stimolarli, a loro volta, a porre domande.*

*Alla fine ho chiesto agli alunni di redigere una relazione. Dagli appunti condivisi con il Pasticciere è derivato un brainstorming di idee chiave che la serata avrebbe dovuto veicolare. Le due ragazze che hanno scritto la relazione più completa sono poi state scelte per affiancare il pasticciere nella realizzazione dei dolci che sarebbero stati degustati durante l’evento in cui i colleghi di classe servivano.*

**Tabella 5 Codocenza per rispondere in tempi brevi alla commessa**

*La II SB è stato un esempio massimo di codocenza.*

### ***L'occasione***

*La commessa è stata svolta in tempi brevissimi, trattandosi di un evento reale commissionato per il periodo di Natale. Ha previsto un primo briefing con i clienti e dopo una settimana e mezza un secondo incontro per la presentazione del progetto.*

*Il titolare aveva richiesto di proporre un pranzo natalizio che esaltasse l'italianità, quindi che presentasse tre regioni Italiane. Sono state scelte la Lombardia, la Sicilia e l'Emilia Romagna.*

*In questo contesto io ho proposto lo studio di elementi di geografia fisica, per poi lanciare una ricerca in gruppi di cooperative learning, sulle tre regioni Italiane.*

*In particolare ci siamo soffermati sulla morfologia, sull'orografia, sull'idrografia, sul clima, oltre che su elementi di storia dei diversi territori. la codocenza con il docente esporto è stata fondamentale. La proposta didattica non è stata pienamente accolta fino a che non è stato programmato il primo momento di codocenza*

### ***Primo momento di codocenza: lo chef***

*Il giorno dopo ho invitato lo chef a una svolgere con me una codocenza.*

*Lo scopo era dare indicazioni ai ragazzi, che non avevano ancora avuto modo di lavorare sui menu, su come rivolgersi ai clienti relativamente alla proposta dei piatti tipici e su quali domande porre in sede di primo incontro. Il professore a messo in evidenza il rapporto tra geografia del territorio e prodotti tipici.*

*Già in quella seconda ora, parlando con lui, i ragazzi utilizzavano elementi geografici del nostro discorso del giorno prima mostrandosi preparati di fronte allo chef. Hanno continuato con le ricerche con maggior motivazione.*

### ***Secondo momento di codocenza: il docente di eventi, lo chef, il direttore della Bottega del gusto***

*Il terzo giorno si è tenuto il primo briefing. Eravamo presenti io, il professore di eventi, con cui avevano organizzato il momento, lo chef e il direttore della Bottega del gusto.*

*I ragazzi avevano deciso di presentarsi allestendo l'ufficio hospitality promotion con tre banchi per i clienti, apparecchiati con sottopiatti in legno prodotti dagli studenti del relativo settore, offrendo biscotti della Bottega del gusto, e presentando la brochure e il book aziendale che avevamo prodotto insieme a me l'anno precedente.*

*Dopo la presentazione da parte degli studenti della propria agenzia, la Shooting starts, ancora un po' affettata ma già più spontanea dell'anno precedente, un'allieva ha rotto il ghiaccio con una domanda fuori tempo: «qual è il vostro budget?».*

*Il cliente si è mostrato imbarazzato e il direttore della bottega è intervenuto spostando la domanda sul numero di portate desiderate (la questione di quali domande porre per prime e di come porre quelle più delicate sarebbe stata affrontata dopo, in fase di ripresa dell'incontro).*

*Da quel momento in poi le domande sono state sciolte e anche di rilievo.*

*Viste le esigenze venute fuori, una conferenza prima di un pranzo, il direttore della bottega ha colto l'occasione per discutere sul posto, con i ragazzi, la possibilità di gestire le location, chiedendo a loro stessi delle proposte.*

*Un ultimo momento di imbarazzo si è creato prima del congedo, elemento del quale, in effetti non ci eravamo mai trovati a discutere: tutti sono rimasti in silenzio. Anche qui è intervenuto il direttore della bottega, e il problema è divenuto occasione: come si lascia un cliente dopo aver discusso con lui quanto si è pianificato?*

*Ho chiesto ai ragazzi di redigere un report sull'incontro, perché rimanesse traccia anche dei punti oggetto di discussione. Avevo per l'occasione dedicato mezz'ora dell'ora d'Italiano alla spiegazione delle caratteristiche e degli usi del "verbale" perché la relazione, diversa dalle precedenti, tenesse conto di quello stile.*

La codocenza è fondamentale anche per la personalizzazione. In particolare lo è il confronto con il tutor per l'assegnazione dei ruoli a ciascun allievo durante l'organizzazione di un evento, o di un gruppo cooperativo, ma sono indispensabili anche gli scambi tra i diversi docenti sono. Un allievo avverte sempre quando su di lui c'è uno sguardo di supporto condiviso, quando una certa parte del progetto è assegnata a lui tenendo conto dei suoi talenti: non a caso qualcuno può diventare responsabile della segreteria generale, qualcuno della segreteria organizzativa, qualcuno della logistica: ognuno di essi svilupperà competenze di comunicazione, ma in contesti diversi.

Se Giorgia e Margaret fanno fatica ad appassionarsi alla scrittura, e il docente di pasticceria racconta che il loro talento viene fuori con evidenza quando si mettono al lavoro, è probabile che siano loro ad essere incaricate della preparazione del dolce in laboratorio, e che quindi siano loro a dover relazionare sia per il progetto, ai colleghi e al committente, sia per il prodotto, l'evento stesso, agli ospiti (questo esempio è tratto dalla realtà, cfr. tab. 5). Chiaramente, perché questo avvenga, occorre un clima positivo che favorisca un'apertura reciproca sia tra docenti che tra docenti e allievi, così che Giorgia e Margaret possano fidarsi che, nello svolgimento del proprio compito, saranno accolte nelle loro difficoltà e supportate dal docente d'Italiano e da quello di pasticceria, per un lavoro che necessita di competenze pratiche ma anche di conoscenze teoriche da poter comunicare.



Un docente, a sua volta, è aiutato dalla condivisione con i colleghi del proprio giudizio, delle proprie difficoltà, ma anche delle proprie soddisfazioni con il singolo allievo.

Le occasioni per la condivisione, si diceva, possono essere formali o informali, ma lo spazio di convivenza a scuola aiuta ad accrescerle. Nella nostra scuola l'orario di lavoro non si limita alle 20 ore di docenza, ma il contratto full time favorisce ampi spazi di incontro.

Così capita di trovarsi in sala professori, in due o tre tra docenti, tutor, docenti di sostegno, a mettere a tema il percorso didattico di un allievo (cfr. tab. 6).

**Tabella 6 Incontro tra docente, tutorm codocente e coordinatrice dell'area integrazione**

*Condivise con tutor e docenti le molteplici difficoltà riscontrate da Maria di I Sala Bar, e i suoi risultati insufficienti, oltre che la scarsa partecipazione in classe e la difficoltà di comprensione, abbiamo scoperto, attraverso un'analisi del suo passato scolastico, che la ragazza aveva usufruito del sostegno, a causa di una certificazione di deficit cognitivo, fino alle scuole medie.*

*La certificazione non era stata rinnovata, da parte della madre, per una cattiva esperienza dell'allieva con il sostegno, e per un timore della madre stessa che la figlia non venisse ammessa alla scuola superiore scelta.*

*Nell'ultimo confronto avvenuto in sala professori, con uno scambio di 20 minuti tra docente, tutor e codocente della stessa classe, insieme alla coordinatrice dell'area integrazione, ci si è mossi per decidere quali provvedimenti prendere in vista del primo consiglio di classe, e nell'attesa di un rinnovo della certificazione, per evitare un crollo motivazionale dell'allieva dovuto alle scarse valutazioni. Allo stesso tempo si è pensato a una strategia di maggior coinvolgimento della ragazza in aula, sia da parte dei docenti che dalla stessa codocente.*

*Questo ha determinato innanzi tutto un cambiamento nel mio modo di stare in classe davanti a Maria, a partire dalle aumentate richieste di feedback, pur sempre non invadenti, per verificare in quali momenti la partecipazione veniva a mancare, e perché, al fine di personalizzare richieste e consegne.*

Altre occasioni formali oltre quelle menzionate sono invece le *equipes didattiche* con specialisti, psicologi, ma anche docenti universitari e presidi, momenti di incontro e confronto tra tutti i docenti, i tutor, e i docenti dell'area integrazione, per la discussione di un caso, di una dinamica di classe, della situazione critica di un allievo, di una pratica didattica o di una posizione pedagogica.

Durante lo studio di casi non si discute tanto del limite o della problematica dell'allievo o della classe. Si lavora sul cambiamento dell'approccio del corpo docente, che deve supportare o rimotivare gli studenti.

Durante lo studio di pratiche didattiche o pedagogiche, si discute più della propria esperienza e del suo significato, che di teorie. Tutto insomma volto a comprendere meglio come muoversi da soli e insieme per l'obiettivo comune che è il bene dell'allievo e il suo diventare uomo.

## **4. Sviluppare le competenze dell'asse dei linguaggi al servizio della professionalità**

### **4.1. *La progettazione didattica a partire da esiti formativi attesi, domande essenziali, oggetti e strumenti di lavoro.***

A questo punto è bene entrare nel merito della programmazione e di come è nata. Come si è detto si è trattato di una progettazione per competenze, ovvero una programmazione avente come obiettivo, fin dall'inizio, non tanto l'acquisizione di certi saperi o conoscenze, né lo sviluppo di determinate abilità, ma il rendere gli allievi esperti in qualcosa ed allo stesso tempo pronti a "rimpastare", rimettere cioè gioco tutte le proprie risorse in una situazione imprevista o non precedentemente affrontata e dare del proprio meglio in quel contesto. Si è dunque partiti, nel progettare, dalla fine: da quello che sarebbe stato un allievo competente al quarto anno. Come visto ampiamente in Literature review, il metodo dell'*Understanding by design* consiste in una progettazione didattica che parte dagli esiti formativi attesi per poi declinare i singoli passi necessari per raggiungerle, individuandone le metodologie, i contenuti, le strategie didattiche, con un'attenzione particolare all'ingaggiamento del singolo allievo, agli aspetti comunicativi reciproci, agli aspetti relazionali tra pari e tra allievo e docente.

Durante il secondo anno di questo studio, nel corso di una permanenza all'estero, negli Stati Uniti, con il supporto di docenti delle università *Notre Dame Catholic University* (Indiana, USA) e *S. Vincent De Paul University* (Chicago, Illinois, USA), con i colleghi del dipartimento, abbiamo individuato i così detti outcomes del terzo e del quarto anno, coniugando tra loro le competenze del D.M. 139 del 22 agosto 2007 (competenze Fioroni), le competenze regionali previste per l'IeFP da Regione Lombardia, e ciò che l'esperienza con i maestri nelle botteghe didattiche ci ha insegnato essere necessario perché i nostri allievi siano professionisti competenti anche da un punto di vista umano, comunicativo e relazionale.

Nel far questo si è anche tenuto conto, più per un check dei livelli di difficoltà delle richieste che per pianificare una gradualità nelle proposte didattiche, dei livelli cognitivi della tassonomia di Bloom, ivi tenuti in grande considerazione, in special modo per la

definizione di pensiero critico. Analizzando i verbi performativi previsti dalla così detta ruota di Bloom, siamo stati in grado di servirci di essi per porre le richieste con una maggiore consapevolezza.

Una precisazione: cosa intendiamo dire quando affermiamo che abbiamo individuato i così detti outcomes del terzo e del quarto anno? Nella scuola professionale regionale le qualifiche per terzo e quarto anno sono diverse, ed entrambi gli anni sono punti di uscita dalla scuola e di ingresso nel mondo del lavoro con titoli diversi: *Operatore della ristorazione addetto sala bar e Tecnico della ristorazione*.

Uno studente del terzo anno, ossia un operatore della ristorazione, deve essere competente nello specifico del servizio a 360 gradi (rapporto con clienti, colleghi, superiori, materia del servizio, ambito e contesto del servizi). Uno studente del quarto anno, che è un tecnico della ristorazione, o – in termini più comuni – un maître, deve avere competenze anche manageriali.

Individuate molte delle caratteristiche che ci aspettiamo egli debba avere per la sua professionalità, abbiamo descritto il percorso che dal primo al quarto anno conduce passo dopo passo lo studente al raggiungimento della competenza.

Ecco i nostri obiettivi, senza pretesa di completezza o esaustività di ciò che si possa apprendere, per gli studenti del 4° anno. Essi dovranno almeno saper:

1. Ascoltare, far emergere, comprendere, e interpretare le esigenze dell'interlocutore (cliente, collega, superiore). Individuare il punto di vista altrui ed esprimere con chiarezza e rispetto il proprio anche formulando domande guida per esplicitare esigenze implicite o non ancora portate a consapevolezza, ai fini della formulazione di proposte per lo svolgimento di un lavoro.
2. Individuare, descrivere, analizzare e scegliere un contesto operativo in termini di spazi, tempi, risorse, significati e obiettivi
3. Fornire indicazioni verbali, scritte e orali, ai pari o ai dipendenti, per la realizzazione concreta dell'evento/prodotto.
4. Negoziare con i pari, con i fornitori, con i clienti, con i superiori.
5. Analizzare un manuale, un testo burocratico o commerciale, una fonte artistica storica e letteraria, usarla per la sua funzione come guida, fonte di

ispirazione per creare o per agire. Comprendere e interpretare un codice normativo e applicare le indicazioni o norme rintracciate. Leggere e comprendere una notizia, i suoi riferimenti intratestuali e intertestuali, le inferenze, le implicazioni. Analizzare materiali di supporto ai fini di una produzione.

6. Operare scelte critiche per l'interesse proprio e altrui, facendo sintesi tra i diversi elementi in gioco.
7. Compiere scelte professionali per lo svolgimento di un progetto, essendo in grado di giustificarle, difenderle e comunicarle, in maniera chiara, coerente, completa ed efficace.
8. Esercitare strategie di "*problem solving*" di fronte a circostanze problematiche e assumersi quindi responsabilità, comunicandole Assertivamente.

Ed ecco invece i traguardi, in termini di outcomes, per il terzo anno, tendendo presente che devono essere anch'essi outcomes d'uscita, sebbene nel 90% circa dei casi i ragazzi continuino con il 4° anno.

1. Osservare e ascoltare, recepire, comprendere ed interpretare tutte le informazioni fornite in messaggi di tipologie differenti, anche a livello implicito (figure retoriche, individuazione di parole chiave, significati allegorici, fonicità della parola, elementi verbali, paraverbali e non verbali) e di inferenza per comprendere le esigenze, sintetizzare i punti chiave di un discorso/incontro con un cliente/committente/superiore e tenerne conto per una risposta adeguata.
2. Osservare e riconoscere le caratteristiche, i vantaggi, gli svantaggi e di conseguenza le azioni richieste nei diversi contesti operativi in termini di spazi, tempi, risorse, significati e obiettivi.
3. (e 4) Comunicare efficacemente e con Assertività in gruppo, con i colleghi e con i superiori
4. Vedi n° 3
5. Comprendere testi e produrre testi corretti, coerenti e coesi, di tipo argomentativo, cronachistico o di fondo. Comprendere altresì testi poetici e letterari della tradizione italiana anche complessi, comprendere, ancora, livelli

complessi del testo pubblicitario, manuali tecnici di istruzioni e utilizzarli per scopi organizzativi, generali o contemplativi.

6. Arrivare attraverso la discussione e il ragionamento a formulare opinioni e giudizi critici e consapevoli e viverli nell'azione
7. Applicare le diverse competenze e strategie comunicative per la presentazione coerente di un progetto, in maniera lineare ed efficace, in tutte le sue fasi e in tutte le sue motivazioni
8. Discutere con i colleghi per risolvere problematiche attraverso una collaborazione, una propositiva espressione dei propri suggerimenti e una adeguata accoglienza del punto di vista altrui

Chiaramente ognuno di questi outcomes si potrà raggiungere attraverso un numero molto più ampio di passi che vanno ad essere compiuti nelle singole unità didattiche.

Perché la proposta didattica di tutti i professori, nel conseguire quegli outcomes, avesse una prospettiva più ampia degli outcomes stessi, si è deciso di darsi tra docenti, e poi di dare anche agli allievi un orientamento generale utile al compimento di tali passi. Si è deciso di affrontare le singole lezioni, ma anche l'intero corso come ricerca intorno a grandi domande, una per ogni anno, domande che abbiamo definito essenziali, ossia la cui risposta non si limita alla circostanza ma è trasversale, non solo alle discipline ma alla vita stessa.

Alcune di queste domande essenziali guidano poi gli apprendimenti durante tutto l'anno e vanno declinate nelle singole occasioni orientando i singoli studi disciplinari.

I punti che si è scelto di porre per i 4 anni e i relativi *enduring understanding* sono i seguenti:

Primo anno:

*Essential questions*: Cosa c'è dietro un luogo accogliente?

*Enduring Understandings*: Lo studente comprenderà che il significato dell'accoglienza passa attraverso la cura dei dettagli. Comincerà a cogliere i rapporti tra il so, il sono e il faccio, comprenderà che per il buon compimento di ogni attività artigianale bisogna seguire rispettosamente delle fasi di produzione, ciascuna delle quali è indispensabile e ha un valore prezioso. Comprenderà infine il valore del proprio

lavoro anche quando svolto dietro le quinte. Al secondo quadrimestre l'allievo comprenderà il significato dell'accoglienza e il valore dei gesti attraverso cui essa passa. Comprenderà inoltre il valore del coordinamento e della collaborazione tra colleghi. Comprenderà infine l'importanza della capacità gestionale per la piena soddisfazione delle esigenze del cliente

Secondo anno:

*Essential questions:* cosa c'è dietro un servizio ospitale?

*Enduring Understandings:* l'allievo comprenderà il significato dell'ospitalità come capacità di far sentire a proprio agio qualunque ospite, mostrando attenzione e rispetto sia per le diverse personalità che per le diverse culture, ciascuna delle quali è caratterizzata da peculiarità proprie. Compirà dunque un primo passo verso il concetto e la capacità di fidelizzazione. Comprenderà infine l'importanza della capacità gestionale per la piena soddisfazione delle esigenze del cliente

Terzo anno:

*Essential questions:* cosa c'è dietro un cliente che ritorna?

*Enduring Understandings:* lo studente, affrontando i temi della fidelizzazione del cliente, comprenderà che l'esperienza del suo ritorno è favorita da una cura del rapporto con ciascuno di essi, rapporto che diviene oggetto di un'attenzione privilegiata frutto di passione di ciascun lavoratore per il lavoro ben fatto.

Quarto anno:

*Essential questions:* cosa c'è dietro un brand?

*Enduring understanding:* lo studente comprenderà la poliedricità che richiede la gestione di un'azienda di successo, riuscirà a comprendere pienamente di cosa è fatto un *brand* e come esprimere il proprio concept aziendale, capirà che per il successo della propria attività, anche in tempo di crisi, occorre saper diventare imprenditori di sé stessi, accettare il rischio di dare il 100% di sé, sviluppare un'autonomia e una capacità organizzativa e gestionale che vada dalla conoscenza di sé e del mondo alla comprensione profonda ed empatica del bisogno dell'altro, dalla definizione degli

obiettivi, al business plan, dalla definizione dell'offerta alla gestione economica, dall'eccellenza del personale alla qualità dei prodotti e del servizio.

In un contesto di programmazione per competenze, gli outcomes sopra elencati possono raggiungersi attraverso una reale attività lavorativa.

#### 4.1.1. *Gli strumenti di lavoro*

Abbiamo ritenuto interessante guardare quali fossero, dal punto di vista del professionista, gli strumenti di lavoro che il docente dell'asse dei linguaggi consegna all'allievo apprendista, nel percorso che lo abilita ad esercitare la sua professione. La necessità di una ricerca simile è già presentata in letteratura (cfr. L.R. *Discipline come strumenti di lavoro*, par.1.3.3 ).

Abbiamo cominciato la nostra indagine su questo punto analizzando le prime tre competenze dell'asse dei linguaggi e la prima competenza dell'asse storico sociale (cfr. D.M. 139/2007)., Abbiamo anche inventariato gli strumenti di cui l'allievo avrebbe potuto dotarsi tanto per interagire con tutti gli ambiti della propria realtà lavorativa, quanto per comprendere le circostanze nelle quali si potrebbe trovare ad operare. Questo allo scopo di essere competente. Infatti, dall'esperienza della didattica *Project based learning* sperimentata in *Cometa*, risultava nel tempo sempre più evidente come le diverse competenze dell'asse dei linguaggi (testuali, scritte e orali) potessero essere insegnate quasi sempre rispondendo a una esigenza dettata dalla realtà professionale. Precisamente veniva alla luce come l'Italiano, la Comunicazione, le discipline afferenti all'asse dei linguaggi, potessero offrirsi come strumenti e aiutare a produrre oggetti.

Dopo aver dunque “spacchettato” le competenze e i loro elementi nei sotto-elementi che la compongono, (cfr. Appendice 1) abbiamo analizzato il contesto lavorativo dell'allievo, in particolare l'operatore della ristorazione così come inteso in *Cometa*, con competenze professionalizzanti che estendono il profilo alla conoscenza di tutti i settori della filiera (dall'ordine di magazzino del food and beverage, alla cucina, alla pasticceria, al servizio di *comis*, di chef de rang, di maître, di bartender e barman, all'organizzazione di eventi e alla relativa comunicazione). Da tale analisi abbiamo, nel tempo, individuato i diversi contesti, le molteplici occasioni in cui si richiede un



qualcosa che un professionista deve saper produrre, una dotazioni personale o un'abilità posseduta come patrimonio personale per svolgere tale lavoro.

Si sono riconosciute:

- le occasioni in cui è richiesto un atto di comunicazione verbale e non verbale;
- il tipo di messaggio;
- il contesto nel quale avviene;
- il canale o il codice che è necessario adottare;
- lo scopo, il referente e i rapporti con esso;

In alcune occasioni si sono previsti anche contesti connessi al proprio ambito lavorativo solo trasversalmente, ed in altre ancora contesti in apparenza non connessi.

Ci siamo dunque domandati anche:

- 1) Quali testi orali e scritti dovrebbe essere in grado di produrre un operatore della ristorazione, addetto sala e bar, per essere competente, per essere uomo, lavoratore, autonomo e responsabile (capace di giudicare ed intervenire con coscienza in situazioni non prevedibili).
- 2) In quali contesti e occasioni è chiamato a parlare, a sostenere le proprie idee, a proporre i propri progetti, rendendoli convincenti nei diversi ambiti nei quali è e sarà chiamato a operare.
- 3) Con quali testi scritti dovrà avere familiarità, quali dovrà essere capace di leggere, comprendere, giudicare, criticare, rielaborare.
- 4) In quali contesti gli sarà richiesto di intraprendere azione nuove, creative, per la propria crescita umana e professionale, ma anche per lo sviluppo e il progresso qualitativo del mondo in cui vive.

A quel punto si è reso necessario distinguere tra *oggetti di lavoro*, intesi come prodotti che il lavoratore deve essere in grado di realizzare e *strumenti di lavoro*, intesi come quelle dotazioni personali, equipaggiamenti, se si vuole, abilità che afferiscono all'asse dei linguaggi e che consentono, favoriscono, *promuovono* lo svolgimento del lavoro stesso.

Gli strumenti possono essere o meno finalizzati alla produzione di oggetti di lavoro, ma più spesso sono utili soprattutto alla coscienza, alla consapevolezza di sé e della propria identità nel momento in cui si svolge un lavoro o in cui ci si relaziona all'altro.

Essi servono a rendere più ricca e autentica la propria esperienza di lavoratore. Sono: la sensibilità di interpretare le esigenze dell'interlocutore, l'empatia e la pratica dell'ascolto attivo, la capacità di cogliere le inferenze, la sensibilità di prendere ispirazione da un'opera d'arte, il desiderio di compire un lavoro ben fatto o quello di far vivere una bella esperienza all'avventore, la capacità di decifrare testi e di utilizzarli per diversi scopi (da un adeguamento normativo a un giudizio critico su un fatto di attualità), la capacità di riportarli alla memoria e servirsene per leggere la circostanza che si attraversa, il voler «divenir del mondo esperto» e il lasciarsi commuovere, influenzare dal proprio senso di armonia o disarmonia nelle decisioni. Ne è risultato l'elenco riportato in Appendice 2: *Oggetti e strumenti di lavoro*. L'elenco ivi riportato è stato solo il punto di partenza per la programmazione allegata.

La prima colonna dell'elenco indica l'elemento o il sottoelemento di competenza, nucleo culturale, sezione disciplinare, sotto la quale i diversi oggetti o strumenti di lavoro si possono categorizzare.

La seconda colonna indica proprio l'oggetto di lavoro: cosa l'allievo deve saper produrre, quale prodotto sensibile, scritto, vocale, gestuale gli potrà essere utile per lo svolgimento del lavoro di operatore della ristorazione addetto sala bar.

La terza colonna indica, invece, quelli che abbiamo chiamato strumenti di lavoro, le posizioni che un cameriere deve saper assumere: di ascolto, di empatia, di Assertività. O le capacità che deve aver sviluppato: di comprensione, di inferenza, di accoglienza, di attenzione, etc.

La quarta e la quinta colonna presentano rispettivamente, in quale momento dell'anno e in quale occasione o contesto o con quale referente, avviene l'esperienza (professionale/culturale) che l'allievo sta facendo.

La sesta colonna indica su quali elementi la riflessione metalinguistica può concentrarsi in corrispondenza di queste occasioni. In Appendice 3 si potrà osservare

come questi apprendimenti sono poi divenuti il programma che è qui di seguito spiegato ed esemplificato-

## **4.2. Fasi del processo produttivo: Ideare, Progettare, Realizzare, Valutare.**

### **4.2.1. Ideare e Promuovere di Ideare**

La prima fase del processo di produzione è quella che abbiamo chiamato *Ideare*. Lo scopo dell'unità formativa è introdurre i ragazzi all'osservazione attenta del mondo attraverso i cinque sensi, per imparare a trarre da esso ispirazioni per il proprio progetto e quindi acquisire conoscenza mentre si sviluppa una competenza.

Lo scopo, allo stesso tempo, è quello di un'educazione all'osservazione, all'attenzione alla realtà circostante, al presente, alla capacità di tener conto di tutti gli elementi che la circondano, anche gli stessi elementi fisici e materiali, in quanto, come dice il fondatore della scuola, «tutto è fonte di ispirazione per un uomo attento». Un'educazione, quindi, che porta a prendere decisioni a partire innanzi tutto dalla realtà del mondo circostante e non innanzi tutto dal pensiero di esso. In un'ottica di realismo, l'uomo conosce ed entra in rapporto con la realtà, *intelligit* attraverso i sensi. Perché quest'osservazione sia piena, perché il reale colpisca il soggetto e divenga intellegibile in tutta la sua portata, occorre che tutti i sensi siano desti, e non sempre è così. Ecco perché è necessaria una stimolazione sensoriale che acutizzi i cinque sensi, risvegli l'attenzione, attivi la metabolizzazione e il giudizio.

Questa è la grammatica, l'abc della conoscenza, che parte dai sensi, che colgono con stupore il fascino di quanto esiste portandolo poi all'intelletto.

L'attività di promozione della fase di ideazione consiste nell'aiutare i ragazzi a prendere coscienza delle esperienze da fare o già compiute, oltre che nell'illuminazione degli aspetti culturali di esse, fino alla loro codificazione e comunicazione attraverso il prodotto finale che è un *Pannello tendenza* (si legga più avanti in questo paragrafo al sottoparagrafo *La realizzazione del Pannello tendenza*).

Per tutte queste ragioni la prima settimana di *Ideare* è la settimana del *risveglio sensoriale*.

La prima fase dell'ideazione è l'educazione dei sensi: i docenti, insieme, preparano e propongono una serie di attività affascinanti, quali la scalata silenziosa di una montagna con coro in alpino in cima, per sollecitare la vista e l'udito, la degustazione di prodotti della tradizione di altissima qualità, l'analisi olfattiva delle fragranze, l'ascolto di un concerto di musica classica, la visita guidata di una mostra al buio, proposta dall'istituto per ciechi (cfr. tab. 7 e tab. 8). Da ciascuna delle suddette provocazioni si traggono, durante e dopo, in classe, le opportune considerazioni.

Le attività programmate per la prima settimana di *Ideare* non rientrano tutte nelle ore di Italiano e Comunicazione, ma anche in quelle di scienze motorie, religione, arte, scienza. Spesso gli accompagnatori sono docenti di Assi diversi, ma il professore dell'asse dei linguaggi è quello che, insieme al tutor, guida la maggior parte delle riflessioni e che comunque li porta a finalizzare.

Le riflessioni condotte sono strutturate: lo scopo è l'apprendimento, quindi lo sviluppo non può essere casuale.

**Tabella 7 La grammatica in situazione: nome, aggettivo, verbo per la degustazione**

### ***L'aula ufficio e la a degustazione delle brioches***

*Una delle prime esperienze che fanno intuire agli allievi che non solo la scuola è diversa, ma che anche le aule sono diverse, è il concetto di "aula ufficio". Per spiegarne la loro caratteristica, tra le varie attività, una che si svolge di frequente nei primi giorni di scuola è quella della degustazione delle brioches.*

*Per tale attività si procede con un foglio nel quale sono indicati i 4 sensi, nell'ordine: vista, udito, tatto, olfatto, gusto. Sotto ogni senso sono indicate tre categorie grammaticali: nomi, aggettivi, verbi. Ad ogni categoria sono assegnate 4 o 5 righe.*

*L'obiettivo, insieme alla stimolazione sensoriale, è sviluppare la consapevolezza che la parola può denominare la realtà, e quindi di conoscerla, infatti, come si sa, spesso si vede solo ciò a cui si riesce a dare il nome. Come il noto esempio caro ai linguisti, che gli eschimesi hanno 7 modi di denominare quello che per noi è neve. Allo stesso tempo, oltre che sul lessico, si lavora sulla conoscenza delle categorie grammaticali, allo scopo di aumentare la capacità di denominare pertinentemente.*

*Le domande essenziali alle quali i ragazzi sono chiamati a rispondere o nelle quali, comunque, consiste la proposta didattica sono: Cosa rende buona una brioche? Come fai a conoscere meglio una brioche? Quanto aiuta la parola a conoscere più a fondo?*

*Su uno stesso piattino di porcellana a ciascuno studente vengono offerte una brioches industriale e una artigianale. La descrizione viene effettuata a partire dalla*

*sfera sensoriale, nell'ordine: vista, olfatto, tatto, udito, gusto. Qual è il colore, la forma, quali le caratteristiche visive, come risulta all'olfatto, etc. Si comincia con gli aggettivi. La domanda è: "com'è questa brioche?"*

*Ad ogni riga, a partire si segnalano le caratteristiche di ciascuno dei due cornetti, rilevata con uno dei sensi: «bello», «non molto bello», «dorato», «marroncino», «scaglioso», «compatto», «ruvido», «liscio», «friabile», «fragrante».*

*Si pone a un certo punto il problema di organizzare gli oggettivi. Li pongo la mia prima domanda: «quando dite marrone, cosa state osservando?» «Il colore», rispondono. Ed io: «Bene, scriviamo tra i nomi attinenti alla vista la categoria colore; quando dite non molto bello?» e loro: «la bellezza»;*

*Le mie domande e le loro risposte si alternano: «bene, cominciamo a capire. Ma se volessimo rimanere un po' sul più generico? Non vi viene in mente nulla?» e un allievo: «l'aspetto?»; «Quando dite fragrante e dolciastro, cosa state osservando?» «Il profumo, o la profumazione». «Provando a usare lo stesso rapporto tra bello e bellezza? se è fragrante?» «La fragranza». «Esatto. Ora proviamo ad essere più precisi: la fragranza la state osservando? Come si dice più appropriatamente?» «La stiamo fiutando». «Ma c'è un verbo che suggerisce meno l'attività dei cani? anche più semplice?» Seguono risa, poi tentativi: «sentire, odorare, annusare». E così via, l'attività continua per un'ora, fino alla possibilità di gustare la tanto desiderata brioche, salvo aver procurato qualcosa anche per gli allievi celiaci o diabetici.*

*E così si fa intuire, prima di categorizzarla esplicitamente, la differenza tra aggettivo e un nome, tra nome e verbo, a seconda che si stia esprimendo o che si voglia osservare una qualità dell'oggetto e comparare. La friabilità della crosta della brioche artigianale, è una qualità apprezzabile, non presente nella brioche artigianale, più compatta- Si scopre il deverbale, denominale e deaggettivale.*

*Il compito sarà poi la descrizione vera delle due brioche, per una descrizione pubblicitaria.*

Altra attività proposta è per esempio la visione del film *Anna dei miracoli*, in cui una bambina sordocieca, Hellen Keller, grazie a un'educatrice, impara a scoprire il mondo con il tatto. Il film, presentato e poi analizzato attraverso una scheda critica, centra l'attenzione su quanto possa essere portatore di conoscenza ogni singolo senso e contemporaneamente comincia ad educare i ragazzi alla profondità con la quale si può guardare un film, a quanto esso può insegnare, a quanto comunque cambiare la propria visione della vita.

La proposta successiva per il primo anno è la lettura e l'analisi del primo testo narrativo e autobiografico della stessa Hellen Keller adulta: *Il mondo in cui vivo*. Questa è l'occasione in cui ci si comincia a confrontare con la storia personale di un altro, paragonandola alla propria e alle esperienze che si stanno vivendo al momento. Mentre Hellen racconta della sua capacità di ascoltare un albero attraverso il tatto, gli allievi scoprono il senso profondo delle sinestesie, e si sorprendono di fronte alla scoperta di

quanta attenzione ai particolari si possa avere quando si ha desiderio di conoscere (il testo della Keller è sorprendente, molto d'effetto, quasi commovente). Gli allievi rileggeranno a partire da lì le loro passeggiate silenziose in montagna, proposte nella "settimana di ideare".

Il lavoro sul risveglio sensoriale accade con esperienze simili, ad esempio la visita alla mostra "Dialogo nel buio" – presso l'Istituto dei ciechi, proposta alle seconde classi (cfr. tab. 8). Una visita quasi museale in cui si attraversano, in un'oscurità paragonabile alla cecità e accompagnati da una guida cieca, ambienti campestri, cittadini, domestici. Le questioni che guidano e seguono la visita sono: quali domande ed esigenze ti nascono subito? Quando dai la tua fiducia? A chi la concedi? Cosa hai guadagnato affidandoti? Cosa scopri di più togliendo la vista e perché? Come d'ora in poi guarderai la realtà?

Accade anche con l'ascesa silenziosa all'antica Abbazia di San Pietro al Monte di Civate, o con l'analisi olfattiva di una serie di fragranze e aromi di una casa produttrice specializzata (cfr. tab. 8). Le domande essenziali per un'esperienza come l'analisi olfattiva sono: quali sensazioni ti danno i profumi? Riesci ad associarli a qualcosa o a qualcuno? Li ricordi? Quanto peso ha il senso dell'olfatto sulla conoscenza e sulla memoria?

**Tabella 8 Esperienze della prima settimana di ideare**

### ***La visita all'istituto dei ciechi***

*Una delle esperienze fatte all'inizio del secondo anno è la visita all'istituto dei ciechi. Con la II SB 2012 (Rebuilding now), dapprima si è tenuta una discussione in classe su che cosa avessero significato per loro la visita guidata e l'essere accompagnati da una guida in una visita al buio, e dopo aver ottenuto risposte come:*

*Kevin Miller: «queste persone, anche se non vedenti, sviluppano molto di più gli altri sensi, e anche noi stessi, alla fine, riuscivamo a riconoscere i nostri compagni con la vista e con l'udito»*

*Maurizio Albertoni: «sono passato dalla paura, alla fiducia, alla sicurezza »),*

*per la prima lezione introduttiva sull'articolo di cronaca, ho chiesto di scrivere un articolo sulla visita fatta.*

*Ecco un primo articolo, esclusivamente informativo, morfosintatticamente scorretto, con qualche incongruenza logica scritto da Marilena Maltempi:*

« Martedì 17 settembre le classi II SB, III L e III T, si sono recati a Milano in treno, per scoprire i 4 sensi: udito, tatto, gusto e olfatto, esclusa la vista, vista che era al buio. Appena arrivati si sono divisi gruppi. Uno entrava subito dopo all'altro. Una volta dentro la struttura si sono divisi ancora in cinque gruppi, dato che erano numerosi, così sono entrati in gruppi da 67 ragazzi, alcuni con un professore, altri no.

Con la guida sono stati trasportati attraverso un percorso al buio dove hanno attraversato un parco, una barca, una città, una casa, è un bar. Quest'esperienza per sviluppare quattro sensi».

*Attraverso la correzione di questo brano si è lavorato sulla morfosintassi.*

### ***L'analisi olfattiva delle fragranze di Fiermenich***

*Un'altra delle attività proposte è l'analisi olfattiva, offerta ai ragazzi del terzo anno. Nella convinzione che più di ogni altro senso, l'odore e il gusto evocano ricordi e che il sapore e le emozioni siano interconnessi, ritenendo che questi sensi siano fondamentali per un operatore che voglia divenire esperto di accoglienza ristorativa, alcuni esperti di una ditta che produce essenze profumate, hanno presentato agli allievi una serie di fragranze, con un ordine specifico: profumi, aromi, gusti, essenze fruttate, essenze floreali, essenze speziate, dolci, amare, aspre.*

*Ciascun allievo, dopo aver odorato un'essenza ed era invitato al riconoscimento delle diverse note olfattive di testa, di cuore, di fondo e dunque anche a comprendere il significato di tali termini, oltre che scoprire l'esistenza stessa di tali note.*

*Poi si passa alle associazioni di pensiero: a quale luogo associ questo profumo? A quale elemento naturale? A quale colore?*

### ***La salita silenziosa a Civate***

*Un'altra delle attività proposte alla I SB è stata quella dell'ascesa silenziosa all'abbazia di San Pietro al monte a Civate (fig. 3). Il sentiero che vi conduce è roccioso, ripido, ma immerso nella natura, in una fitta boscaglia. Abbiamo proposto agli allievi di salire mantenendo il silenzio, questo sia per risparmiare il fiato, sia per avere modo di concentrarci sul paesaggio circostante.*

*Nella mia ora, durante la ripresa della discussione, i ragazzi hanno significativamente riportato non solo che erano stati sorpresi dall'aver potuto ascoltare i rumori della natura, ma anche dal fatto che in quel silenzio si sentiva il rumore dei passi e che a un certo punto tali passi si sono coordinati.*

*Questo ha ricordato loro un aspetto dell'essere camerieri: la silenziosità e la discrezione del passo, ma anche la coordinazione, della quale vedevano un rispecchiarsi in natura*

Anche al secondo anno vengono proposte esperienze che hanno lo stesso scopo: una visita a un hotel di lusso, a un monastero in mezzo alla campagna, alle trincee della

prima guerra mondiale, all'Expo2015 (sul valore di quest'ultima esperienza per i ragazzi cfr. *Findings: i dati raccolti*, par. 4.5.2).

È tutto frutto di un lavoro di pre-progettazione, brainstorming, discussione, in cui i docenti, riuniti, propongono un'attività piuttosto che un'altra, pensandola per una classe piuttosto che per un'altra, in cui i fattori di cui si tiene conto sono tanti, dalle domande che guidano la proposta ai costi.

Finita la prima settimana si passa alla scoperta del *brand Cometa*, per il quale le tre botteghe lavorano.

Parallelamente o subito dopo l'educazione sensoriale (e delle coscienze) si inizia a entrare nell'ottica di un progetto da realizzare. Per questa ragione bisogna innanzi tutto conoscere il *brand* e la *vision* della propria azienda, ed è qui che la stimolazione sensoriale della prima settimana si mette a frutto.

Il titolare chiede agli allievi di indagare e scoprire le caratteristiche del *brand Cometa* che, rappresentate su un *Pannello tendenza*, guideranno i successivi lavori.

Iniziano le visite guidate dei luoghi della scuola e dell'associazione per i ragazzi del primo anno, condotte dal fondatore o da suo figlio (fig. 4), e precedute da momenti d'aula in cui si spiega come si prendono gli appunti e su come si ascolta (o meglio, si dà una prima esplorazione del valore degli appunti e su cosa ne faciliti la raccolta, in quanto il metodo lo si imparerà col tempo). Anticipando poi cosa si andrà a fare e perché, avendo in mente cosa verrà probabilmente detto durante la visita, si sarà pronti a prendere nota di tutto quello che colpirà i sensi, non solo l'udito o la vista, ma, come appreso nella settimana precedente anche tutti gli altri). All'inizio della seconda settimana, dunque, i ragazzi capiscono il senso della prima: i sensi dovranno essere protagonisti nella fase successiva della ricerca.

Le domande guida che sostengono l'esperienza del giro di *Cometa* sono: dove sono approdato? Qual è l'origine di questo luogo? Con chi sono qui? Quali desideri e quali esperienze porto di me in *Cometa*? Cosa mi colpisce e cosa trovo affine a me di questo luogo? Che caratteristiche ha questo luogo? Quale significato ha ciò che ho visto? Si impara a così rispondere alle domande essenziali: come si fa ad essere protagonisti e non recettori passivi?



**Figura 2** Gli allievi della I SB Rebuildin Now prendono appunti durante una visita guidata



La prima visita di *Cometa* per l'individuazione del *brand* si svolge in genere, si diceva, con il fondatore, che spiega il significato di tutto, dalla scelta dei colori delle stoviglie al significato di una fontana ricavata da un vecchio letamaio (fig. 3), dalle mura in mattone rosso e ruvido alle fessure in forma di croce (fig. 4), come negli antiche fienili, dagli elementi di arredo alle decorazioni delle pareti: nulla deve essere distrutto, tutto può essere trasformato in qualcosa di bello a partire da ciò che esso è.

A quel punto si apprendono le caratteristiche del testo descrittivo e si comincia a produrlo: la prima cosa da descrivere è il luogo del quale si studia il brand, l'associazione *Cometa*, i suoi ambienti, gli spazi interni ed esterni, i segni e i simboli, gli abitanti, lo stile di vita.

**Figura 3** oggetti dal valore simbolico che presenti in *Cometa*



Una delle obiezioni più frequenti è che, in questo modo, gli studenti lavorano sempre sugli stessi oggetti. Ma, risponde il fondatore: «così come una casa di moda riesce ogni anno a produrre collezioni diverse rimanendo sempre all'interno dello stesso *brand*, così anche gli allievi, consci della loro maturazione, possono riscoprire nello stesso *brand* fonti di ispirazione nuove, nella misura in cui lo stesso “tutto” è guardato con maggiore profondità e a partire dalla propria esperienza». Infatti, già tra l'inizio e la fine del primo anno, si registra un cambiamento della visione del luogo, tra ciò che all'inizio è intuito e ciò che è stato vissuto (i ragazzi della I SB *Taste in motion*, hanno recuperato in un evento alla fine dell'anno le parole chiave poste all'inizio dell'anno

stesso sul *Pannello tendenza* e le hanno utilizzate come nomi da dare ai tavoli e porre sul *Tableau*. Nello spiegare i nomi dei tavoli però, facevano riferimento ad esperienze vissute più a che potenzialità: «*viaggio*, come quello che abbiamo compiuto quest'anno; *squadra*, che è il modo in cui bisogna sentirsi quando si lavora allo stesso progetto; e così via).

Così, in modi diversi tra il primo, il secondo e il terzo anno, si lavora sul brand. Si parte da uno studio e una descrizione degli spazi, degli arredi, anche di quelli simbolici. Si continua, al secondo anno, con un'analisi più approfondita degli stessi segni e del loro valore iconico, simbolico o di traccia, per capire il senso che veicolano, che vogliono comunicare, e infine ci si confronta con essi. Questo rafforza l'immedesimazione o comunque l'acquisizione di consapevolezza della cultura della scuola, che viene fatta propria nella misura in cui liberamente la si riconosce corrispondente. Si continua al terzo, con una descrizione del proprio cambiamento e della propria crescita e maturazione in relazione a quegli spazi, a quei segni, a quelle persone. Infine al quarto anno, si prende atto del rapporto tra sé e l'azienda, si diventa più partecipi della stessa gestione aziendale, autonomi nell'organizzazione degli eventi.

Cosa si apprende attraverso questi percorsi? Il primo anno si impara a descrivere e raccontare. Il secondo anno si continua con il testo giornalistico, che permette di raccontare con maggiore efficacia. Il terzo anno ci si confronta con il testo autobiografico, che sarà poi necessario per presentarsi, alla fine dell'anno, nel lavoro di tesi, e con il testo argomentativo, dando le ragioni di quello che si sostiene.

Al secondo anno, dicevamo, all'inizio dell'anno, si svolge, tra le alternative possibili, un percorso sull'articolo di giornale (cfr. Appendice 3). Questo per diverse ragioni: i ragazzi manifestano una certa curiosità per l'attualità, quasi una passione, anche per un desiderio di comprendere meglio quello che sentono indirettamente, dal telegiornale, dai loro genitori, o che passa sulle bacheche dei loro social network. Gli allievi analizzano i titoli, i lead, cercano di comprendere cosa li renda efficaci. Contemporaneamente infatti il percorso di letteratura li porta all'introduzione della poesia e della retorica, e l'uso delle figure retoriche negli articoli di giornale, soprattutto nei titoli, serve a rendere evidente presso i ragazzi quanto un uso opportuno della retorica possa risultare utile anche nella comunicazione al cliente, nella proposta e

descrizione di menu, nella scelta dei nomi dei prodotti, nella titolatura e nella pubblicizzazione degli eventi.

Quindi le attività che si svolgono in *Hospitality promotion* sono la lettura, l'interpretazione, la discussione, lo studio stilistico di una serie di articoli di giornale, l'esercizio nella stesura di articoli efficaci a partire dal lead e l'individuazione di titoli adatti a catalizzare l'attenzione su ciò che si propone.

Tutto questo, poi, attraverso una esercizio sulla trasposizione dal codice verbale (scritto e orale) al codice iconico, alla fine di *Ideare* diventa *Pannello tendenza*. Uno dei titoli presenti su di esso è: «Noi, mattoni di *Cometa*». Un altro: «il cameriere: la sua avventura è passione per ogni uomo». Dopo i primi risultati, a partire dai loro testi, si può condurre una lezione su cosa significhi taglio, sul fatto che tra le righe comunque, traspaia la posizione dell'autore, o un giudizio su cosa vi è stato di più interessante.

**Tabella 9 Il Pannello tendenza raccontato in forma di articolo da un'allieva**

*Ecco come Elena Maltempi ha descritto, per un articolo, il Pannello tendenza della sua classe (fig.6)*

**Figura 4 Il pannello tendenza della II SB**

**Rebuilding Now**



Il cameriere di *Cometa*: la sua avventura è passione per ogni uomo.: il *Pannello tendenza* della *Rebuilding now*

Quest'anno noi dell' Agenzia organizzativa *Rebuildig Now* della II SB abbiamo creato il nostro *Pannello tendenza* a partire dalla nostra esperienza in *Cometa*.

Il pannello viene abbracciato ai lati dal verde che abbiamo trovato in questo luogo [purtroppo la foto in fig. 6 è stata scattata un momento precedente rispetto giorno della consegna del pannello: nel quale i contorni del pannello sono stati rivestiti da erbe aromatiche raccolte in *Cometa*, in quanto con il

in

*docente di alimentazione gli allievi stavano studiando proprio le erbe aromatiche, e in alto sono state inserite alcune altre foto*]: come la natura abbraccia *Cometa*, così il verde abbraccia le nostre idee. In basso abbiamo attaccato delle foto che riguardassero noi in job, per evidenziare la cura che presta il cameriere di *Cometa* ad accogliere, con tutto il suo amore, l'ospite e farlo sentire a proprio agio (le pieghe della tovaglia sono tutte orientate nella stessa direzione, la mise en place è semplice ma abbinata ai colori di *Cometa*, il linguaggio è semplice ma accogliente).

Al centro, invece, abbiamo raccontato l'unicità di ognuno di noi, l'ospite per noi è speciale unico, ed è così che si deve sentire quando entra nel bar o nel ristorante di *Cometa*. Questo luogo, infatti, è fatto per tutti, specialmente per i bambini. Nella sala comune dell'associazione, gli spigoli dei tavoli sono arrotondati, così se un bambino mentre gioca ci va a sbattere, non si fa male. *Cometa* pensa a tutti. La parte alta del pannello racconta due cose: la prima è la scoperta attraverso i 5 sensi: il cameriere della *Rebuilding now* grazie ad alcune esperienze esercita i 5 sensi per utilizzarli ogni giorno nel servizio e renderlo più efficace: sul nostro bicchiere non ci deve mai essere una macchia. La seconda racconta il fatto che ogni giorno in *Cometa* è come se fosse il primo perché come dice Bersanelli: «il nostro lavoro è un cammino; ogni volta che si scopre qualcosa, si percepisce una bellezza nuova e nascono delle domande che spingono ad andare sempre più avanti»

Il nostro *Pannello tendenza* è stato poi completato da alcune frasi che ci riportassero a *Cometa*. Abbiamo anche aggiunto dei titoli per ogni argomento:

- Accolti dal verde, la natura abbraccia *Cometa*
- Il cameriere di *Cometa* accoglie con i dettagli
- Il cameriere di *Cometa*: la sua avventura è passione per ogni uomo
- Scopriamo con i 5 sensi, giudichiamo con l'intelligenza
- Ogni giorno come fosse il primo, ogni punto del match, come fosse l'ultimo.

• Elena Maltempi

La seconda fase del processo di *Ideare* vede la realizzazione di un *Pannello tendenza*.

Il *Pannello tendenza*, anche chiamato *concept board*, oggetto utilizzato di solito dagli Interior Design, è una raccolta di fonti di ispirazione per la scelta di materiali, colori, texture, che serve a ricreare una determinata atmosfera in un ambiente. Tendenzialmente si costruisce su un tema o sui gusti del cliente. Tale pannello serve poi a relazionarsi col cliente stesso illustrandogli le ragioni delle scelte stilistiche effettuate. Esso indicherà lo stile e i colori che dovranno avere arredi e finiture.

Erasmus Figini, il titolare della “Bottega del gusto”, all’inizio di ogni anno commissiona agli allievi di creare un *Pannello tendenza* sul brand *Cometa*, che ne rappresenti l’atmosfera, il clima e che funga dunque da linea guida per le proposte di evento che i clienti vorranno realizzare in *Cometa* secondo il nostro stile, quando questi non avranno una proposta propria o semplicemente quando sceglieranno di essere accolti nel mondo *Cometa*.

Il *Pannello tendenza* cambia ogni anno ed è diverso per ciascuna classe, perché, essendo espressione di una realtà viva e in continuo cambiamento, vita di cui gli allievi sono i protagonisti, ogni anno si ha qualcosa di diverso o di nuovo da dire.

Tale *Pannello tendenza* andrà a guidare le scelte di menu, le caratteristiche degli allestimenti, della mise en place, delle decorazioni, delle dislocazioni logistiche, ma anche degli stili di servizio e delle modalità di lavoro nei diversi ambiti. Soprattutto darà conto dei modi del cameriere, delle sue disposizioni, di ciò che ispira le sue scelte, le sue azioni, le sue modalità di rapporto con il cliente

Le ultime settimane delle quattro previste per ideare hanno dunque questo scopo.

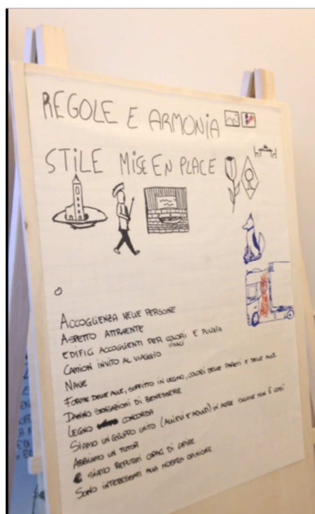
La realizzazione di un *Pannello tendenza*, la scelta della struttura per la disposizione delle immagini, dei concetti, sono frutto di una serie di discussioni di gruppo che si svolgono in ore diverse con tutti i docenti. Le discussioni si alternano a momenti operativi.

Il momento dell’elaborazione della proposta di pannello infatti è guidato da domande chiave rivolte a tutti e a ciascuno. Domande che sono innanzi tutto quelle che abbiamo indicato tra le *essential questions* nel par. 4.1. A quelle poi si aggiungono domande quali: cosa abbiamo capito in questo mese di *Ideare*? Cos’è per noi *Cometa*? Cosa ci ha colpito, perché e cosa vogliamo comunicare? Cosa vogliamo sempre aver presente? Cosa ci servirà per lavorare? Con quale immagine lo rappresenteresti? Con quale parola chiave? Cosa porti di te qui? Cosa hai di più prezioso? Cosa speri che sia valorizzato? In cosa speri di essere aiutato? Quale contributo puoi dare tu? E tutto questo, come lo rappresenteresti?

Così succede che un *Pannello tendenza* diventi un semplice collage di immagini che, in sequenza, raccontano un discorso unico. Oppure una raccolta di foto che si

intrecciano intorno a concetti chiave, ad esempio un albero che rappresenta un percorso di crescita (fig. 8), un quotidiano che esprime per titoli chiave l'idea che si ha di sé (fig. 5) o una sedia che nel simboleggiare l'ospitalità, ricorda che ogni dettaglio deve essere curato al massimo (fig. 9). Il tutto cambia a seconda della sensibilità della classe e della strada che trova per esprimere al meglio ciò che intende comunicare. In queste circostanze i creativi danno il meglio di loro, anche quando non siano assidui studiosi o amanti della fatica come quelli operativi, attraverso questo lavoro si coinvolgono in un'importante operazione sulla comunicazione e sulla trasposizione in codici diversi, sull'organizzazione del pensiero, sulla consequenzialità e sui rapporti tra elementi diversi.

Si inizia stilando parole chiave, concetti, piccoli disegni (fig. 6). Poi ciascuno si impegna a procurare le foto di ciò che lo ha colpito. Qualcuno porta una foto del cane in coccia che si trova sul balcone del secondo piano, perché rappresenta la protezione e la fedeltà; qualcuno quella del timone, anch'esso al secondo piano, metafora di una scuola



**Figura 5** Prime elaborazioni concettuali della *1 SB Taste in motion*

che ha una direzione, che fa apparire il percorso scolastico come un viaggio; qualcuno ancora quella della propria squadra di pallavolo, che rappresenta l'amicizia e il fatto che si vince solo se si lavora in squadra, qualcuno infine il lago sul quale diverse volte alla settimana va ad allenarsi, per rappresentare il lavoro duro. E così, via via, comincia a comparire una bozza di pannello.

Poi bisogna scegliere il criterio con il quale rappresentare su di esso tutte le idee emerse, in modo tale che ne risulti un percorso. Il quadro complessivo potrebbe essere diviso in zone, o organizzato intorno a parole chiave, o semplicemente, come una sequenza, essere il fotoracconto di un percorso. Per esempio potrebbe riprodurre, simbolicamente, il cammino svolto dall'arrivo a scuola fino alla crescita e alla maturazione, il tutto attraverso foto con persone incontrate, ciascuno con i loro modi e di essere; foto di luoghi traccia di uno stile di vita volto all'accoglienza e di arredi che sono espressione di una passione per la bellezza e di un'attenzione rivolta all'altro (quest'ultima può essere rappresentata dagli angoli smussati di un tavolo destinato a famiglie per bambini, a dai colori caldi



delle stoviglie e che richiamano i colori del luogo, fino a palazzi disposti tra loro in forma di abbraccio).

**Tabella 10 Esempio di compito finalizzato alla realizzazione del *Pannello tendenza***

*Qui di seguito un esempio di svolgimento molto semplice di un compito assegnato ai fini della realizzazione del Pannello tendenza. La domanda era: Cosa mi ha colpito? Trova una foto che lo rappresenti.*

*Ecco come Luisa Paraboni (arrivata in I SB Shooting Stars con un livello in ingresso basso) ha commentato le foto che lei avrebbe riportato sul pannello per rispondere alla domanda «cosa ti ha colpito di Cometa»:*

«Mi ha colpita molto il fatto che ogni classe abbia un tutor! È una cosa bellissima perché senza Elena il primo giorno ci saremmo persi per la scuola. Ma anche per molti altri motivi. (Ho una sua foto involontariamente, perché mentre stavo facendo la foto ai terrazzamenti lei era davanti. Mi ha colpita molto la gita che abbiamo fatto a Civate, dove abbiamo visitato la Basilica. C'era un bellissimo panorama!

Mi ha colpito molto il giro che abbiamo fatto sia con Erasmo, della scuola, sia il giro con il giardiniere, nel bosco. Possiamo vedere la fontana, che prima era un letamaio, le foto e la scritta dentro l'associazione. Il medaglione, simbolo di accoglienza, molti alberi, funghi ecc...

**Figura 6 (qui e in tutte le seguenti) Le foto scelte dall'allieva**



Un esempio di *Pannello tendenza* rappresentante percorso è l'albero della *II SB Shooting stars* (fig. 8) che aveva, sulle radici, la foto degli allievi al primo anno; queste affondavano nel terreno della la scuola, rappresentata da foto dei diversi spazi, dai professori, dai tutor, e dai simboli di *Cometa*; sul tronco era stato rappresentato l'itinerario: le lezioni, dalle prime fino alla nascita della propria azienda, con tanto di logo; nella chioma hanno poi posto foto dei ragazzi stessi in servizio in *job rotation*, scelte tra quelle colte nei momenti dai quali si sentivano più rappresentati nella loro crescita; infine, tra i frutti, i più begli eventi da loro realizzati.

Figura 7 La II SB *Shooting stars* lavora al pannello del II anno



Questa stessa classe, al primo anno, aveva prodotto un *Pannello tendenza* che partiva dalla sorpresa di essere stati accolti con la frase «Tutto è dove deve essere e va dove deve andare: al luogo assegnato da una sapienza che (il cielo sia lodato!) non è la nostra», tratta da *Miguel Manara* di Oscar Milosz. Da lì si passava al racconto di sé, di cosa si ha di prezioso nella vita, del rapporto che si ha con la vita, delle aspettative: dalle prime intuizioni e scoperte alle promesse che quel luogo racchiudeva. Ecco il pannello e come era stato raccontato, in molta sintesi, sul book di progetto (fig. 9).



Figura 8 Il pannello tendenza della I SB Shooting stars, e la sua presentazione in un book di progetto

### Noi in Cometa

Sul pannello tendenza abbiamo incollato la foto del Lago di Pusiano. Questa foto rappresenta la fatica, ma anche la soddisfazione di aver raggiunto un obiettivo o una meta.

Nel nostro lavoro vuol dire saper servire in modo eccellente il cliente. Un'altra parte del pannello è stata incentrata sul saper e voler fare gioco di squadra. Infatti sempre nel nostro ruolo di camerieri, cuochi e pasticceri devono essere sempre pronti ad aiutarsi a vicenda.

L'accoglienza è un'altro punto fondamentale del nostro pannello, ma soprattutto di Cometa. Erasmo ci dimostra ogni giorno quanto tiene a noi ragazzi nell'ambiente messo a nostra disposizione, e questo ci insegna che nell'accogliere un cliente un sorriso e la capacità di saperlo mettere a proprio agio sono fondamentali.

Infine concludiamo il nostro viaggio sul pannello con i sogni di noi ragazzi: alcuni di noi vogliono diventare pasticceri, altri cuochi, altri camerieri, e presto con impegno e determinazione questi sogni, per chi ci crede fino in fondo, diventeranno realtà.



Nell'esposizione orale fatta al committente prima di *Ideare*, ogni immagine, ogni scritta, ogni foto veniva spiegata con il significato che era stato proposto da qualcuno e condiviso con tutti. Ogni immagine non era solo una descrizione di *Cometa*, ma parlava di ciò che di bello si era riconosciuto e si aveva l'intuizione di voler perseguire.

Tabella 11 La sedia tendenza: un pannello speciale

*La I SB Taste in motion ha deciso di realizzare una sedia tendenza anziché un pannello (fig. 10).*

*La proposta è arrivata da Francesco Andreani, un ragazzo con DSA. Nello specifico si tratta di dislessia, di cui vive tutte le difficoltà (fatica nel leggere e nello scrivere) ma anche tutti i benefici: la visione olistica della realtà, la creatività senza limiti, la facilità e la efficacia nella comunicazione orale. Insomma fa molta fatica col codice ma è brillante quanto a intuito e creatività.*

*Avevamo letto in classe il testo di Charles Peguy sul lavoro in epoca medievale. Peguy diceva: «Un tempo gli operai non erano servi. [...]. Coltivavano un onore,*

Figura 9 La sedia tendenza



il



Figura 10 Il fondo della sedia

tendenza

assoluto, come si addice a un onore. La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. [...] Non occorre che fosse ben fatta per salario, o in modo proporzionale al salario. Non doveva essere ben fatta per il padrone, [...] Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. [...]. **E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata con la medesima perfezione delle parti che si vedevano».**

Quest'ultima frase era stata scelta dopo un'ampia discussione in classe come quella più importante, in quanto veicolava un significato per noi nuovo, il valore aggiunto rispetto è tutto ma anche il punto critico punto d'ispirazione per il nostro lavoro (fig.

11).

Nello specifico hanno deciso di dividere la sedia in sei sezioni: il fronte della spalliera; il retro della spalliera; la seduta; le gambe; le zone che tenevano unite le gambe; il bordo della seduta.

Tante zone quante erano le parole chiave che, durante il periodo di Ideare, dalle nostre ricerche, dall'osservazione, dall'ascolto, dal modo di stare insieme nelle uscite formative, erano venute fuori. In altre parole le prime loro esperienze ruotavano intorno sei parole o concetti chiave:

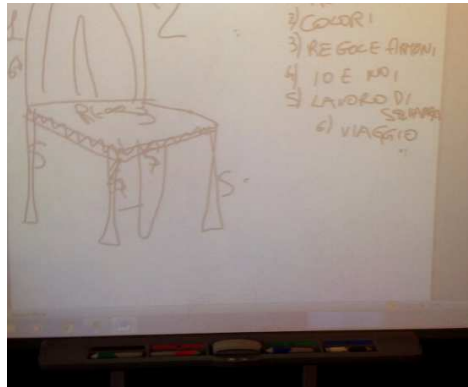
1. accoglienza,
2. colori di Cometa,
3. viaggio,
4. lavoro di squadra, l'unione fa la forza
5. rapporto io e noi,
6. regole e armonia.

Nascevano da simboli visti a scuola o da esperienze fatte nel primo mese. Le avevano trovate tutti insieme, poi ciascuno ne aveva approfondita una, quella di cui si era fatta più esperienza.

Una lunga discussione tra tutti, (cfr. par. 4.5, Focus group) aveva portato anche a capire su quale parte della sedia disporre le foto che rispondevano alle diverse parole chiave (fig. 12).

1. La spalliera, ha detto qualcuno, che è dove si poggiano le spalle per riposare, può essere "l'accoglienza".
2. Lo schienale, che è quello che spinge la schiena in avanti, può essere il "viaggio"!
3. Un allievo ha affermato che le gambe potevano rappresentare "io e noi": erano singole, ma il loro lavoro era compiuto se stavano insieme.
  4. I compagni hanno risposto che, si sarebbero potute alternare, dando ad altre due il significato di lavoro di squadra,
  5. L'unione che fa la forza, sarebbe stata rappresentata dalla la struttura che teneva insieme le gambe: essa era il risultato del lavoro di squadra.
  6. Le regole e l'armonia facevano il contorno e la comodità della

Figura 11 Appunti della conversazione seduta.



In fase di scrittura della spiegazione, quando si trattava di raccogliere tutte le foto esemplificative che avevano portato alle parole chiave, Giancarlo Alessi scriveva così di regole e armonia:

cui

rappresentata una ragazza che giocava a pallavolo. Per noi le regole servono a vivere bene con l'altro è per questo che abbiamo messo insieme le regole con l'armonia»

«Il mio gruppo si occupava delle regole e dell'armonia. Per l'armonia abbiamo scelto una foto in eravamo tutti insieme. Per le regole abbiamo scelto una foto dove era

*Serena Moretti, nello stesso gruppo, aveva aggiunto (la sintassi non è stata corretta):*

«Le regole servono per vivere in armonia, ci sono regole fondamentali (come negli sport), per ogni cosa c'è una regola. Come per lavare un bicchiere o un piatto, se non lavato in modo corretto con regole adeguate, potrebbero rompersi, e quindi creare un problema.

L'armonia è quando si sta bene insieme, quando si comunica, quando si rispettano le opinioni altrui, fare squadra e collaborare con tutti, quando si condividono emozioni con gli altri (momenti belli e brutti). È quando stando tutti insieme c'è un clima di serenità, felicità, accoglienza, allegria, anziché tensione, tristezza, antipatia...

L'armonia senza le regole non esisterebbe, e viceversa.

Come senza regole, sul lavoro, si potrebbe litigare molto più facilmente che con delle regole da rispettare, e quindi niente armonia. E senza armonia non saremmo felici.

Le foto che abbiamo attaccato alla sedia tendenza descrivono lo stare bene, insieme, ci sono foto con amici e compagni che rappresentano lo stare bene insieme, e altre foto che rappresentano sport e regole [...] Abbiamo il contorno della seduta, che rappresenta il sostegno di tutto, e che senza la seduta, la sedia non esisterebbe»

*Marina Bocchi, con una forma ancora molto immatura (anche questo testo è riportato nella forma precedente alla mia correzione), in una lettura della scuola fatta dal suo punto di vista, per spiegare l'accoglienza ha scritto:*

«Nel nostro spazio della sedia sullo schienale in mezzo abbiamo voluto mettere la cucina perché ci siamo sentiti accolti con l'ordine delle postazioni, la pulizia delle cose, il profumo del cibo, nel mondo del lavoro e ci può insegnare a fare cose creative nell'ambito culinario.

[...]».

*Segue il lavoro di squadra, secondo Alessio Candidi (che fa riferimento a quanto riprodotto in fig. 13). In particolare interessante la sua rielaborazione del mormorare degli Ebrei nel deserto:*



**Figura 12** Una gamba della sedia tendenza

«La mia parte da descrivere era il lavoro di squadra. Noi le foto le abbiamo messe nelle gambe una davanti e una dietro. Abbiamo messo una foto di una squadra di pallavolo, poi abbiamo messo una foto di tutti noi in divisa, perché si deve lavorare in squadra per raggiungere un obiettivo. Nella gamba dietro abbiamo messo una foto del monte Everest. [...] Queste foto le abbiamo messe perché chi lo aveva scalato non aveva lavorato

in squadra quindi 8 persone sono morte. Poi abbiamo messo una foto del deserto riguardante gli Ebrei che ci avevano messo 40 anni per arrivare nella terra promessa, hanno dovuto attraversare il deserto, loro ci hanno messo così tanto perché non hanno collaborato».

*Manlio Curato, parlando del viaggio, descrive anche il processo di scelta delle foto:*

«Il timone significa seguire la rotta del viaggio, e le scarpe significano il movimento».

*Ed ecco le altre due gambe della sedia: l'“io e noi”, descritte da Caterina Invernizzi.*

«Il mio gruppo si è occupato di vari argomenti tra cui, chi siamo noi, cosa amiamo, come *Cometa* può aiutarci a realizzare i nostri sogni [...]. Le prime foto rappresentano il modo in cui i professori ci insegnano delle questioni che sarebbero difficili da comprendere leggendole semplicemente su un libro [...]. La seconda e la terza foto significano l'amore che abbiamo verso i nostri amici, il bene che gli vogliamo e come gli amici possono cambiarci la vita in poco tempo, rendendoci delle persone migliori [...] La quarta foto rappresenta un tatuaggio, più precisamente è una scritta, 'Dad', questa foto esprime l'amore che abbiamo verso la famiglia, [...] La quinta foto rappresenta una ballerina di ginnastica artistica e vuole esprimere il fatto che molti di noi hanno uno sport a cuore, questo è qualcosa per cui possiamo andare avanti, un punto di forza [...]»

Da descrizioni degli allievi come quelle sopra riportate (tab. 11), si evince chiaramente come da subito il tentativo educativo miri non solo a sviluppare una capacità di verbalizzare esperienze personali e condivise, punti di vista e valori propri, giudizi su quanto incontrato, capacità di distinguere tra significati denotativi e connotativi, di comprendere e paragonarsi con il punto di vista altrui, come richiederebbero le competenze. Esso mira a tenere desta la tensione ad andare al senso, al significato profondo e alla ragione ultima di tutte le cose, sia dei simboli che dei gesti che si compiono, a sapere che tutto di sé ha valore ed è per un progetto buono. Si insegna a leggere tutto con profondità.

Una volta pronto, il *Pannello tendenza* va presentato al titolare. L' incontro con il titolare avviene alla fine di ogni fase, così come ogni incontro con il cliente. Tali circostanze prevedono molti momenti organizzativi, dalla discussione per la scelta della location in cui riceverlo e della sua organizzazione (la disposizione degli spazi e degli arredi, il reperimento di decorazioni floreali, ma anche di cavalieri, etc.), alla scelta di cosa offrire, dalla preparazione di un discorso attraverso una scaletta alle sue prove (discorsi e presentazioni dapprima sono sempre molto affettati, in quanto i ragazzi studiano in ogni piccolo particolare quanto hanno abbozzato per iscritto, poi via via, man mano che gli allievi maturano, sono sempre più sciolti e naturali, sebbene non improvvisati; cfr. tab. 12).

**Tabella 12 La scaletta e l'incontro con il cliente**

*Ecco una primordiale scaletta, frutto di appunti di una discussione in classe su come accogliere il titolare e come dividersi i compiti, realizzata all'inizio dell'anno da F.S. È evidente che si tratta di appunti in quanto all'allieva basta indicare con una sola parola (gruppo, o banconota, o pietra) tutte le riflessioni che vi sottendono e che sarebbero state esposte:*

Scaletta della presentazione e degli interventi per l'incontro con il titolare.

- 1° cose da fare: salutare il titolare con una stretta di mano né troppo forte né troppo piano
- 2° dire cosa abbiamo scoperto di *Cometa* con i 5 sensi
- 3° confrontato con le nostre esperienze, con ciò per cui viviamo.
- 4° Nicolas: presentazione
- 5° Angela e Marta.: la fatica ripagata dalla bellezza
- 6° Nicolas Mario e Francesca: Pietra entrata *Cometa*, Gruppo, Banconota;
- 7° Fernando: Cartiglio all'interno dell'associazione (la città nella Città) e parole chiave: Svegli, svelti, silenziosi e coordinati (camerieri)

Si avrà modo nei paragrafi seguenti di approfondire quali siano gli interventi didattici da fare per rendere sempre più accoglienti gli incontri, agili, spigliate, ed efficaci le presentazioni, pronte e chiare le risposte.

Il titolare, a sua volta, offre agli allievi un feedback su quanto ha ascoltato (fig. 14). Talvolta lo fa rinforzando e complimentandosi per quello che ha sentito. quando il *brand* sembra essere stato colto nella sua natura ed arricchito da elementi personali che vi si agganciano in maniera efficace anche se diversi. Qualche altra volta lo fa



Figura 13 La II SB *Shooting stars* presenta il pannello al titolare



modificando l'ordine delle immagini e suggerendo una ri-significazione del percorso fotografico stesso, sempre nell'obiettivo di avvicinarsi alla comprensione del *brand*, e così facendo aiuta ai ragazzi a scoprire la molteplicità delle narrazioni possibili con gli stessi elementi.

Infine altre volte offre ulteriori stimoli e rilancia i ragazzi in nuove ricerche, non solo quando quello che i ragazzi hanno prodotto non è sufficiente ma anche quando, pur avendo fatto un lavoro buono, le loro stesse osservazioni possono essere integrate. Alla fine, poi, qualora sia già disponibile, assegna la commessa, ossia l'evento, che gli allievi dovranno organizzare. La disponibilità è anche legata alle richieste che la scuola ha ricevuto. Quando la commessa prevista è esterna e questa non è disponibile, il titolare dà comunque delle prime indicazioni sul genere di evento che la classe/agenzia dovrà organizzare e che la scuola cercherà di vendere. In ogni caso, entro un periodo che tendenzialmente non deve andare oltre la fine di ottobre, la scuola deve essere in grado di fare una proposta alternativa agli allievi.

#### 4.2.2. *Progettare e Promuovere di Progettare*

La fase di *Progettare* è quella in cui una classe-agenzia organizzativa, spesso divisa in gruppi di *cooperative learning*, riprende le indicazioni fornite dal titolare sul *Pannello tendenza* e a partire dalla commessa da lui assegnata, muove i passi dall'intervista al cliente fino alla stesura di un progetto per lui.

Per l'esattezza, dopo la fase di *Ideare*, possono accadere due cose: o la classe riceve dal titolare una commessa per conto di un cliente esterno che si è rivolto alla *Bottega del gusto*, o è il titolare stesso che assegna una commessa, in quanto la stessa scuola o l'associazione *Cometa* sono i clienti che richiedono il servizio. Quando si chiede che

l'agenzia organizza un evento per conto della scuola, in genere si tratta di pranzi o cene aziendali, o di cerimonie.

La scuola ospita o gestisce spesso oltre quindici eventi al mese. I ragazzi più grandi, qualora i committenti siano sensibili all'aspetto educativo e formativo che il loro servizio può avere e siano disposti a mettersi in gioco, vengono assegnati a classi/agenzie. Il compito si assegna a seconda del grado di difficoltà. Ma a volte la scuola stessa è interessata a proporre eventi al pubblico: la presentazione di un nuovo prodotto commercializzato dalla pasticceria, un dolce o un marchio di tè, una cena di fine anno per il corpo docenti o per i genitori degli allievi.

In ogni caso gli allievi devono confrontarsi con le esigenze di un committente, facendo una proposta adeguata a soddisfare le stesse.

In questa fase sono molte le competenze sviluppabili, alcune dettate dal progetto stesso, altre dal livello raggiunto dall'allievo.

Prima di essere steso, il progetto va elaborato. Per procedere in questa direzione bisogna aver incontrato il cliente e aver acquisito da lui tutte le indicazioni necessarie per elaborare delle proposte che possano incontrare le sue esigenze. Quando si incontra per la prima volta il cliente, bisognerà dunque presentargli la propria azienda e i servizi che essa offre, ciò allo scopo di farlo sentire a proprio agio, ma anche per ottenere la credibilità che richiede l'assegnazione di un progetto. È importante saper ascoltare il committente in maniera attiva, individuandone le esigenze prontamente. Bisognerà dare poi forma alle sue richieste attraverso uno studio che renda la proposta corrispondente a quanto desiderato. Fatto questo, occorrerà poi sottoporla al titolare e presentarla al cliente in maniera efficace e persuasiva.

Al primo anno le lezioni del primo quadrimestre, nella prima parte di *Progettare* (lezioni che precedono l'incontro con il cliente) sono centrate sul prendere gli appunti. Quelle del secondo quadrimestre sono una serie di lavori sull'ascolto attivo. L'ascolto attivo si riprende all'inizio del secondo anno, e al secondo quadrimestre del secondo anno ci si concentra sull'elaborazione di schede efficaci per intervistare il cliente, fino a comprendere anche i bisogni inespressi e tutti i dettagli che talvolta rimangono non trattati.

Il terzo anno è un perfezionamento di tutto questo: l'incontro ambisce a non fermarsi a quello che il cliente verbalizza, a ciò che chiede di realizzare, ma a qual è il bisogno per cui il cliente chiede ciò che chiede, il bisogno per cui desidera fare un evento. Può chiedere, per esempio, una festa aziendale, ma il punto è capire per quale bisogno chiede la di organizzare tale festa, in modo da progettare un evento che risponda al reale bisogno. Per questo è fondamentale sviluppare nel tempo sempre di più la capacità di ascolto attivo (cfr. tab. 14). Prima dell'incontro può essere utile (sebbene non indispensabile) che un gruppo di docenti incontri il cliente, (oltre me, docente dell'asse dei linguaggi, la docente dell'asse matematico scientifico e la docente di eventi), al fine di presentare la portata educativa che il suo intervento può avere, e quindi il vasto ambito entro il quale avrebbe può spaziare con i ragazzi, senza inibirsi nelle richieste per il fatto che si tratta di giovani allievi.

**Tabella 13 L'ascolto attivo in *I SB Shooting stars* per l'incontro con il cliente**

*Il ciclo di lezioni sull'ascolto attivo in I SB Shooting Stars è iniziato prima dell'incontro con il committente dell'evento del secondo quadrimestre, direttore di un ristorante ittico a Como, ma anche maître d'hotel e organizzatore di servizi catering. Il maître era stato in contrato da un gruppo di docenti.*

*In previsione di quanto sarebbe accaduto, ho aiutato gli allievi a prepararsi all'incontro riconoscendo tutti quegli elementi che favoriscono un reciproco ascolto e una reciproca comprensione.*

*Gli elementi sono stati presentati partendo con un warm up, la presentazione di un video, di una pubblicità progresso sul tema "Chi ascolta cresce". Nel video, un dipendente, una figlia, un nonno, un marito, venivano "non ascoltati" da un datore di lavoro, un padre, un nipote, una moglie.*

*Le domande che hanno seguito il video sono state quelle che riporto, insieme alle risposte date da Fernanda Sollima.*

*Commenta le due scene che ti colpiscono di più.*

*Le scene che mi hanno maggiormente colpito sono quella della bambina che voleva condividere ciò che ha imparato a scuola e il papà non l'ascolta, e quella dove un signore anziano (che potrebbe essere il nonno) raccontava le sue esperienze di guerra al ragazzo. Queste scene mi sono rimaste impresse perché in entrambi i casi i destinatari si perdevano un momento importante della vita dell'emittente (padre e ragazzo).*

*Cosa impedisce al destinatario di ascoltare l'emittente?*

*Il destinatario si chiude le orecchie e fa dei versi per non ascoltare l'emittente. (Fernanda non ha colto il valore metaforico dei versi, né quindi ciò a cui la domanda faceva riferimento)*

*Cosa si perde il destinatario?*

*Ciò che l'emittente avrebbe detto in quella situazione*

*Cosa perdiamo tutti in termini di bene comune?*

*Perdiamo l'arricchimento delle nostre conoscenze*



*Ti è mai accaduto di essere nei panni dell'uno, dell'altro o di entrambi? Cosa è accaduto? Cosa ci si è persi?*

*Mi è capitato di essere nei panni dell'emittente non ascoltato; cioè che mentre io parlavo altri non ascoltavano perdendosi la mia opinione rispetto a quello che si stava dicendo o a come è andata la giornata.*

*Il video è provocatorio e colpisce tanto gli allievi. Così nel dibattito essi hanno cominciato a parlare, anche se non denominandoli con termine tecnico, dei filtri che impediscono l'ascolto: pregiudizi, mancanza di fiducia o di disinteresse, razzismo.*

*Solo a dialogo avanzato ho domandato: che differenza c'è tra ascoltare e sentire? Mi sono servita, per stimolare le risposte, dell'ideogramma cinese per la parola ascoltare, formato dagli ideogrammi cuore + occhio + orecchio + uno, nel senso di ascolto unitario. Ho posto domande su cosa significasse ascoltare con ciascuno di quegli organi. Ecco le risposte di Fernanda:*

*A cosa serve ascoltare con il cuore? A capire come si sente una persona (sentimenti e emozioni). A cosa serve ascoltare con le orecchie? Ascoltare con le orecchie è ascoltare normalmente e ascoltare solo quello che vuoi senza portare dentro di te quello che hanno detto. Cosa significa ascoltare con il cervello? Ascoltare sapendo e ragionando su quello che ti dicono*

*A metà lezione, per rialzare il livello di attenzione, ho proposto un secondo video, in cui uno dei protagonisti prova a descrivere il proprio progetto al suo interlocutore, mentre questi, o fa obiezioni prima di aver sentito la risposta, o si distrae con ciò che c'è intorno, continuando però a ripetere "Io ti sto ascoltando". Il video comico ma eloquente, è servito per introdurre un discorso su cosa impedisca di ascoltare, e su quali siano i filtri quando noi non ascoltiamo.*

*L'ultima parte invece è stata incentrata su cosa può favorire l'ascolto: conoscere il tema o esservi interessati, essere aperti ad esplorare il punto di vista dell'altro, neutralizzare i filtri negativi, prendere appunti e rivolgere domande specchio, o di chiarimento.*

*Alla fine della lezione abbiamo ricapitolato a partire dalla domanda: come faremo ad ascoltare al meglio il nostro cliente? Quali atteggiamenti, quali disposizioni e quali azioni ci aiuteranno? Discutendo si è arrivati alle seguenti conclusioni: documentarsi su di lui, sul ristorante presso cui lavora o sugli hotel presso cui ha svolto il servizio di maître e porre domande di chiarimento o approfondimento su ciò che ci sta chiedendo.*

Durante il primo incontro con il cliente bisognerà presentare l'azienda. Sarà dunque necessario progettare del materiale pubblicitario, illustrativo, che permetta all'agenzia organizzativa di risultare credibile agli occhi del cliente.



Così il cliente del primo quadrimestre del primo anno potrà godere solo di una presentazione della classe che poggia sulle scoperte fatte e presentate iconicamente sul *Pannello tendenza*. Sono intuizioni iniziali, che però possono già essere messe in gioco.

Già dalla fine del primo quadrimestre del primo anno si potranno realizzare un logo e un nome aziendale capaci di veicolare il volto, la *vision* e la *mission* aziendale. Si realizzeranno brochure, book aziendali, operazioni che si concluderanno nel lungo periodo. Si tratta di lavori, dunque, che si iniziano e hanno una prima realizzazione al primo anno e che si riprenderanno al secondo, via via aggiungendo, all'occorrenza, volantini, redazionali on line, testi pubblicitari.

La nascita di un logo, così come la scelta di un nome, coinvolgono tutti e valorizzano tutto ciò che gli allievi pensano, ciò che vivono, ciò che hanno affrontato in classe.

Ecco tre loghi aziendali e tre nomi rispettivamente delle tre classi-agenzie di cui si parla. Ciascuno di essi ha una lunga storia, che viene sintetizzata in tab.15.

**Tabella 14 Tre loghi e nomi delle classi di cui si racconta. Il *namings* aziendale.**

	<p><b><i>Rebuilding now (I SB 2012)</i></b></p>
	<p><i>Marilena Maltempo mi spiega brevemente, giunta ormai al quarto anno, come è nato il nome Rebuilding now, quando erano al secondo:</i></p>
	<p><i>Rebuilding now, che significa “ricostruiamo ora”, è nato riflettendo sulle origini di Cometa.</i></p>
	<p>In origine era una fattoria abbandonata, ma Erasmo ha deciso, al posto di distruggerla, di farne una scuola, una casa, una cosa straordinaria. Dal nulla è nato tutto. Abbiamo deciso di usare questo nome perché è sempre dalle piccole cose che nascono quelle grandi.</p>
	<p><b><i>Shooting Stars (I SB 2013)</i></b></p>
	<p><i>Ecco come Giovanna Balestini e Gessica Cusini spiegano il nome e il loro logo (i due testi sono stati corretti insieme al gruppo classe per confluire nella brochure):</i></p>
	<p>Perché Shooting Stars:</p>
	<p>Il nostro nome stato scelto perché le stelle illuminano il cielo buio di notte, quando la luna non c'è. Ognuno di noi emette luce propria, ma tutte insieme illuminano l'oscurità con una luce diffusa. Insieme compaiono e insieme splendono. Ed è così che agisce una brigata: lavora di squadra, insieme. Le stelle, anche se lontane, sono così vicine ma noi non c'è ne accorgiamo. Come gli ospiti non si accorgono degli sguardi che si scambiano i membri della brigata. Ognuno di noi è diverso, anche se le nostre divise sono uguali. Come le stelle, uguali ma diverse. E se qualcuno pensasse che “stelle cadenti” non evochi qualcosa di bello, a causa dell'aggettivo ‘cadenti’</p>

noi preciseremo che il nome è stato scelto in inglese proprio perché “shooting” dal verbo “shoot” suggerisce l’essere sparati su in cielo, come se la nostra scuola ci desse “quella spinta” per salire in alto. Noi siamo Shooting Stars che illuminano il cielo scuro, dando speranza, e forse regalando un sorriso a chi ci guarda.

### *Perché il logo*

Le sedie rappresentano il bar, infatti sono orientate a 45°: servono per accogliere il cliente, proprio come facciamo noi nel lavoro del bar. La pergamena evoca la storia antica del lavoro che stiamo cercando di imparare, e rappresenta un menu. Ciò che racchiude tutti questi elementi è uno scudo, come quello della falange oplitica. Uno scudo che non serve solo per proteggere se stessi ma anche il compagno a fianco. Come accade in una brigata di sala.

### ***Taste in motion (I SB 2014)***



*Per scelta del naming aziendale della I SB si è proposto agli allievi, innanzitutto, di individuare, sinteticamente la mission dell’azienda, e poi di elaborare un nome che la rispecchiasse.*

*Tra tutti i nomi si è fatta una votazione, non indipendente da una discussione, svolta con uno scrittore professionista, che ha aiutato gli allievi a individuare i vantaggi e gli svantaggi di ciascun nome.*

*Un nome, per esempio, come La cadrega, sarebbe risultato probabilmente accogliente e amante della tradizione, come Cometa è, ma anche provinciale, per un’agenzia che ambisce all’internazionalizzazione.*

*Ecco come invece Alessio Candidi ha spigato la mission dell’azienda e ha proposto il nome Taste & emotion:*

La prima I SB si aiuta, collabora e si occupa di studiare e mandare avanti l’azienda, lavorando in quattro diversi settori, sala, bar, cucina e pasticceria. Inoltre ci occupiamo di organizzare catering ed eventi.

“Taste”. Innanzitutto ho scelto la lingua inglese perché la nostra azienda è bilingue. Gusto perché il cibo non si manda giù tanto per riempire un vuoto nello stomaco, ma va assaporato in ogni suo singolo boccone.

“Emotion” perché quando si mangia anche il più banale dei cibi si prova un’emozione unica ed indescrivibile. Il cibo è inoltre connesso con la sfera emotiva di ogni individuo, richiamando i suoi valori, le sue credenze religiose e le sue ideologie. Ecco perché è importante ricreare piatti unici che sappiano rispondere alle esigenze di ogni individuo.

*Molta parte della classe si è orientata, nelle votazioni, per questo nome. Ma altri due rimanevano a pari merito. Dietro suggerimento dello scrittore Luca Doninelli, con il quale mi interfacciavo, ho proposto un’alternativa meno abusata, come Taste in motion, dicendo agli allievi che così, il loro nome manteneva, fonicamente, il richiamo ad emotion, ma diventa più significativo.*

*Il giorno dopo ho proposto ai ragazzi l’alternativa, nascondendo dapprima chi l’aveva suggerita (il fatto che la proposta venisse da Doninelli, che loro conoscono e stimano, avrebbe potuto portare a un’accettazione automatica). Prima di proporre*

*la votazione ho chiesto loro quali significati potessero evocare le parole “in motion”.*

*Le risposte sono state numerose e interessanti: «Motion indica il movimento, e noi siamo camerieri, il movimento è ciò che ci caratterizza». «Significa anche che non vogliamo rimanere fermi dove siamo, ma crescere e migliorare», «Potrà rimanere durante tutti e 5 anni, perché rappresenta il fatto che ci muoviamo di anno in anno», «In motion suggerisce che siamo un'azienda dinamica, La cadrega, invece suggerisce lentezza e staticità». Le ultime votazioni hanno decretato il nome vincente.*

Un'altra interessante produzione sulla quale si può lavorare, insegnando a rifinalizzare un testo e a fare sintesi è la brochure (cfr. tab. 15 e fig. 14). Essa è necessaria per presentare l'agenzia tutte le volte che si incontra un cliente, ed è un'ottima occasione per lavorare sulla brevità e sull'efficacia del testo pubblicitario. Si tratta di una riscrittura del *book aziendale* (cfr. tab. 16), per realizzare la quale si deve riflettere molto sia sul destinatario che sullo scopo, prima di decidere cosa si vuole comunicare. Per quanto riguarda la vera e propria realizzazione, la classe si può dividere in gruppi. A ciascun gruppo è assegnato il compito di sintetizzare, a partire dai criteri dati, i testi che loro stessi hanno prodotto sul book, e di usarli per la realizzazione, in base allo studio dei colori di *Cometa* precedentemente condotto, di una brochure che sia adatta al *brand*, con un software di pubblicazione. Dopo un'analisi della corrispondenza dei diversi elaborati ai criteri dati, per votazioni si sceglie il prodotto migliore.

**Tabella 15 La brochure della I SB Shooting Stars e la riscrittura rifinalizzante**

*La I SB Shooting Stars ha lavorato sulla preparazione della sua brochure (fig.16) riassumendo all'essenziale quello che era stato già scritto, al primo quadrimestre, sul book aziendale*

*La riflessione su cosa avremmo dovuto comunicare è stata fatta attraverso una discussione in classe. Ne è risultato che sulla brochure devono trovarsi: una presentazione dell'azienda, una del significato del nome e del logo, comunicativamente efficaci, e una presentazione dei servizi offerti a e dei locali aziendali. Si è riflettuto anche sull'ordine della distribuzione dei contenuti sulla brochure, a seconda di ciò che si sarebbe voluto mostrare per primo. Ecco il risultato in termini di testi:*

**Bottega del gusto**

Cos'è?

*È una bottega didattica che insegna a partire dal fare per arrivare al sapere*

Cosa offre?

*Organizza eventi ed offre servizi di ristorazione e cucina, dando agli allievi il know how per svolgere il nostro lavoro professionalmente.*

Cosa fa?

*Attraverso maestri, docenti e tutor ci insegna a muoverci nei suoi diversi settori (cucina, bar, pasticceria, sala) per accogliere e servire al meglio clienti esterni in ogni*

occasione.

A cosa serve?

*Serve a formare ed educare a una professionalità attraverso il contatto diretto con il mondo del lavoro. Questo attraverso i suoi uffici di promotion, management e service.*

*Ecco i servizi offerti:*

**Sala:**

*Servizio all'italiana, all'inglese, a buffet*

*Allattamento sala (pulizie pre e post evento accompagnati dai maître della scuola).*

*Decorazioni e rifiniture concordate con il cliente o decorazioni in stile Cometa.*

**Cucina:**

*Menù concordato con il cliente, dall'aperitivo al dessert, preparato dagli allievi accompagnati dagli chef Roberto e Renzo*

**Bar**

*Su richiesta, a possibilità di avere un servizio di caffetteria e cocktail al bar. Gli alunni serviranno accompagnati dal Barman Patrizio.*

**Pasticceria:**

*Torte, pasticceria normale e mignon, colazioni e gelati, confezionati dagli allievi con il maestro pasticcere Antonio. Buffet e catering per aperitivi salati e dolci. Biscotti*

*Si noti che i servizi offerti non sono quelli propri della Bottega del gusto, ma quelli che la classe era in grado di fornire.*

Figura 14 Brochure II SB Shooting stars



La brochure, si diceva, è un'esercitazione nella scrittura rifinalizzante. Nasce infatti dalla riduzione del *Book aziendale*, un lavoro di redazione a lungo termine molto fruttuoso sia didatticamente che educativamente, in quanto porta gli allievi alla consapevolezza di quello che è il loro lavoro, delle diverse fasi, delle ragioni di ogni minima azione, dalla lucidatura del bicchiere al calcolo delle entrate a fine settimana, attraverso gli strumenti matematici della statistica e linguistici dei report (testi narrativi), poi trasformati in manuale (testo informativo).

Il *Book aziendale* nasce infatti da un'elaborazione dei report di lavoro settimanali. L'idea di far produrre ad ogni classe/agenzia il *book aziendale*, che si rivela essere utile ed efficace anche durante gli incontri con i clienti, è nata proprio dall'osservazione che

un lavoro di riflessione scritto e orale sull'attività lavorativa è molto formativo ed educativo dal punto di vista della consapevolezza.

**Tabella 16 Il Book Aziendale: dal report personale al manuale per tutti, in cooperative learning**

*Al primo anno la I SB Shooting Stars non ha avuto una commessa ufficiale per il primo quadrimestre.*

*Il consiglio di classe ha deciso che gli allievi si sarebbero concentrati su uno studio delle Job rotation, che di fatto erano comunque piccoli eventi quotidiani. Quello che avremmo fatto sarebbe stato porre in evidenza la complessità del lavoro quotidiano, osservandolo nei suoi aspetti matematici, comunicativi, economici, di igiene, di sicurezza. Tutto questo andava raccontato in una maniera comunicativamente efficace.*

*È stato allora che, per la prima volta, si è prodotto un testo che presentava tutte le attività svolte in azienda e le loro caratteristiche.*

*Abbiamo iniziato, si diceva, con la stesura dei report sulle attività di Job Rotation.*

*Ho fornito agli allievi una scaletta che avrebbero dovuto seguire per raccontarmi la loro attività, consapevole del fatto che questo avrebbe potuto portare alla stesura di testi rigidi, schematici, ma anche del fatto che avrei avuto altre occasioni per lavorare sulla non affettazione:*

- *oggetto e obiettivo del lavoro,*
- *tempi e fasi di sviluppo,*
- *strumenti utilizzati,*
- *problematiche affrontate e modalità di risoluzione.*

*Ecco un esempio di report svolto da un allievo*

*19 settembre*

*Abbiamo iniziato la job in sala facendo un ripasso sugli argomenti studiati o comunque affrontati l'anno scorso, in particolare sul caffè. Hanno poi incominciato ad arrivare i primi clienti (erano in tutto in dieci), ogni rango aveva un tavolo di cui occuparsi. Ogni rango era composto da due persone: uno chef de rang e un commis de rang, nel mio caso io ero lo chef de rang e Olivia il commis de rang.*

*Avevamo un tavolo con quattro persone. Non c'è stato nessun problema fino al caffè, quando la macchina del caffè in office non andava e bisognava andare a farlo al bar e portarlo sopra.*

*Per il resto tutto bene. Appena chiuso il ristorante il maître ha mandato me, Olivia e Gessica al piano meno uno a sbarazzare il tavolo dove c'erano i prof. che hanno fatto il pranzo per il collegio docenti.*

*Tolto tutto dai tavoli con l'aiuto di Giada, Carla e del maître abbiamo portato i tavoli al piano meno due in una stanzetta nel garage.*

*Abbiamo sistemato anche le sedie, portato anche i piatti, i bicchieri e le posate di sopra e poi ci siamo seduti al Kaouri a leggere dei libri su come si deve comportare il cameriere in certe situazioni.*

*Da un testo del genere si possono ricavare molte informazioni sul funzionamento del servizio in sala, ma anche sull'allestimento. I lavori successivi sono consistiti*

*nell'analisi di gruppo di report relativi ad ambiti simili, allo scopo di evincerne esattamente le regole di funzionamento per poi trascriverle nel book.*

*Di seguito il modo in cui organizzo la prima parte del lavoro, in cooperative learning:*

*Una classe di 25 allievi è divisa in 5 gruppi da 5 componenti.*

*Obiettivo: riscrittura rfinalizzante dei report ai fini della produzione di un testo descrittivo, informativo e normativo sul funzionamento dell'azienda.*

*La composizione di ciascun gruppo è fatta con il criterio di avere due ragazzi di livello alto, uno di livello medio, due di livello basso. Denominati rispettivamente 1x, 2x, z, 1y, 2y. Ogni gruppo deve scrivere una parte della descrizione della propria azienda.*

*Ruoli sociali: far rispettare i tempi, il volume della voce, il proprio ruolo, far sì che tutti lavorino, far mantenere l'ordine durante il lavoro.*

*Ruoli operativi della prima fase: z descrive l'ambiente lavorativo, 1x e 2x rileggono i loro report, 1y e 2y scrivono in bullet point le attività che si svolgono in ogni ambiente a partire da quei report.*

*Seguono 10 minuti di docenza sulle regole per la trasformazione di un testo narrativo quale il report in un testo normativo come il book aziendale.*

*Seconda fase del lavoro: 1x corregge il testo descrittivo e lo amplia; z e 2x, 1y e 2y trasformano i bullet point in un testo normativo*

*Seguono dieci minuti di restituzione di gruppo dei lavori fatti*

La continua correzione e ricorrezione dei testi è un'ottima occasione per il lavoro sulla grammatica di base e sull'organizzazione testuale. Sulle correzioni e sulle rielaborazioni dei report prodotti settimanalmente si lavora in coppie, in gruppi e in plenaria. In una parte della lezione si osservano i diversi aspetti grammaticali: la punteggiatura, l'ortografia, la morfologia, soprattutto del verbo, e il lessico, in un'altra parte si lavora sulla correzione dei testi dei compagni di coppia, o di gruppo (cfr. lavoro menzionato in calce alla tab. 16). Anche le lezioni di grammatica mirata, però. Possono partire o fare riferimento all'attività lavorativa, un esempio in tab.17.

**Tabella 17 La grammatica in situazione: il "si" impersonale**

### ***Il si impersonale***

*Uno degli esempi che si possono fare di lavoro sulla grammatica mirata, non a partire dagli errori commessi dagli allievi, è quello dell'uso del si impersonale, che apre la riflessione all'uso del "si" in generale: riflessivo, passivante, etc.*

*L'occasione in cui lo si pratica è quella della redazione delle diverse proposte nel book di progetto, per dare un tono più formale e meno soggettivo alla proposta scritta,*

*diversa da quella parlata:*

Parlato: avevamo pensato di rappresentare il Natale secondo noi, attraverso due modalità: potremmo mettere delle piccole statue di Gesù nei centro tavola, oppure potremmo appendere alla parete una riproduzione della natività di Giotto.

Scritto: Si potrebbero posizionare delle piccole statue di Gesù Bambino nei centro tavola, oppure si potrebbe appendere alla parete una riproduzione della natività di Giotto

*A tutti gli esempi segue sempre una riflessione sulle ragioni dei diversi usi, e degli esercizi, sia finalizzati alla commessa che dal manuale come compiti per casa.*

Durante il primo incontro con il cliente si deve individuare lo scopo ultimo che spinge a realizzare l'evento e che può essere espresso o inespresso.

Mano a mano che gli allievi crescono, riescono a porre domande sempre più efficaci, che si spostano dall'individuazione del desiderio esplicito (desidera dei fiori? Di che tipo?) al riconoscimento del bisogno implicito (Dove siete arrivati come azienda? Cosa avete in programma per il futuro? Cosa è successo nell'anno? Altre iniziative fatte nell'anno ?), per poi realizzare un evento che risponda a questa esigenza.

Nel corso della progettazione si potrà necessitare di un nuovo studio di fonti di ispirazione, documentarsi su quanto si vuole proporre e quindi fare ricerche materiali e culturali, mettersi in contatto con i fornitori, per chiedere preventivi per le risorse necessarie, e con le maestranze, per chiedere consigli, elaborare il progetto e stenderlo in una forma comunicativamente efficace. Infine si dovrà incontrare di nuovo il cliente ed esporre, promuovendolo, il proprio progetto, argomentando le ragioni delle proprie scelte e i suoi punti di forza e mostrandosi propositivi nei punti deboli.

Ecco gli elementi che non possono mancare in un *Book di progetto* da condividere con il titolare e presentare al committente in vista della realizzazione di un evento

1. Concept, obiettivo e titolo
2. Invito ed eventuale pubblicità
3. Logistica
4. Accredimento e cassa
5. Segnaletica
6. Allestimento sala



- a. tovagliato
  - b. mise en place
  - c. attrezzatura di servizio
  - d. centrotavola
  - e. fiori e decorazioni
7. Menu
  8. Dessert
  9. Menù cartaceo
  10. Pranzo per addetti ai lavori
  11. Parcheggio
  12. Musica, impianti audiovisivo e sala regia
  13. Intrattenimento
  14. Fotografia
  15. Gestione budget
  16. Contratto
  17. Scheda di progetto (dal secondo anno)
  18. Ordine di servizio

Si tratta di paragrafi che devono essere contenuti nel book che viene redatto fine di progettare, condiviso con il titolare e poi proposto al cliente (cfr. tab. 18).

Per redigerlo gli allievi si dividono in gruppi di *cooperative learning*. Ogni gruppo è affidato a un responsabile, che assegna un ruolo specifico a ciascuno dei membri del gruppo. I responsabili, insieme, formano la segreteria organizzativa. La segreteria generale invece si occupa delle comunicazioni interne ed esterne.

Un esempio di articolazione in reparti e gruppi è il seguente:

- Segreteria organizzativa
  - Capi reparto
- Segreteria generale
  - Comunicazioni interne (titolare/ docenti consulenti)
  - Comunicazioni esterne (cliente/fornitore)
- Allestimento
  - Tovagliato

- Disposizione Tavoli
- Stile di servizio
- Reparto artistico/creativo
  - Mise en place
  - Centrotavola
  - Invito
  - Musica
  - Menu cartaceo bilingue
- Reparto tecnico
  - Dispositivi Audio Video
  - Logistica
- Menu
  - Bevande
  - Aperitivo
  - Primo
  - Secondo e contorno
  - Dolce e caffè
- Intrattenimento
  - Scaletta
- Amministrazione
  - Gestione Budget
  - Contratto

Il *book di progetto*, alla fine, potrà essere cartaceo o on line. Nel corso degli anni ne abbiamo realizzati dei due tipi (cfr. tab. 18). Questo non cambia la struttura dell'indice.

Far parte di un gruppo permette di sviluppare competenze comunicative su molteplici livelli. Insegna a saper gestire il proprio ruolo di responsabile con assertività; a saper rispondere del proprio lavoro; ad avere scambi comunicativi orali all'interno del gruppo, a negoziare, ad avere scambi con i docenti/consulenti, detti anche esperti, o con i fornitori. Si tratta di scambi diretti e via mail, e anche in questo caso, le tecniche di negoziazione sono importanti.

Per esempio è accaduto che il pasticciere della scuola abbia detto ai ragazzi che avrebbe realizzato il tipico *Stellone* come dessert per un'evento da loro organizzato,

solo a condizione che gli allievi avessero seguito l'intero processo di produzione e confezionamento, in orari reali, che non coincidono con quelli scolastici. Bisognava innanzi tutto dividersi il compito; poi, poiché l'evento si sarebbe svolto il 10 dicembre, e il pasticciare voleva che si lavorasse il giorno 8 dicembre, festa dell'Immacolata, che in Italia è una festa nazionale (inconvenienti tipici del loro mestiere), bisognava proporre un'adeguata soluzione alternativa.

Far parte di un gruppo insegna ancora a far ricerche di contenuti artistici e di significati denotativi e connotativi per esprimere in maniera simbolica il senso che si vuole veicolare. Ad esempio, in una cena natalizia, l'origine non consumistica del Natale, proposta al committente, ha portato i ragazzi a richiedere la presenza della figura di Gesù bambino durante l'evento: il reparto artistico creativo doveva scegliere tra il porre una piccola statuetta in ogni centrotavola o affiggere alla parete una gigantografia di un dettaglio della *Natività* di Giotto; in entrambi casi, bisognava poi contattare una tipografia o un rivenditore o un rivenditore.

Lo stesso può accadere anche a seguito di letture di brani letterari o di visioni di film. Per esempio quando a una classe è stato assegnato l'allestimento della sala e la cura degli arredi e delle decorazione per un evento a tema "Inverno" da offrire al pranzo docenti di fine quadrimestre, ho scelto di favorire la riflessione lavorando su due testi, uno narrativo e uno poetico: *Il gigante egoista* di Oscar Wilde e *Amo l'inverno* di Coventry Patmore. Tutte le considerazioni su cosa si sarebbe voluto mettere in luce della stagione invernale dal punto di vista dei significati si sono raggiunte attraverso un lavoro sistematico sulle caratteristiche del testo narrativo e sulle figure del racconto: una riflessione su chi era il protagonista, l'antagonista, le sequenze (fase iniziale, elemento di rottura, sviluppo e conclusione). Tutti gli allievi hanno partecipato alla discussione, che era stata preparata da domande guida lasciate per casa. Dalle riflessioni degli allievi sul racconto in questione, infatti, è risultato che l'inverno, che avrebbe potuto apparire come l'antagonista, era di fatto l'aiutante del gigante, e il vero antagonista era il suo egoismo. Se la conclusione è infatti la rappacificazione con i bambini e quindi la scoperta della bellezza della generosità, è proprio il periodo di dolore dell'inverno che ne permette il riconoscimento. Da lì la riflessione sul valore dei momenti duri e difficili nella vita, che aprono a qualcosa di nuovo, considerazione che gli allievi hanno ritenuto appropriata per veicolare un significato più ampio che l'inverno stesso: l'evento si

collocava nel passaggio tra il primo e il secondo quadrimestre e avrebbe potuto significare il nuovo inizio.

Le modalità per operare, le abilità e le conoscenze (come si scrive una mail corretta, qual è l'intestazione e lo stile adeguato al destinatario) sono oggetto di lezioni che anch'esse partono dall'esperienza, che sono spesso operative, ossia che mirano, entro breve, ad essere messe in pratica. In situazione le conoscenze e le abilità vengono poi tutte richiamate e rafforzate.

Le competenze vengono trasmesse dal docente che coordina i lavori ed è pronto a rispondere ad ogni istanza o in prima persona o indirizzando ad altri docenti consulenti. Durante le ore di organizzazione eventi gli allievi vanno davvero in cerca degli esperti e tornano in classe con un risultato sul quale si mettono al lavoro. Le competenze comunicative non sono poi distinte da tutte le altre, per esempio per fare una scelta di allestimento, bisogna avere delle competenze artistico letterarie, professionali e amministrative (la stampa di una gigantografia deve rientrare nel budget).

Questo porta a coinvolgere in un dialogo continuo gli allievi (diretto se possibile, in quanto – come si è detto – i ragazzi sono autorizzati a entrare e uscire dall'aula ufficio per verificare se i loro docenti/consulenti sono disponibili, altrimenti li consultano via mail), con i diversi docenti, e questi tra loro.

**Tabella 18 Il Book di progetto, cartaceo o on line**

*Ecco due esempi di book di progetto, il primo cartaceo, il secondo on line*

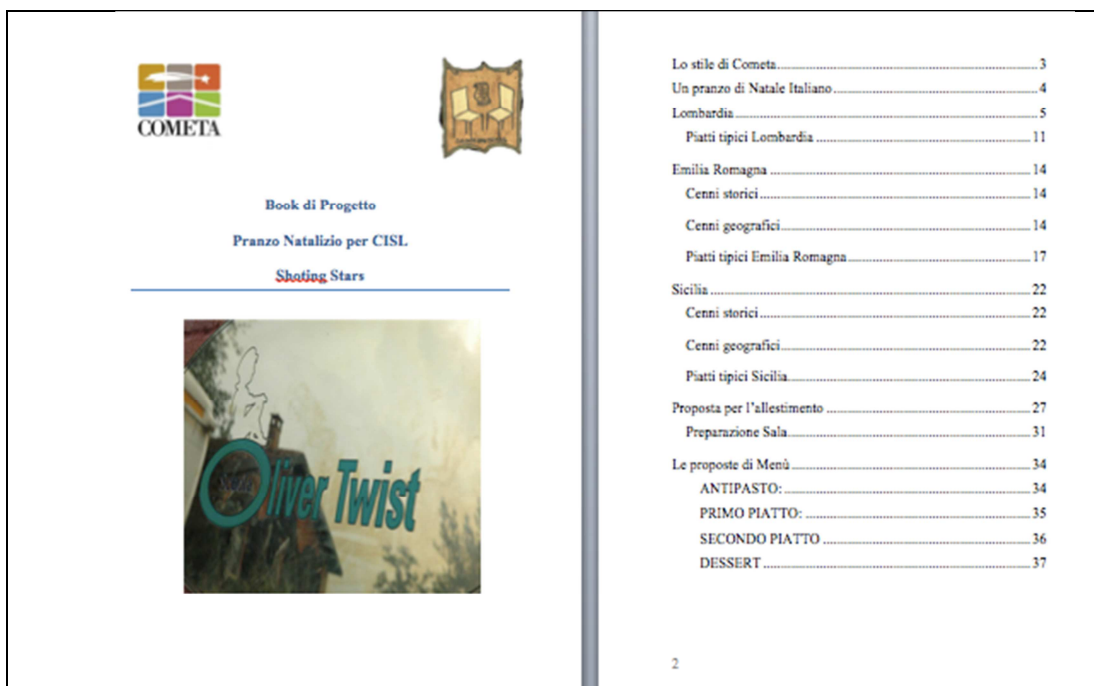
*Nell'immagine che segue (fig. 16) si possono vedere la copertina e l'indice del book di progetto che la II SB Shooting stars ha proposto ai responsabili CISL, che hanno organizzato in Cometa il loro pranzo natalizio.*

*Il titolare aveva chiesto agli allievi di proporre una cena che rappresentasse l'Italianità. Nel book di progetto sono dunque presentati tre menu, scomponibili e ricomponibili, appartenenti a tre regioni diverse.*

*Nell'indice la presentazione dei menu è preceduta dallo studio di progetto, ossia le pietanze sono contestualizzate all'interno di cenni storico geografici sulla terra di provenienza dei prodotti offerti. Segue poi la proposta di allestimento.*

*Si può notare che il gruppo di lavoro sulla Lombardia non ha completato la sua parte. Il che è risultato in un vero e proprio buco di contenuto nel book finale.*

**Figura 15 Book di Progetto Pranzo natalizio per CISL**



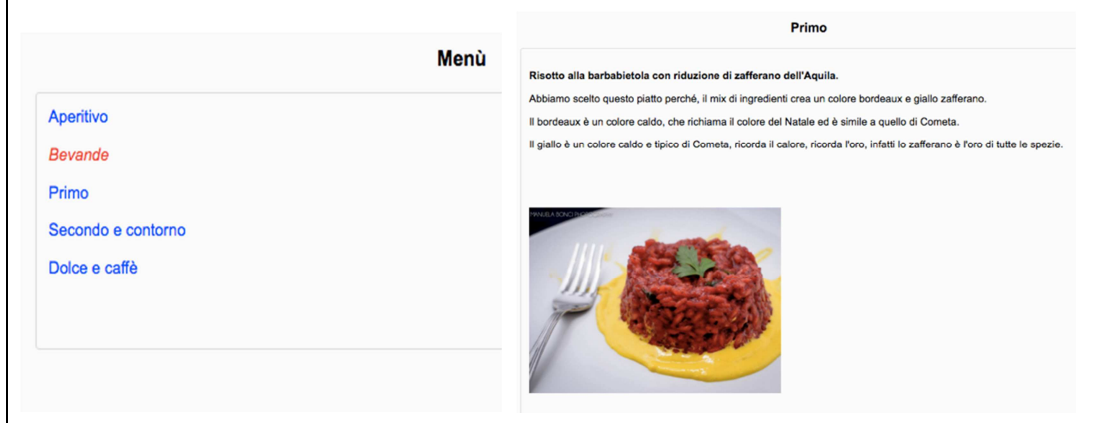
Nella prossima immagine (fig. 17), invece, si mostra lo screenshot del book di progetto on line realizzato dalla II SB Taste in motion, in occasione della cena di fine anno di AIS, Associazione Italiana Sommelier. Nello specifico si riporta la pagina del Menù, e la sottopagina con l'indicazione del primo che sarebbe stato servito.

La presentazione diceva:

Risotto alla barbabietola con riduzione di zafferano dell'Aquila.

Abbiamo scelto questo piatto perché il mix di ingredienti crea un colore bordeaux e giallo. Il bordeaux è un colore caldo, che richiama il colore del Natale ed è simile a quello che circonda Cometa. Il giallo è un colore caldo e tipico di Cometa, ricorda il calore, ma anche l'oro, infatti lo zafferano è l'oro di tutte le spezie.

**Figura 16 Book di progetto digitale**



**Tabella 19 II SB Shooting Stars e il pranzo all'italiana per CISL**

*Bisognava realizzare in sole due settimane il book di progetto per il pranzo natale di CISL, organizzato dalla Sala Bar Shooting Stars.*

*Si è scelto di promuovere l'Italianità e pertanto in una settimana (3 lezioni con me), abbiamo dovuto occuparci del book progetto.*

*Ho diviso la classe in sei gruppi, ciascuno dei quali composto da 3 o 4 membri. Ogni gruppo doveva occuparsi di una delle regioni alle quali l'evento e il menu doveva ispirarsi. Due gruppi sulla Sicilia, due gruppi sulla Lombardia, due gruppi sull'Emilia Romagna. Prima di dare l'avvio ai lavori ho fatto un'introduzione su quali erano gli elementi da tenere in considerazione per fare una buona presentazione regionale che tenesse conto delle ragioni delle tipicità agroalimentari: morfologia (orografia e idrografia) e clima. La lezione di geografia è durata circa 20 minuti. All'inizio gli allievi si sono chiesti perché dovessero interessarsi a questi elementi, anche perché avevo fornito insieme dispense molto semplici su tali caratteristiche, unite a materiali tratti da guide turistiche sulle stesse regioni, allo scopo di lanciare così la ricerca.*

*Offerte loro le ragioni (la provola ragusana è prodotta con il latte dei pascoli dell'altopiano ragusano, e il vino della Sicilia orientale deve le sue caratteristiche all'alto contenuto di ferro della sabbia vulcanica dell'Etna, per cui conoscere la geografia è fondamentale per comprendere le tipicità) il lavoro di ricerca è proseguito sia in classe che a casa. Si trattava di un cooperative learning in cui a ciascun allievo era assegnato uno degli elementi del territorio e i prodotti tipici ad esso relativi, oltre che la storia della regione stessa, per illuminare le eventuali influenze straniere sulla cucina tradizionale. Con il docente di igiene e alimentazione il lavoro è proseguito con la scelta delle proposte di menu da presentare nel book di progetto.*

*La mia seconda lezione è servita per restituire alla classe i risultati della ricerca ed Assemblare quanto prodotto. Non tutti i lavori avevano lo stesso livello e tale discrepanza, sebbene colmata in qualche modo da quattro allievi scelti per chiudere tipograficamente il book, (la cui correzione finale in parte è stata fatta insieme, in parte da me) è rimasta nel libretto stesso. Nello specifico, la Lombardia era la regione presentata con meno profondità e consapevolezza.*

*Nella terza lezione ci si è esercitati nella presentazione dello stesso book al cliente. Tra gli strumenti offerti ai due committenti vi erano anche la brochure e il book aziendale prodotti l'anno precedente.*

**Figura 17 Un'allieva introduce la di  
presentazione del progetto ai clienti 2**



di

#### **4.2.3. Realizzare e Promuovere di Realizzare**

La realizzazione di un evento va oltre il giorno stesso in cui questo si svolge. Bisognerà inviare inviti, realizzare segnaposto e assegnare i tavoli, effettuare gli ordini ai fornitori, interloquire con i responsabili dei vari aspetti di un *ordine di servizio* per fare in modo che tutto si svolga a modo, mantenere i contatti con il committente per aggiornarlo su eventuali necessità di cambiamento intervenute, presentare ai clienti piatti e bevande, ed, eventualmente previsto, realizzare l'intrattenimento per la serata. Come è evidente si tratta ancora una volta di occasioni utili a sviluppare tutte le competenze dell'asse dei linguaggi.

**Tabella 20 La SB4 4 e la Cena con Tè e personalizzazione**

*13 marzo 2015, Sala bar 4, evento di fine quadrimestre,*

*La quarta sala Bar (senza nome, la pratica di dare un nome all'agenzia organizzativa ha avuto inizio con la Rebuilding now) ha svolto la sua Cena con Tè come evento di fine quadrimestre. Lo scopo della cena era presentare una nuova gamma di tè in vendita al bar.*

*Il compito che avevano con me era quello di organizzare l'intrattenimento della serata. Il tutto ha avuto inizio due mesi prima dell'evento stesso. I proprietari di una famosa casa produttrice di té, una delle maggiori aziende nel campo, che esporta i suoi prodotti anche in Cina, affascinata dalla nostra realtà ha deciso di collaborare con noi.*

*In una lezione della durata di 6 ore la proprietaria ha presentato il mondo del tè, dalle origini alle modalità di produzione, dalle caratteristiche organolettiche alle diverse tipologie, dalla storia della sua diffusione sino alle regioni di esportazione. Dopo l'incontro i ragazzi hanno lavorato per ideare un evento che parlasse di Cometa, pur presentando una realtà a noi non così familiare, quella del pasto accompagnato con il tè.*

*Abbiamo dedicato allo studio e all'intrattenimento circa 8 ore. Le fasi sono state: la ricerca e lo studio delle fonti, su materiali offerti da me, fatta a coppie in peer tutoring e la presentazione del materiale stesso sulla storia e sulle origini della bevanda. È stata l'occasione per un efficace ripasso di argomenti storici, il cui studio permetteva di collocare con più chiarezza nel l'avvenimento di cui si parlava. Si è trattato dunque di un approfondimento storico e di un ripasso generale.*

*Due ore sono state dedicate alla lettura sintetica di tutto, per la selezione di quanto potesse essere di interesse per l'ospite durante la serata. Il lavoro di sintesi si è fatto discutendo con l'intero gruppo classe i punti di interesse. Due allievi si sono occupati di ricopiare tutto in un'unica presentazione.*

*Con un attore professionista, Andrea Carabelli, abbiamo fatto un'ora di esercizio sull'importanza delle pause e dell'intonazione, e di conseguenza della punteggiatura, per una lettura a voce alta che fosse efficace. Nei due giorni successivi, nei quali abbiamo provato, gli allievi continuavano a chiedermi e a darsi reciprocamente dei consigli sull'intonazione migliore da usare, su dove segnare le pause brevi e forti nei loro copioni e su quale parola della frase far cadere un accento più acuto o più grave.*

*Con l'aiuto di un critico teatrale, Luca Doninelli, abbiamo deciso un ordine di apparizione degli interventi nel corso della serata.*

- *Proust e le maddalenine del ricordo, sono state lette da Carabelli, e riprodotte in formato audio durante l'aperitivo.*
- *Alice di Luis Carrol al tè del Cappellaio Matto, che invita la bambina a prendere del vino su un tavolo sul quale è offerto solo del tè, sono servite per introdurre all'aperitivo.*
- *La leggenda sulla nascita del tè e le tipologie di tè, sono stati raccontati prima del servizio.*
- *Detti e proverbi sul tè sono stati declamati prima dell'inizio di ogni mescita.*
- *Le presentazioni delle pietanze e dei tè usati come ingredienti, oltre che dei tè d'accompagnamento, sono state fatte prima del servizio di ogni pietanza, e tra il secondo e il dolce si è avuto un intermezzo sulle differenze tra occidente e oriente quanto al rapporto, storico e attuale con la bevanda, e si è proiettato un cortometraggio realizzato dai ragazzi stessi.*

*Un allievo ha lavorato scarsamente alla progettazione di gruppo ma ha partecipato all'intrattenimento dell'evento, muovendosi autonomamente, e sviluppando comunque competenze collaborative. Si tratta di Tiberio Saporis, proveniente dalla dispersione scolastica, reinserito nella formazione dapprima attraverso il Liceo del Lavoro di questa scuola, che lo ha accompagnato alla qualifica di operatore della ristorazione da privatista, e poi all'inserimento nella formazione professionale, al 4° anno.*

**Figura 18** Uno screenshot del corto realizzato da

**Tiberio Saporis**



*Tiberio Saporis, in classe manifestava una incapacità di seguire la proposta e aderire alle regole, ma dotato di grande intelligenza, acuto e curioso, ha preso l'iniziativa di realizzare un cortometraggio sul tè in Occidente. Supportato dagli adulti (tutor e docente) che hanno accolto la proposta, ha svolto, nei suoi tempi (extracurricolari) una breve ricerca e ne ha rappresentato il risultato in un cortometraggio, di*

*cui si è reso regista e nel quale ha coinvolto alcuni dei suoi compagni di classe e di altre classi nel ruolo di attori. Se il lavoro non è stato efficace dal punto di vista dell'inserimento in un gruppo assegnatogli, ha comunque portato allo sviluppo di competenze di ricerca, comunicazione, coordinamento e collaborazione.*

#### 4.2.4. **Valutare e promuovere di Valutare**

Alla fine di ogni evento si svolge l'ultima fase del processo produttivo, quella chiamata "Valutare", in cui la classe incontra clienti e referenti del progetto, ascolta il loro feedback, ma soprattutto, si autovaluta.



La valutazione e insieme l'autovalutazione, sono i momenti in cui l'allievo può giudicare il lavoro svolto, ma anche ricevere una valutazione da terzi, che non sono, necessariamente i professori. Può inoltre concedersi il tempo di valutare i punti deboli del proprio lavoro, giudicarli, e proporre soluzioni o strategie di miglioramento per gli eventi successivi. Si tratta di un momento di restituzione, che può anche prevedere un incontro con il cliente stesso. Le competenze sulle quali si lavora sono sicuramente quelle dell'asse dei linguaggi relative alla produzione orale e scritta, ma anche quelle relative alla comprensione. Si pensi solo all'espressione del proprio punto di vista e alla comprensione del punto di vista altrui.

**Tabella 21 La I SB Taste in Motion e l'incontro per valutare il pranzo docenti**

### *I SB Taste in Motion*

*La I SB ha realizzato la sua commessa il 13 febbraio 2015. Per un evento straordinario, il cliente era il preside e l'evento da realizzare era il "pranzo docenti" di fine quadrimestre.*

*Il significato da veicolare doveva essere l'unità del corpo docente e la comunalità tra i docenti stessi.*

*L'evento svolto ha avuto un discreto successo. Dopo il pranzo docenti, la classe ha avuto modo di incontrare nuovamente il direttore delle botteghe, che ha dato il suo feedback in nome del titolare.*

*Questi ha apprezzato il fatto che i ragazzi fossero riusciti a offrire una miche en place bella e ricca di significato, utilizzando e reinterpretando risorse che l'azienda possedeva già, e quindi avendo un impatto ridotto sui costi. Si riferiva in particolare ai segnaposto costituiti da 40 rametti in gemmazione, collocati su un tovagliolo bianco, inclinato. Attraverso di essi gli allievi erano riusciti a rappresentare la speranza del cambiamento e i segni che esso stesso dà, come accade nel passaggio dalla primavera all'inverno. Era un invito e un incoraggiamento ai docenti.*

*La classe ha inoltre avuto anche la possibilità di incontrare il cliente e si è confrontata con i professori e con i tutor.*

*Con una discussione in classe tra allievi, tutor, e docente di comunicazione, prima dell'incontro con il cliente, ci si è preparati dando reciprocamente una restituzione rispetto a quanto accaduto, era una vera e propria riunione d'ufficio.*

### ***Nella preparazione dell'evento è accaduto che:***

*1) La comunicazione delle idee tra i maestri e i responsabili dei singoli gruppi di lavoro non è stata efficace (per esempio, è accaduto che il gruppo di lavoro dedito al dessert non ha compreso correttamente, quindi non ha registrato e di conseguenza trasmesso la ricchezza delle idee che lo chef pasticciere aveva condiviso con loro in merito al dessert stesso. Esse sono dunque andate perdute.*

2) La ricerca sul tema comunionalità è stata carente: abbiamo dato per scontato di averne chiaro il significato, ma invece il non averlo indagato e discusso a fondo, non ci ha permesso di comprendere quanto diceva lo chef pasticciere quando sosteneva che «in una vera comunità i rapporti all'esterno possono anche essere aspri ma l'importante è la condivisione degli scopi, che ne sono il cuore». Per questo la bavarese offerta era aspra come l'ananas all'esterno, ma ripiena di cioccolato all'interno, e con un disco di meringa bianca alla base, come la comunione.

3) C'è stata mancanza di comunicazione tra reparti. I comis, che non avevano comunicato con il gruppo che aveva realizzato il dolce, pensavano che la meringa, fosse segno di durezza e non di comunione, e che quindi sarebbe stata all'esterno, andando a rivestire il dolce. E questo è stato il messaggio comunicato all'ospite durante il servizio del dessert.

4) È mancata la condivisione con i collaboratori. Non abbiamo comunicato le nostre idee sull'allestimento e sul menu alla classe che si sarebbe occupata del servizio insieme a noi, e abbiamo discusso sul perché sarebbe stato importante. Molto sinteticamente si è arrivati a comprendere che una condivisione delle ragioni mette chi serve nelle condizioni di comunicare lo stesso significato che voleva essere veicolato dagli elementi di un progetto realizzato da noi.

#### **Nella realizzazione:**

1) Eravamo molto agitati per la presentazione delle ragioni delle nostre scelte. Perché? Probabilmente perché le prove sono state insufficienti ma anche per il non sufficiente dominio delle stesse.

2) C'è stata qualche carenza nella cura dei dettagli (non abbiamo predisposto una lavagna interattiva nell'ipotesi che il cliente ne avesse avuto bisogno all'ultimo momento. Difficoltà forse dovuta al tempo molto limitato a disposizione per la preparazione della commessa.

3) È mancato un presidio musica: la responsabile di questo, non se ne è occupata sino alla fine e dunque alcune responsabilità non sono state portate fino in fondo.

4) Le luci in sala non sono state gestite da nessuno.

5) Avremmo dovuto considerare tutti i fattori e chiedere aiuto ai maestri o ai colleghi dato che non possiamo riuscirci noi.

6) non si è stati abbastanza attenti alla distribuzione adeguata delle risorse (es. al bar eravamo in troppi e il rischio è di lavorare male o intralciarci a vicenda)

#### **Feedback cliente.**

Il cliente ha concesso un'intervista quattro giorni dopo l'evento. È stato accolto in ufficio. Si è detto contento dell'aperitivo informale, che è stato piacevole. Ha detto che è stato bello il momento in cui i docenti hanno dovuto cercare il loro posto al tavolo. (Il criterio che il cliente aveva scelto insieme agli allievi era quello di far sedere gli uni accanto agli altri coloro i quali si conoscevano meno).

Ha apprezzato la disposizione dei tavoli, che effettivamente era funzionale, permetteva scambi chiari di messaggi e il fatto che la scelta di un tavolo imperiale quadrato, al posto di uno rettangolare, aveva facilitato la comunicazione.

Ha apprezzato la mise en place ben curata e abbellita dal segnaposto caratteristico.

Di contro non ha gradito le presentazioni un po' affettate e non spontanee, oltre che impacciate. Ha dichiarato che il pubblico (tra cui docenti madrelingua

stranieri) aveva avuto qualche difficoltà nella comprensione della spiegazione in inglese, a causa dell'eccessiva velocità e della scarsa precisione nella pronuncia.

Infine ha segnalato una eccessiva sottolineatura del tema invernale non rielaborato in vista della nuova richiesta del tema "comunionalità" (questa dovuta a un difetto di comunicazione tra il cliente e il titolare).

**Feedback Docenti.** Per quanto riguarda i feedback dato dai professori, molto interessante quello dello chef pasticciere, il quale, in codocenza, ha spiegato ai ragazzi quanto si era perso, a causa della miscomprensione, in fase di comunicazione. Il dolce proposto dal pasticciere era una Bavarese all'ananas con ripieno di cioccolato su disco di meringa, con guarnizione di pan di Spagna, meringhe e granella di pistacchio. La fase ideativa svolta con il pasticciere era stata la seguente:

«Il cliente chiede di veicolare il tema comunionalità; mi domando cosa significa "comunionalità"; faccio un lavoro di approfondimento e di riconoscimento nell'esperienza (personale e di gruppo) al termine del quale arrivo ad individuare il campo di significato della "comunionalità" per me/noi;

Per Antonio, il pasticciere, «siamo in comunione quando al di là delle difficoltà lavoriamo insieme per un obiettivo comune», «fare parte dello stesso corpo», «comunione – eucaristia»

Alla fine con gli allievi si è elaborata una tabella della riduzione avvenuta in fase di veicolazione del messaggio:

<b>La ricchezza del messaggio del maître pasticciere. La proposta era produrre un dolce con caratteristiche tali da veicolare un significato</b>	<b>Il messaggio recepito dagli allievi e comunicato agli ospiti</b>	<b>Risultato</b>
Acidulo/aspro all'esterno → difficoltà e fatica nelle relazioni e nel lavoro in gruppo	croccante	Cliente disorientato: il dolce croccante preso in giro: non accoglie
Interno dolce → ciò che tiene insieme è il bene che non si vede immediatamente, ma dopo la fatica	morbido	
Disco di meringa → Eucaristia: comunione	Messaggio non trattenuto, comunicato	Il cliente fa un'esperienza rispetto a quella che avrebbe guidato in una maggiore
Forma emisferica → palla di neve (come da tema dell'evento)		
Consistenza morbida → palla di neve (come da tema dell'evento)		
Meringhe sbriciolate → sciogliersi della neve (come da tema dell'evento)		
Pandispagna sbriciolato → mimosa di inizio primavera (come da tema dell'evento)		
Salsa all'ananas → sole e colore di Cometa, buono per concludere il pasto in quanto brucia grassi		
Granella al pistacchio → verde prato, come i colori di Cometa		

**Tabella 22 La grammatica in situazione: è tempo della valutazione: il congiuntivo, il condizionale e il periodo ipotetico**

*Il periodo ipotetico*

*Se il congiuntivo, in genere, si introduce quando è il momento di fare le proposte per il book di progetto, quando ci si prepara a relazionare sull'evento è l'occasione di introdurre il periodo ipotetico, soprattutto quello passato, quello dell'impossibilità. La lezione di grammatica prenderà spunto proprio da tutto ciò che avrebbe potuto esser fatto e non è stato fatto, da cosa sarebbe accaduto se ci si fosse comportati diversamente, e quindi pianificare gli itinerari di miglioramento. Chiaramente sarà un lavoro sulla consapevolezza delle regole di costruzione di un periodo che la maggior parte degli studenti sanno formulare ma il cui funzionamento spesso ignorano.*

*Ecco una delle slide di un passaggio avanzato della lezione, preparata dopo il primo debriefing, in vista della relazione:*

Periodo Ipotetico	
<p><b>Presente</b></p> <p><b>Possibilità (ESPLICITA )</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sarei grato se potesse spiegarmi meglio come si dovrà impiantare il dolce</li> </ul>	<p><b>Passato</b></p> <p><b>impossibilità (ESPLICITA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ci dispiace, se ci fossimo confrontati più a lungo con il pasticciere, avremmo dato le informazioni corrette</li> </ul>
<p><b>Presente (IMPLICITA)</b></p> <p><b>Possibilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sapendo come fare, la farei volentieri</li> <li>• Ad avere più esperienza, non sbaglierei</li> </ul>	<p><b>Passato (IMPLICITA)</b></p> <p><b>impossibilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avendo saputo come fare, l'avrei allestita volentieri così.</li> <li>• Ad essere stati meno superficiali, non avremmo fatto confusione col dessert</li> </ul>

**Tabella 23 Prendere appunti, dopo l'autovalutazione**

*La I SB Taste in motion si era resa conto di una incapacità di prendere appunti quando Antonio, il pasticciere, aveva presentato la sua proposta di dolce per il loro evento, e meno del 20% del suo messaggio era stato registrato.*

*Michele Valenti aveva perfino verbalizzato alla tutor: «ci chiedete sempre di prendere appunti, ma non considerate che magari non riusciamo a prenderli». Giacomo*

*Gugliemino, il giorno dopo, assente Michele, ha preso posizione chiedendomi, esplicitamente, all'inizio della lezione di storia: «Prof., anche per una discussione che abbiamo avuto ieri tra compagni e con la tutor, secondo me, prima di andare avanti, dovremmo fare una lezione su come si prendono gli appunti».*

*Ho detto loro che avrei voluto preparare quella lezione, che l'avrei fatta per il giorno successivo, e quel giorno ho svolto la mia lezione CLIL sulle colonie greche come avrei fatto prima, ossia discutendo con loro, o lasciando che gli allievi discutessero tra loro, ma non verificando chi prendesse appunti e la qualità degli stessi (in genere gli appunti di una lezione CLIL si limitano alla trascrizione dei significati del lessico di nuova introduzione e delle attività da me richieste, ma mai ai contenuti oggetto di discussione).*

*Il giorno dopo, avevo in programma due ore consecutive. La prima avrebbe avuto come target il come si possono prendere gli appunti, la seconda sarebbe stata effettivamente una lezione su cui prendere appunti. Come prima azione, ho chiesto agli alunni di mettere sul banco una loro pagina di appunti, di qualsiasi materia, purché li ritenessero ben presi.*

*Michele ha subito preso la parola dicendo «Prof., io non so prendere appunti, e poi a me non servono, mi bastano i miei schemi».*

*Non ho puntualizzato che due giorni prima aveva manifestato un'esigenza diversa, anche perché la sua affermazione aveva colto nel segno, mi conduceva a fare una precisazione su cosa significasse prendere appunti e su come ciascuno li prendesse in un modo diverso, corrispondente al proprio stile di apprendimento.*

*Ho ultimato il mio giro tra i banchi facendo veloci commenti e memorizzando pagine che avrebbero potuto essere considerate esemplari. Dopodiché ho chiesto a cinque allievi di spiegare la propria strategia.*

*Alessandra Ponte prende degli appunti accurati e non schematici, trascrivendo il parlato. Ho detto: «molti di noi ritengono che questo sia l'unico vero modo di prendere appunti, e che sia il migliore. Chi non si confà a questo standard non può prendere appunti. Ebbene, non è vero. Alessandra riesce a scrivere velocemente e contemporaneamente ad ascoltare. Ebbene, non per tutti è così, e questo non è il modo migliore. Giacomo Canossa, tu cosa fai?»*

*Risulta che Giacomo Canossa ascolta e poi sintetizza il concetto con parole sue.*

*Ho spiegato che il metodo di Giacomo è forse il più complesso, ma anche uno tra i più efficaci. Permette di ritenere ciò che si è compreso, e di non trascurare l'ascolto perdendosi in una trascrizione che può divenire passiva.*

*«Sara tu come fai?» Sara aveva elaborato una bella, semplice mappa concettuale. Lei, avendo un DSA diagnosticato presto e ben accettato e compensato, ha già sviluppato alle medie il metodo di rielaborare un concetto in forma di mappa. Michele ha affermato che quello era il suo metodo ed era sorpreso che io dicessi che quello, corrispondeva un po' alla struttura della nostra mente, che è più in forma di rete che in forma di testo continuo.*

*Ho chiesto poi a Giuliana Cuccia, anche lei con DSA, di mostrarci il suo modo di prendere appunti: parole chiave e loro spiegazione/approfondimento.*

*Paola Magni aveva una versione un po' più elaborata: sottolineature di colori diversi e uso di maiuscole per le parole chiave.*

*Fatta tale analisi ho distribuito loro una scheda riepilogativa per le strategie di presa degli appunti, tratta da un libro di didattica metacognitiva: struttura (data, argomento, relatore, corpo), eventuale schema di svolgimento annunciato, messaggio, ma anche riflessioni di chi parla, oltre che dubbi e domande personali, e poi suggerimenti per scrivere in fretta (evitare le parole non indispensabili per la comprensione, impiegare frasi riassuntive, abbreviare il più possibile le parole, utilizzare segno convenzionali o inventare ideogrammi.)*

*Ciò che è accaduto è che probabilmente grazie al coinvolgimento dei primi cinque,*

*durante la lettura condivisa della scheda ognuno si sentiva chiamato in causa, e condivideva con gli altri il proprio stile, le proprie abbreviazioni, le caratteristiche della propria struttura e delle propria impaginazione.*

*Io, dal mio canto, cominciavo a capire quanto il mio stile, l'ordine con cui spiego, gli elementi su cui mi soffermo o i passaggi su cui insisto sono fondamentali perché loro comprendano e possano prendere appunti.*

*La fase successiva è consistita nell'elaborazione condivisa di una mappa concettuale. Michele alla lavagna, utilizzava la sua strategia di appunti per fissare sulla LIM ciò che Manlio Curato. riepilogava per lui della lezione precedente.*

*Infine ho iniziato la lezione di storia, chiedendo loro di prendere appunti con tutti gli accorgimenti sui quali ci eravamo confrontati. Tutti hanno preso appunti.*

*Probabilmente per l'utilità della lezione, per la mia maggior chiarezza e per la loro maggiore tensione a prendere appunti, alla fine dell'ora tutti i ragazzi hanno fatto un commento positivo e non richiesto sulla lezione. Commenti quali «bella» o «interessante questa lezione», o «questa volta ho capito prof.» o «quest'argomento è interessante prof.» Il risultato è stato un miglioramento evidente nei risultati delle prove di verifica.*

#### **4.3. La consapevolezza della lingua: l'insegnamento della grammatica in contesti reali.**

Quale peso ha la consapevolezza della lingua e quali prospettive didattiche può avere l'insegnamento della grammatica in contesti reali come quelli che le scuole professionali offrono?

È ovvio che non si può parlare una lingua se consapevolmente o inconsapevolmente non se ne conoscono le regole e la sintassi. Quanto però la consapevolezza sia utile per una più efficace espressione di se e del proprio pensiero, e quanto la correttezza formale sia necessaria per ottenere e mantenere un posto di lavoro e relazioni sociali del livello desiderato, potrebbe essere messo in discussione dagli allievi. Un altro elemento potenzialmente discutibile è che quanto si è appreso sino alle scuole secondarie di primo grado possa essere perfezionato da un lavoro successivo in quelle di secondo grado: spesso le docenti di lettere che ho frequentato nel corso del mio Tirocinio Formativo Attivo, sia docenti del corso che colleghi mi hanno detto che non c'è alcuna speranza di insegnare a scrivere correttamente a chi non abbia imparato alle medie e alle elementari. Lo stesso commento mi è stato fatto da colleghi delle scuole statali presso le quali i miei allievi del quinto anno hanno sostenuto esami da esterni. Io stessa verificavo che alcuni errori erano lenti a scomparire (chiaramente si fa riferimento a casi di Assenza di disturbi di apprendimento). Tuttavia mi sono permessa di dissentire, se non altro, sulla

loro disperazione nella possibilità di apprendimento, anche perché proprio nei miei allievi con un livello di partenza critico avevo visto una crescita gratificante per tutti. Per questo ho voluto tentare la strada dell'insegnamento della grammatica nonostante il ridottissimo monte ore concesso ai docenti dell'asse dei linguaggi. Ma come poter insegnare grammatica a partire dall'esperienza? Come lavorare sul lessico, sulla punteggiatura, sulla morfologia, in particolare?

Soprattutto quello che può essere messo in discussione è il metodo di approccio alla grammatica catalogativo, praticato nei licei e finalizzato all'apprendimento del latino.

Eppure un lavoro sul lessico, sull'ortografia, sulla morfologia, sul verbo, sui pronomi, sui connettivi logici e sulla sintassi, per i miei allievi è necessario; ma come attuarlo a partire dall'esperienza e non dal manuale? Questo punto è tanto più scottante quanto più si tiene conto delle poche ore che un istituto di istruzione e formazione professionale può dedicare all'asse dei linguaggi nella sua complessità: cinque alla settimana per Italiano Comunicazione, letteratura e storia al primo anno, e quattro negli anni successivi.

Il tentativo è stato quello di guidare la riflessione metalinguistica non "innanzi tutto" attraverso uno studio del manuale (anche se, talvolta, soprattutto per gli esercizi, all'uso di parti di manuale non si è del tutto rinunciato), ma attraverso una sua riscoperta in atto, nelle sue manifestazioni linguistiche, in tutte quelle che possono esistere, orali e scritte, descrittive, narrative o argomentative. Come?

In questi quattro anni si è praticato uno studio della grammatica come supporto alle attività che concorrono allo sviluppo della commessa, come si è visto parlando delle fasi del processo produttivo (cfr. tab.10, tab. 21, tab. 29).

Si è lavorato poi perfezionando la forma dei testi che andavano consegnati ai diversi interlocutori (committenti, titolari, esperti, fornitori), preparando dei colloqui, evidenziando l'utilità dei diversi elementi ortografici, morfologici e morfosintattici tanto per la produzione quanto per la fruizione dei testi.

Si è poi proceduto a scovare insieme agli allievi errori nelle produzioni, evidenziandoli, spiegandoli e correggendoli insieme, con attività di coppia o di gruppo. Diverse volte ho raccolto i report consegnati in formato digitale, ho segnalato i locus da

correggere ma chiedendo ai ragazzi di svolgere il lavoro, spesso anche su quello dei compagni più che sul proprio - perché i propri errori, si sa, si sa, si riconoscono meno. Quest'attività risulta possibile e non causa vergogna o pudore, grazie a una cultura di classe vede nell'errore più un'occasione dalla quale imparare che un fallimento.

Si è trattato di concentrarsi, in ordine, dal primo al quarto anno, sugli elementi che via via si riscoprivano necessari, come ad esempio una punteggiatura e un'ortografia corrette nelle comunicazioni al titolare o al cliente, una giusta scelta delle forme verbali adeguate ai contesti e ai messaggi da veicolare (il passato di un report, l'imperfetto narrativo, l'iterativo o di cortesia, il congiuntivo della proposta di un progetto, il periodo ipotetico di una riflessione su ciò che si è fatto ma si sarebbe potuto far meglio), dei connettivi logici migliori per dare ordine al proprio pensiero scritto o parlato, soprattutto quando si trattava di argomentare.

Contestualmente, si è condotto un lavoro sul lessico e sul registro linguistico.

Su questo processo ha avuto un impatto positivo la lettura di libri e, molto più spesso, di articoli di giornale. L'attualità, nel suo insieme, ha sempre affascinato i miei allievi: sia che si trattasse di politica estera, soprattutto delle persecuzioni o dei casi di guerra, sia che si parlasse di società e vita moderna, di innovazione e tecnologie, sia che si trattasse di brevi articoli espositivi argomentativi. Sulla scia dell'interesse per l'attualità si è potuto condurre un lavoro di comprensione del testo che partiva dall'individuazione del lessico sconosciuto, dall'educazione alla ricerca sul vocabolario e alla scelta dell'accezione più adatta al contesto. Lo studio grammaticale è avvenuto anche continuando a porre domande di comprensione che, nel tentativo di svelare le implicazioni, le causalità, potevano offrire una riflessione sul valore dei connettivi logici e sui rapporti tra le frasi nel periodo, le ipotesi, probabilità, ma anche le metafore e la retorica, e così via.

**Tabella 24 Lo studio della grammatica sugli articoli di giornale**

*Per dare un esempio riferisco una serie di elenchi di domande su un articolo d'opinione che aveva come tema lo sport, che si concentrano sui nessi causali*

- *Qual è il tema del testo?*
- *Qual è la tesi?*



- *Si può supporre un'antitesi? Quale sarebbe?*
- *Quali sono gli argomenti a favore della tesi?*
- *Cosa significa integerrimo?*
- *Perché lo sport serve per la vita quotidiana?*
- *Perché fa crescere nella perseveranza e nella determinazione?*
- *Perché lo sport sviluppa correttezza e solidarietà?*
- *Perché fare sport ha un impatto positivo sull'economia nazionale?*

*Su un articolo che parlava del patrimonio alimentare Italiano e della sua esportazione ho posto le stesse domande relative alla struttura argomentativa e poi*

- *Elenca gli argomenti a favore della tesi e, se puoi, precisa di che tipo sono.*
- *In che senso il settore agroalimentare potrebbe divenire una chiave di volta, ma non lo è ancora?*
- *Cosa è una chiave di volta?*
- *Come e perché avviene la falsificazione del made in Italy?*

*Questo precisando che il "perché" può avere sia un fine causale – per quale ragione, che uno finale – a quale scopo*

- *Cosa intende il testo quando dice "parmesan" e "fettuccini"? Perché l'autore sceglie di usare dei barbarismi?*
- *Cosa intende l'autore quando scrive: è l'occhio a farla da padrone?*
- *Che differenza c'è tra le scelte del consumatore italiano e quelle del consumatore estero?*
- *Quando un consumatore straniero vede i prodotti realmente italiani nei supermercati esteri, e poi vede quelli falsificati, cosa pensa di ciascuno di essi?*
- *Cosa potrebbe fare l'Italia per risultare vincente all'estero?*

#### **4.3.1. Oltre il processo produttivo. Testi scritti, non scritti o riscritti.**

Una delle migliori strategie per migliorare la capacità di comprensione del testo è quella di leggere testi. Si tratta di un Assioma, un'evidenza. L'esame del terzo e del quarto anno per i centri di istruzione e formazione professionale si svolge proprio come analisi di un testo giornalistico di complessità medio- alta.

Come lavorare sulla comprensione del testo non letterario senza rimanere artificiosi, e quindi anche in questo caso partendo dall'esperienza reale? Sono molte le occasioni, anche non strettamente legate alle fasi del processo produttivo o allo studio della

letteratura, in cui si possono offrire agli allievi testi su cui riflettere, sia sulla forma che sul contenuto.

Siamo partiti dal fatto che i nostri giovani sono inondati da notizie la cui portata spesso non comprendono e il cui rimanere oscure non fa che suscitare ansie e tensioni. Appare evidente che il desiderio di capire cosa succede intorno a loro è assai vivido.

Abbiamo dunque lavorato alla codifica e alla decodifica di testi giornalistici, raccolti e selezionati sia sul web che su quotidiani cartacei che, per il noto servizio nazionale, ci venivano recapitati in classe.

In fase di decodificazione ho iniziato dedicando del tempo della lezione alla lettura di quotidiani, anche di testate online. La scelta cadeva su argomenti di maggiore attualità, in particolare, lo abbiamo detto, di cronaca estera che gli studenti si erano trovati ad ascoltare al telegiornale, sui quali si erano interrogati o che si erano resi conto di non capire, ma che stuzzicavano il loro desiderio di comprendere cosa accade nel mondo. La sola lettura insieme era occasione di arricchimento lessicale quando parole che intuitivo poter essere a loro non note divenivano oggetto di attenzione, di ripasso sintattico o quando ci si soffermava sui principali connettivi logici, o ancora di sviluppo della capacità di comprensione profonda quando il linguaggio metaforico o allusivo era spiegato e le inferenze esplicitate.

La difficoltà nasceva dal fatto che studenti diversi hanno curiosità su argomenti diversi. Una delle attività svolte mi ha visto dunque chiedere, settimanalmente, la sintesi di tre articoli di giornale di genere e tema differente (cronaca, cultura, editoriali, esteri...) in non meno di 5 e non più di 7 righe, e questo dopo aver cercato sul vocabolario tutti i lemmi a loro sconosciuti. Ogni lezione diveniva poi di fatto una restituzione di quanto letto e di quanto scoperto. Le brevi sintesi, lette in classe, suscitavano spesso l'interesse di tutti. La regola era: leggeva la propria sintesi colui che era intervenuto di più sul commento all'articolo precedente, questa scelta poteva motivare alcuni, rimanere indifferente ad altri, ma non è servita da deterrente per nessuno.

Quando gli articoli erano proposti da me, individuavo anzitempo le parole la cui definizione andava ricercata, e proponevo domande volte a far individuare i significati da inferire, ma anche le allusioni o le citazioni nascoste.

#### 4.3.2. *Il «Twist Again», giornale scolastico e il concorso di poesia*

La fase di codifica è stata proposta solo ad alcuni volontari o ragazzi da potenziare, che nel tempo si sono avvicinati alla scrittura del periodico scolastico.

Tenere un giornale richiede molto tempo al docente. Del tempo è necessario per le riunioni di redazione, per correggere gli articoli e per riproporre le correzioni all'allievo perché il lavoro sia occasione di apprendimento. Tuttavia i risultati, sia sulla motivazione sia sull'apprendimento, valgono ogni sforzo. La maggior parte del procedimento si svolge in orario extracurricolare, in modo tale da permettere la partecipazione ad allievi di varie classi. Tuttavia nel programma dei secondi anni, è stata prevista un'unità di apprendimento sulla scrittura giornalistica: dalla struttura dell'articolo all'efficacia del titolo, dalla tipologia di notizia al tipo di pezzo.

Sul giornalino scolastico (cfr. fig. 19) gli argomenti di ogni uscita spaziano dall'attualità alla vita interna all'istituto, dall'intervista al personaggio noto nella scuola a quella all'ospite importante.

Figura 19 La prima pagina di un numero del *Twist again*, periodico scolastico

# ★ TWIST AGAIN ★



## EDITORIALE

di Andrea Di Domenico

*È arrivato, anche quest'anno, il momento degli esami: tesine, ultime interrogazioni... Insomma, per i maturandi e i diplomandi della nostra scuola, la corsa alla promozione è cominciata. Se la preparazione delle tesine è un momento ancora più intenso di tutti gli altri, in quanto ognuno di noi, per formalizzare l'esperienza fatta, deve riflettere sul percorso svolto, è anche l'occasione per ciascuno di dichiarare al mondo chi è, che cosa ha amato, chi ha intenzione di essere. Un momento che non fa sconti a nessuno, che chiede l'ultima e intensa fatica, tanto ai ragazzi più volenterosi quanto a quelli meno propensi alla riflessione sul proprio lavoro e allo studio. Ma è davvero l'ultima? Fortunatamente no, almeno per chi sa che superare questo esame non è solo raggiungere un traguardo, bensì arrivare ad un trampolino di lancio, verso il nostro compito nella società e nel mondo. Che aggiungere? Buon lavoro a tutti... e in bocca al lupo!*

## NAPOLITANO AGAIN

di Alessandro Banfi

**N**apolitano again. Verrebbe da dire, riecheggiando la nostra testata. E tuttavia c'è ben poco da scherzare. Intendiamoci: il primo Presidente della Repubblica rieletto per il secondo mandato nella nostra storia italiana è molto ben voluto dai cittadini. Scommettiamo che se i guru dei 5 Stelle, Casaleggio e Grillo, l'avessero inserito nella rosa delle cosiddette Quirinarie sarebbe andato bene anche lì? Napolitano ha dimostrato di saper essere super partes, disinteressato, è rimasto lucido in momenti difficilissimi. In alcune circostanze, ha spiegato a tutti che la politica è l'arte della soluzione, del compromesso, della convergenza. Ed ha preso le redini quando i partiti, di fronte ad una crisi profonda, sono "impazziti", come lui stesso ha detto.

Allo stesso tempo, la sua elezione è stata una mossa disperata, l'estrema ratio di un Parlamento arrivato esausto alla quarta votazione col popolo rumoroso gigante fuori dal Palazzo. La vecchiaia di

Napolitano, che sconsigliava la rielezione e che lo ha giustamente fatto resistere alle richieste per lungo tempo, può apparire una metafora: un sistema vecchio, decrepito che non riesce a rinnovarsi. Berlusconi che non molla la leadership ad Alfano. Bersani che si trincerava nell'apparato contro Renzi... In questo senso, e con tutto il rispetto, Napolitano ricorda Paul Von Hindenburg, l'ultimo presidente della Repubblica di Weimar, così anziano che morì mentre era ancora in carica. Ma Hindenburg spianò la strada al nuovo, al nazismo, al giovane Hitler.

### Come ripartire

Invece Napolitano ha fatto un discorso meraviglioso, da grandissimo statista, dove ha fatto rivivere la Costituzione come una cosa viva e interessante anche, e soprattutto, per il tempo presente. Mi è venuto alla mente ascoltando Re Giorgio dalla Tribuna Stampa di Montecitorio, il meraviglioso discorso con cui Umberto Terracini, presidente dell'Assemblea Costituente, aprì i lavori dei nostri padri fon-

Il caso dell'articolo di attualità offre un esempio concreto di riscrittura.

L'iniziativa coinvolge poi anche diversi docenti, soprattutto quando è possibile dedicare una pagina all'internazionalità, e quindi alla scrittura in inglese o in generale in lingua straniera.

Anche il concorso di poesia, che si svolge ogni anno nel periodo di dicembre, offre la possibilità agli allievi di cimentarsi con l'arte di Apollo, esprimendo se stessi in un modo alternativo ma comunque familiare, in quanto non distante dal frequentatissimo *freestyle*.

La prima unità formativa sulla poesia e sulle sue caratteristiche si svolge quindi al primo anno, nel mese di aprile. Questo permette di dedicare sei settimane alla realizzazione dei lavori. Se l'esercizio della scrittura poetica è richiesto a tutti, la scelta di candidare una propria poesia al concorso è libera. Tuttavia, soprattutto nelle classi più giovani, il concorso suscita una discreta attrattiva, al di là dell'appetibilità del premio.

Si inizia proponendo la lettura di due capolavori: uno riconosciuto come tale dalla storia della letteratura italiana, e uno riconosciuto tale dalla giuria della scuola; ossia un vincitore delle edizioni precedenti al concorso. È su quest'ultimo che si effettua l'analisi e si scoprono rime, metri, ritmi e figure retoriche. Il compito per casa, già dalla lezione successiva, è quello di cimentarsi nella scrittura di una poesia. La docente poi selezionerà alcuni dei testi pervenuti, e su quelli svolgerà l'analisi. Avverrà che le figure retoriche, così come le rime e comunque tutte le figure di suono che determinano la musicalità di un componimento, non mancheranno, e l'autore stesso rimarrà sorpreso di quanta poesia possa essere presente nel proprio umile componimento.

Ricordo di quando un'allieva, che aveva scritto una poesia sulla danza, rimase incantata, e con lei tutta la classe, nello scoprire come gli enjambents, ben collocati, insieme a un ritmo, avevano fatto di quel componimento un balletto. Spesso, durante i primi incontri, ho invitato un poeta con l'esperienza di qualche pubblicazione o concorso, a occuparsi dell'introduzione agli allievi; e sono stati proprio questi ospiti ad aiutare i ragazzi a "sciogliere il ghiaccio", aprendo la mente ad associazioni di pensieri, di oggetti, e alla loro personale formulazione in parole. Tra i poeti che abbiamo ospitato, ci sono stati il comasco Vito Trombetta e il forlivese Davide Rondoni.

Vorrei riportare di seguito alcune delle poesie composte dai miei allievi e risultate vincitrici del concorso.

**Il cammino**

*Un tronco in aula mensa,  
chi sa che cosa pensa ?  
tutti questi anni che ha passato,  
lui della vita non si è mai stancato.  
Dopo Cometa, dove sarà la sua prossima  
meta?,  
Si sarà trovato bene ?  
Gli sarò piaciuto come persona ?  
Questo tronco aiuta tantissimo  
a godere il panorama.  
ogni volta che sto lì a mangiare,  
io quel tavolo lo devo toccare.  
Perché mi fa pensare al passato.  
Di lui non sono invidioso,  
anzi è lui che è geloso della mia sorte.  
Perché io un domani saprò cosa c'è dopo  
la morte!  
(GT, SB4)*

**L'amicizia**

*L'amicizia non esiste,  
ma se dovesse esistere,  
vorrei che fosse infinita.  
L'amicizia è come una pietanza,  
sia buona che sgradevole, sta a te  
decidere quale scegliere.  
Se l'amicizia fosse un tempo,  
sarebbe tutti i tempi,  
passato, per ricordarla,  
presente, per viverla,  
futuro, per scoprirla.  
L'amicizia, se fosse un luogo,  
sarebbe quello più importante,  
quello che ti ha cambiato la vita  
(FC, III SBB)*

**Sopra il cielo**  
*Sopra il cielo  
Tutto solo lassù  
Insieme ai suoi precedenti  
Senza nulla ma con tutto  
Io non lo vedo più  
(VG, II SB)*

Gli allievi, autori delle poesie qui riportate, tutt'altro che i più diligenti, erano coloro i quali avevano indossato, ciascuno per la sua classe, la maschera dell'insolente, dell'irriverente, del disinteressato, dello svogliato. Insomma, erano le figure che in una scuola statale sono generalmente destinate alla dispersione. Il primo, l'"insolente", che dapprima aveva anche pessimi risultati a scuola, ha invece continuato a cimentarsi nella poesia fino a raccogliere una cinquantina di componimenti. Il ragazzo ha deciso di

proseguire gli studi e, pur dovendo ritentare per due volte, ha conseguito la maturità alberghiera completando con successo il quinto anno.

Ci si potrà chiedere, cinici come sappiamo essere noi adulti (poi non ci sarà da stupirsi quando la domanda viene posta dall'allievo), a cosa possa servire a un futuro cameriere, l'arte di comporre poesie. Ma al di là della non banale ragione secondo cui una capacità espressiva è fondamentale per la proposta del prodotto (ad esempio un'appetitosa e fine presentazione è la carta vincente per la scelta dello stesso), negare valore alla poesia significherebbe negare valore alla sensibilità umana e all'autocoscienza. Malgrado ciò, troppo spesso, anche tra i docenti degli istituti tecnici, avere o saper dare una "lettura poetica" della vita sembra una frase per sentimentali. Pur non trascurando il valore del sentimento, è di valore che si sta parlando. Di fatto è accaduto che gli studenti di un centro di istruzione e formazione professionale hanno scoperto che la poesia è ciò che permette di riconoscere e saper raccontare cosa c'è dietro la vita, quella quotidiana, quella reale, con cui sono costantemente in rapporto. Il fatto che il modo di stare ai fornelli cambia, se il cuore è innamorato, a chi può esser dato di scoprirlo, se non a chi i fornelli li adopera? Ciò sembra particolarmente calzante per uomini come i nostri studenti, che vivono e lavorano, in rapporto con le cose. Nessuno stupore dunque se accade che un giovane tecnico di sala/bar racconti : «varie ricette sto ad inventare / ma solo tu me le fai ideare. / Accendo i fornelli, / e in un secondo mi vengono i nostri ricordi più belli. / Certa gente mi chiede/ come faccio a cucinar così bene./Io rispondo che mentre impasto/ penso a noi che stiamo insieme». Né c'è da stupirsi quando accade di leggere un giovane falegname che grida alla luna: «non voglio più stare qui / sapendo che c'è l'Infinito. [...] Prendimi: / voglio sapere anch'io».

#### ***4.3.3. Lo stage e la ricerca attiva del lavoro: le competenze dell'asse dei linguaggi al suo servizio***

Pensiamo adesso alla preparazione allo stage, al tirocinio, alla ricerca attiva del lavoro. Gli strumenti offerti dall'asse dei linguaggi sono a in questa fase evidentemente indispensabili. Si pensi alla necessità di raccontare se stessi con proprietà, consapevolezza ed efficacia. Gli strumenti per questo sono il Curriculum vitae, le lettere di presentazione o di accompagnamento, o prima ancora, lettera di richiesta stage, con

descrizione delle competenze possedute, di esperienze significative già svolte e indicazione di quelle che si desidererebbe sviluppare.

Servirà, proprio ai fini della redazione della lettera, anche una competenza nella ricerca on line delle caratteristiche dell'azienda presso la quale ci si candida, e l'utilizzo delle informazioni trovate ai fini della contestualizzazione della lettera stessa. Quindi già la sola corrispondenza professionale e richiederà la produzione di testi descrittivi, narrativi, autobiografici.

Quando lo Stage e il tirocinio sono in corso, poi, occorrerà produrre diari con report critici quotidiani o settimanali, e – cosa non facile – bisognerà motivare gli allievi alla redazione degli stessi.

Il tutto dovrà poi confluire in una relazione finale che sappia render conto delle competenze professionali e trasversali che si sono sviluppate, del contesto nel quale questo è avvenuto, degli insegnamenti ricevuti dal tutor aziendale e degli effetti che hanno sortito, dei risultati in relazione agli obiettivi che si erano concordati con il tutor aziendale.

Tutto questo, per gli allievi del Sala Bar di *Cometa*, inizia al secondo anno quando, alla fine del primo quadrimestre, gli allievi si cominciano a preparare per il primo stage. La prima attività preparatoria svolta con me è la redazione della lettera al datore di stage. Non si tratta del primo esempio di lettera formale: se ne sono scritte diverse per comunicare con i diversi interlocutori durante la realizzazione delle commesse. La struttura è dunque nota. Bisogna fare una riflessione sul contenuto.

Prima di offrire agli allievi una scaletta con i contenuti necessari in una lettera di questo tenore, mi fermo a riflettere con loro, nella modalità discussione guidata, su quale possa essere lo scopo e l'utilità di una lettera di richiesta stage, e di conseguenza quali possano essere le informazioni utili per il datore di stage, e quanto spazio sia da lasciare a richieste personali.

Quasi gli allievi, sentendo vacillare il terreno sotto le gambe di fronte al primo ingresso nel mondo del lavoro, sono pronti a dichiarare di non avere esperienza, ed è un punto interessante fargli riscoprire che proprio la *Job rotation* e gli eventi esterni, e ancora le commesse, sono di fatto esperienze lavorative non solo di cui render conto,



ma sulle quali loro stessi possono fare affidamento. Ecco quindi osare «sono capace di instaurare un dialogo con i clienti, sono serio e attento ai compiti da svolgere, soprattutto se non so come si fanno. Sono puntuale e a posto con la divisa; non sono tanto bravo a servire ma posso migliorare molto velocemente». In fase di prima stesura fioriscono le iniziative del singolo. Qualcuno, in una richiesta stage, partirebbe menzionando le sue esigenze: gli orari e i giorni in cui preferirebbe non lavorare. Così J.C. ha scritto: «Vorrei pertanto chiedervi se sareste disposti a darmi l'opportunità di fare stage da voi. Ne sarei molto grato. Adesso vorrei farvi alcune domande di chiarimento. Vorrei sapere se possiamo concordare orari e giorni liberi. E per quanto riguarda la divisa?» Situazioni simili sono preziose per offrire ulteriori spunti di riflessione prima della redazione definitiva, per esempio si può discutere sul perché né in una lettera di presentazione né in sede di colloquio conoscitivo è bene avanzare richieste così dirette, e su quanto ci siano richieste opportune e richieste che, prima di essere formulate, richiedono una certa attesa e determinate condizioni.

Poi si va avanti: esperienze formative significative, obiettivi di crescita personale e professionale, contatto che ci ha portato a conoscenza dell'azienda, qualità e pregi dell'azienda che la rendono interessante per la nostra formazione, richiesta di riscontro, congedo.

**Tabella 25 Lettera al datore di stage**

*Ecco un esempio molto semplice di lettera al datore di stage. In corsivo il corpo, in normale i miei interventi per rendere anonimo il lavoro, sottolineati o suggerimenti di correzione.*

*Cuccia Giuliana* (prima il nome, poi il cognome)

Via Nome Cognome

Località

*22100 (Co)*

Nome Cognome

*Ristorante Bar*

Nome

*Piazza Nome*

*22100 (Co)*

*Oggetto: richiesta di stage*

*Egregio signor. Cognome,*

*molto piacere di conoscerla, mi chiamo G.C. e ho 15 anni, sono nata il giorno, mese 2000. In questo momento sto frequentando la scuola Oliver Twist di Cometa formazione, partecipo al corso operatore della ristorazione addetto sala e bar.*

*Tra i vari laboratori preferisco la sala, cucina e pasticceria mi piace un po' meno il bar perché essendo una ragazza timida mi imbarazzo spesso.*

*La mia tutor Nome Cognome, conoscendomi, mi ha proposto di realizzare il mio percorso di stage nel vostro ristorante perché crede che questo ambiente mi rispecchi e crede che dato il mio carattere mi sarei trovata bene e a mio agio; anche perché il vostro ristorante è molto rinomato per l'eleganza del locale e per la cura e la qualità dei piatti proposti, per questo io credo che nel vostro ristorante potrei ~~imparare molte~~ qualità sviluppare nuove abilità? Competenze? e migliorare quelle che già mi appartengono.*

*Le scrivo per chiederle di accogliermi nel vostro ristorante in qualità di ~~stagista~~ stager.*

*Durante la nostra job rotation ho lavorato in tutti e 4 i reparti, bar, sala, pasticceria, cucina. Non ho mai partecipato a stage o tirocini, infatti questo sarebbe il mio primo in assoluto.*

*Avrei intenzione di sviluppare e migliorare le mie capacità riguardo al reparto di sala. Io caratterialmente sono una persona molto timida ed educata, ma con il tempo, quando incomincio a conoscere le persone che prima mi sembravano estranee la mia timidezza si trasforma in una persona solare, educata, precisa, pignola, ordinata e puntuale.*

*Per adesso posso solo ringraziarla per aver dedicato un po' del suo tempo ~~per~~ a leggere la mia lettera. Nella speranza di ricevere una risposta positiva da lei,*

*Distinti saluti*

Giuliana Cuccia

giuliana.cuccia@co

Iniziato lo stage, si lavora da subito sulla conoscenza dell'azienda e sulla consapevolezza di quanto si sta apprendendo.

Conoscere e poi descrivere la propria azienda sembra dapprima, agli allievi, un lavoro inutile. Occorre dunque fari riflettere su come il tipo di lavoro che si va a svolgere nei dettagli, il tipo di servizio, lo stile, varia in base a quelle che sono le caratteristiche dell'azienda, quando è aperta, da che target è frequentata, quanta affluenza di ospiti vede nelle ore di punta, che caratteristiche hanno i prodotti offerti e come li si serve, se li si presenta, se si scelgono da un menu a la carte o sono fissi, se sono stagionali etc. che stile ha la miche en place e il servizio. Così poi, di volta in volta, di rientro stage in rientro stage, Assegno loro una serie di questionari che fanno analizzare aspetti diversi.

Li aiuto a individuare lo stile della loro azienda proponendo anche una lezione sugli stile di arredo più in voga nelle case moderne, ma anche sugli stili del passato, perché apprendano la differenza tra classico, moderno, elegante, raffinato, rustico, etc., che non possono essere dati per noti. Riconoscere da foto le caratteristiche di un ambiente e quindi lo stile è per gli allievi un'attività molto stimolante.

Poi li faccio riflettere sulla carta del sul menu e dei vini, e su come queste vengono raccontate agli allievi. Poi sugli stili di servizio sono già stati spiegati dai docenti delle discipline professionalizzanti.

Infine aiuto loro a redigere le domande di un'intervista da porre al datore di stage.

Ecco alcune domande che gli allievi svolgono tra un rientro stage e un altro.

- Come si chiama il locale dove fai lo stage?
- Esistono motivazioni particolari in merito alla scelta del nome del locale?
- Qual è la storia particolare del locale? Da quanti anni esiste? Chi l'ha fondato e perché?
- A cosa si è ispirato chi l'ha fondato? Da chi si è fatto aiutare/guidare/sostenere?

- Illustra l'organizzazione della sala da pranzo/bar e descrivi la tipologia dei materiali utilizzati (posateria, tovagliato, stoviglie, materiali pregiati) e di strumenti particolari (gueridon...)
- Quale tipologia di ospiti frequenta il locale?
- Come descriveresti l'affluenza?
- Quale atteggiamento è richiesto con gli ospiti ?
- Che modi ha il maître?
- L'azienda ha delle stelle Michelin o qualsiasi altro tipo di riconoscimento/segnalazione? Quale? come e perché è stato/a ottenuto/a?
- Descrivi la struttura architettonica della tua azienda. Quanto è grande? In quante zone è articolata? Quanti coperti ospita? Che tipologia di arredamento e che stile ha (es. stile rustico, elegante, contemporaneo)
- Quali elementi caratterizzano la sala e/o il bar (anche se lavori in cucina o pasticceria)?

Ricordati di trovare delle foto.

Raccontare agli altri la propria azienda, dopo averla osservata così dettagliatamente, offrirà molti più spunti.

Un altro punto sul quale li aiuto molto a riflettere, nel corso dei rientri stage, è su quanto non sia vero che le attività che svolgono facciano tutti i giorni le stesse cose, e che quelle cose siano ovvie.

Sono centinaia di mansioni che ha un commis di sala, e spesso l'allievo le dà per scontate, ma non lo sono affatto. Dalle pulizie all'allestimento della sala e della linea, dalla sostituzione allo studio del menu. E ogni datore di stage ha richieste diverse e stili diversi, ecco perché uno stage non è mai come un altro e giorno dopo giorno, stage dopo stage, si diventa sempre più versatili e competenti. Se al secondo anno le domande sono esattamente sulle mansioni, sulle attività che il datore ha chiesto di svolgere, su ciò che si doveva imparare e su episodi che attestano una crescita, al terzo anno si lavora più sul saper nominare le proprie competenze professionali, con domande quali:

- Ho imparato a definire e pianificare le fasi/successione delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e del

sistema di relazioni che mi legava agli altri colleghi? Quale esempio posso fare?

- So monitorare il funzionamento degli strumenti, delle attrezzature e delle macchine? Per queste stesse, so praticare una manutenzione ordinaria? In cosa consiste? Quali esempi posso fare?
  - So predisporre e curare gli spazi di lavoro? Quali e per quale evento?
  - So eseguire le operazioni di pulizia, al fine di Assicurare il rispetto delle norme igieniche?
  - So contrastare affaticamento e malattie professionali?
  - Quali esempi posso fare per ciascuna di queste competenze?
- E molte altre simili

Dal quarto anno si lavora anche sulla narrazione dello sviluppo di competenze trasversali: *problem solving*, reperimento ed elaborazione di informazioni utili, innovatività, spirito di iniziativa, controllo e flessibilità operativa, orientamento al risultato, orientamento al cliente, autocontrollo, etc. Tutte competenze che indubbiamente si sono iniziate a sviluppare sin dal primo stage, dal primo anno a scuola direi, ma sulla narrazione delle quali ci si era poco soffermati. Ed ecco che si scoprono mille occasioni in cui il datore di stage ha Assecondato un'idea efficace del giovane apprendista.

Il lavoro finale, ogni anno, dopo le sei settimane di stage, è la stesura di una relazione completa in sei punti, corredata da foto, che entrerà a far parte della tesina. Questa, spesso, è sorprendentemente più ricca della povertà delle risposte date ai questionari, eppure, si capisce, è stata preparata proprio dai questionari.

Al primo stage la scaletta, più semplice, è ricavata insieme agli allievi.

Al secondo stage ne faccio studiare una di livello universitari:

*1. Obiettivi e modalità del tirocinio* (perché è stata scelta quell'azienda, quali erano i miei obiettivi di crescita, in quali ambiti dovevo lavorare, per quante ore, con quali mansioni)

2. *Descrizione dell'azienda* (Qual è la sua storia; quali aneddoti si possono raccontare?; dove si trova? Come si colloca da un punto di vista culturale e paesaggistico?; che dimensioni ha in termini di sale, spazi e coperti?; Qual è l'organigramma; quale è lo stile di arredo, di servizio, il tipo di menù; quali sono le attività; quale il target?)

3. *Descrizione dell'attività svolta durante il tirocinio* (tipo di impiego e di mansioni effettivamente svolti nei diversi ambiti; competenze professionali e trasversali sviluppate attraverso di esse, esempi di attività che dimostrano l'acquisizione; criticità e problematiche affrontate e modalità di superamento; importanza della mia attività nell'ambito dell'azienda; cure del tutor aziendale nei miei riguardi; giornata tipo nei diversi ambiti; integrazione con l'ambiente e le persone, responsabili, colleghi e clienti; ritmo di servizio in rapporto allo stile e alla qualità dello stesso;)

4. *Racconto di apprendimenti significativi* (quanto a procedure; stili di servizio; strumentazioni; dinamiche interpersonali ed episodi di problem solving)

5. *Autovalutazione in termini di coerenza fra obiettivi del progetto formativo e risultati conseguiti* (ho raggiunto gli obiettivi del progetto formativo proposti dal tutor? E i miei personali? sono soddisfatto della mia crescita professionale? sono soddisfatto della mia crescita umana? ho appreso qualcosa che non era nel progetto? Cosa ho scoperto di me?)

6. *Considerazioni personali* (commenti sullo stage e sull'azienda; suggerimenti costruttivi e non polemici: a me stesso; all'azienda; alla scuola)

#### ***4.4. Una proposta per la letteratura e la storia nella formazione professionale***

##### ***4.4.1. L'asse dei linguaggi e l'asse storico sociale per la formazione della persona: presupposti e obiettivi educativi***

Come già dichiarato in LR, (cfr par. 1.6), il fatto che il nostro sistema di istruzione e formazione professionale abbia come centro la persona e come mezzo per renderla pienamente umana il lavoro inteso come frutto di razionalità tecnica, pratica e teoretica,

che postula una istruzione integrale, umana e quindi anche umanistica non è un elemento che può essere considerato ovvio nel mondo, e nemmeno nella stessa Europa. Nel sistema duale tedesco, nelle vocational school americane, non si studiano la letteratura e storia. In Francia, non si è rinunciato all'insegnamento delle discipline umanistiche, ma un rapporto con la vita professionale non è ricercato. Nella scuola media australiana non si studiano la storia e la letteratura, e nella scuola superiore sono materie facoltative.

Il retro pensiero che soggiace a un tale sistema di istruzione e formazione è indubbiamente quello che compito di una scuola sia offrire all'allievo quegli strumenti che gli permettono di conseguire una carriera brillante, sia essa lavorativa da subito o dapprima universitaria, e che per questo servano più le discipline scientifico ingegneristiche. Eppure è evidente che si sta trascurando qualcosa. Così, accanto alle STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) academy americane, che provano a far sviluppare tutti gli apprendimenti in maniera applicata, esperienziale, project based, ma che escludono dal sistema l'arte, la letteratura, le umanitas, che, apparentemente, non contribuiscono a formare una mente al *problem solving*, sono cominciate a sorgere le STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics,) che, come da acronimo, contemplano la presenza dell'arte. Tuttavia, quando i docenti americani o australiani entrano in contatto con il nostro sistema, con la sensibilità tutta italiana per l'educazione anche dello spirito, per aprire alla vita e non solo alla carriera, rimangono affascinati e si domandano se, nel brillare del loro oggettivo successo tecnologico e ingegneristico, non manchi quella sensibilità che rende uomo l'uomo e al quale l'Italia, tanto nel sistema nazionale quanto in quello regionale, sembra non voler rinunciare a nessun costo (tra le competenze del decreto Fioroni, la competenza L2 e la competenza S1 si possono sviluppare, per lo più, attraverso uno studio della storia e della letteratura basato sul paragone e il confronto con gli autori e i periodi storici, e il loro utilizzo per la formazione di un giudizio personale).

Del resto l'impatto dello studio delle *humanities* sulla creatività, e di questa sulla capacità di *problem solving* è sempre più largamente riconosciuto e documentato. Che le idee più creative e il successo economico di un paese non dipendano tanto da quanto questo investe in istruzione con focus scientifico, quanto sulla capacità di dare una spinta al dinamismo della sua popolazione, fatto anche di creatività, inventiva e

passione per la società, e quanto per questo siano importanti le *humanities* è stato sostenuto da economisti premiati con il Nobel (cfr. LR, par.1.6).

Nel guardare in maniera complessiva alla programmazione, integrando la storia e la letteratura nel nostro sistema di Project based learning, ci siamo posti diverse domande. Le abbiamo raccolte in quattro temi

1) *Humanities* e formazione integrale: quale spazio hanno l'asse dei linguaggi e l'asse storico-sociale nel raggiungimento della finalità della formazione integrale della persona? Ci sono obiettivi educativi generali più strettamente collegati alla formazione professionale, ferma restando l'unitarietà del processo educativo?

2) *Humanities* e professionalità: come superare il dualismo tra cultura teorica e lavoro pratico quando si parla di opere d'arte figurativa o letteraria, o di episodi, movimenti o accadimenti storici? Come uscire dalla logica della parcellizzazione dei saperi in discipline, senza voler rinunciare alle discipline stesse? e come armonizzare quelle di base con quelle professionalizzanti? Come aspetti di una unica cultura generale vanno a supportare il lavoro professionale? Ci si deve davvero limitare a meri richiami nei contenuti o ad analogie nel metodo? Come applicare il principio "Non più aule, ma botteghe" a tutto il percorso formativo, ossia come vivere l'ufficio didattico *Hospitality promotion*, nelle sue funzionalità promozionali in senso lato, quando si studiano letteratura e storia?

3) *Humanities* e didattica per competenze: come conciliare una didattica per competenze con la strutturazione di un percorso di studio che risponda alle caratteristiche epistemologiche delle discipline coinvolte e che rispetti, per quanto riguarda le conoscenze di base, le esigenze di unitarietà e sistematicità?

4) *Humanities* e valutazione: è possibile, e se sì come, coordinare tra loro il percorso di letteratura e storia con la parte più "tecnica" di educazione linguistica? Attraverso quale tipologia di prove e criteri di giudizio valutare l'acquisizione delle competenze storiche e letterarie?

All'ultima domanda risponderemo nel capitolo 5, la valutazione. Le prime tre, invece, troveranno risposta qui di seguito. Ci siamo dati le seguenti risposte



Per rispondere alla prima domanda, relativa alle humanities e alla formazione integrale, cominceremo col dire che le suddette indicazioni regionali parlano proprio del valore che può avere il paragone con le maggiori espressioni dell'umanità, in termini di azioni, di pensiero e di opere d'arte per la costruzione delle proprie scelte, dei propri giudizi, e quindi delle proprie azioni professionali e sociali.

Le discipline di cultura generale invitano, più di altre, a porsi gli interrogativi propri della condizione umana e a riflettere su di sé e sul mondo circostante. Non può esserci una vera lezione di letteratura o storia che non porti a interrogarsi sul perché un uomo (artista, letterato, filosofo o politico) afferma ciò che afferma, e cosa il suo modo di sentire la vita dice al mio.

Anche solo il progettare ogni lezione di Letteratura avendo in mente che non viene proposta solo per conoscenza, ma sta perché con quell'autore o con quel testo letterario si innesti un dialogo, cambia l'esito della lezione, la trasforma da *lectio* in incontro. Così leggere una pagina diventa esperienza, sempre, sia che si parli di poeti antichi, sia che si leggano poeti contemporanei.

Il dramma amoroso o civile di Dante parla agli adolescenti che vorrebbero avere intelligenza d'amore, a quelli che credono nell'amore virginale e a quelli che lo ritengono impossibile, a quelli che credono nella politica e a quelli che credono sia del tutto lontana da loro. La critica di Ariosto al mondo eroico cavalleresco parla alla disillusione degli adolescenti così come al loro contemporaneo slancio ideale. La riflessione sulla dignità dell'uomo di Pico della Mirandola parla a chiunque si svegli al mattino o sia alla sera affaticato, scoraggiato, brutto e debba decidere, ogni giorno, cosa voler fare della sua vita.

Tutta, davvero tutta la letteratura, in quanto scritta da uomini, può parlare ad altri uomini. Soprattutto a uomini, per quanto velatamente, sempre alla ricerca di senso.

Interrogare il testo e chiedere cosa dice a noi, come la pensiamo, cosa stiamo vivendo di paragonabile a questo, fornisce spesso agli allievi spunti su cui costruire la consapevolezza di sé o divenire occasione per prendere coscienza delle proprie esperienze del loro significato, del valore che si è dato loro. E arrivare ad indagare il senso di ciò che si fa, scoprirlo, consente di affrontare le proprie scelte, anche

professionali, in modo consapevole, libero e responsabile, all'interno di un progetto di vita.

Lo stesso vale per la storia, per quanto nella nostra esperienza sia risultato meno immediato. Basta che da storia di nozioni, o di meri fatti, come diceva Rousseau, diventi storia di uomini, di fenomeni e di ragioni e di modi espressivi, di valori e di decisioni.

Come e perché si presenta un argomento fa la differenza tra una lezione coinvolgente e una no, tra un argomento che può dare qualcosa all'allievo e uno che non può. Senza voler togliere la fatica, che permane, della comprensione, dello studio, dell'ascolto, della paziente ricerca, che non è scontato che un adolescente, decida di voler affrontare.

D'altra parte ancora di più, oggi, in una società pluralista, in rapida evoluzione, e spesso anche relativista, come quella in cui viviamo, si diceva all'inizio di questo lavoro, l'adolescente è chiamato a compiere scelte meditate e personali sui valori di fondo a cui fare riferimento. Il confronto tra le proprie convinzioni e aspirazioni, all'inizio ancora confuse, e gli stimoli offerti dalla riflessione sul passato e sul presente può supportare il processo di formazione di un'identità culturale e professionale.

E non si può poi sorvolare sulle strategie didattiche. Nessuna forma di lezione può essere esclusa, ma sono sempre da privilegiare quelle che danno all'allievo l'occasione di essere protagonista e non ripetitore di conoscenza acquisita. Per questo l'approccio CLIL, che si è tentato nei primi anni, non ha favorito molto l'apprendimento. I dialoghi più liberi sono avvenuti in lingua madre. Sono stati molto apprezzati e partecipati i dibattiti e i seminari socratici, ma anche le discussioni in classe, di gruppo, con la docente, in cui a ciascuno era chiesto un contributo.

Importante è stata poi la scelta dell'organizzazione diacronica per l'acquisizione dimensione storica.

Poiché, come si è ampiamente detto nell'introduzione, gli adolescenti che incontriamo a scuola, spesso, tendono a vivere appiattiti sul presente, con una scarsa conoscenza del passato e difficoltà a sviluppare una progettualità personale e sociale, ripiegati su loro stessi, con un sentimento di solitudine nelle loro emozioni, o ancora

affidati esclusivamente alle spiegazioni di un libro balzato in alto alle classifiche o frequentato in certi ambiti (mi vengono in mente E.L. James e le sue 50 sfumature, Federico Moccia, alternato a Charles Bukowski della beat generation, molto di moda tra i banchi dei miei allievi).

È quindi importante che i ragazzi riescano a collocare se stessi e il mondo che li circonda non solo nell'immediato, ma dentro un percorso storico e imparino a "leggere" sia il passato che il presente in un'ottica sistemica, individuando le interrelazioni tra i vari aspetti di una società e, in cui uomini diversi si sono espressi e fenomeni si sono succeduti, e la loro collocazione nello spazio e nel tempo ne aiuta facilitata la comprensione.

Si è poi pensato a come sviluppare un atteggiamento euristico.

Per apprendere in modo attivo i ragazzi devono essere curiosi, attenti, desiderosi di esplorare e di problematizzare. Si vuole quindi sviluppare, sia nelle materie professionalizzanti che in quelle di cultura generale, un approccio alla ricerca serio e rigoroso e una padronanza degli strumenti (bibliografici, multimediali ecc.) che consentano un apprendimento anche dopo il percorso scolastico (*long life learning*).

Procedendo poi con la risposta alla seconda domanda che ci siamo posti all'inizio di questo paragrafo, si è lavorato sul riscoprire l'unità tra le materie di cultura generale e quelle professionalizzanti.

Poiché è vero che il pensiero e l'azione sono due facce di un unico atto, la loro interdipendenza confligge con quella separazione fra corpo e mente che, a causa di secolari pregiudizi si è vista nella scuola. Dicotomia che oggi più che mai nuoce alla stabilità dei ragazzi, che crollano di fronte alle vere difficoltà della vita, se non sanno interpretarle ed agire secondo quanto hanno pensato. Per questo la scuola deve superare l'impostazione che basa le lezioni sulla teoria non cercando la prassi, che privilegia il sapere rispetto al saper fare, le riflessioni intellettuali rispetto all'agire pratico, l'approccio deduttivo e non quello induttivo.

Come concretizzarlo però, facendo diventare scuola ciò che da secoli scuola non è stato? Ponendo al centro la professione, facendo molta attenzione ai contenuti e metodo

Si è visto come una buona parte della la programmazione di Italiano, Grammatica e Comunicazione non è stata fine a se stessa e isolata, ma al servizio del progetto da realizzare, sia per comprenderlo più a fondo che per svilupparlo in tutte le sue possibili articolazioni. Si è usato il lavoro come giacimento culturale.

Per quanto riguarda la letteratura e la storia, invece, più che di lavoro come giacimento culturale avremmo parlato di lavoro come espressione culturale da conoscere, ma anche di lavoro come espressione della propria cultura.

Nel primo caso ci riferiamo a tutte le volte che ci si è soffermati su quelli aspetti della storia e della letteratura che potessero aiutare a conoscere l'origine del proprio settore e a capire i significati di cui è carico (la cultura dell'accogliere, del servire, dello stare a tavola). Nel secondo caso si è discusso in classe di come quanto incontrato in letteratura e storia ampliasse il proprio modo di vivere e di conseguenza il proprio modo di lavorare.

Per quanto riguarda i contenuti da proporre però, si noti bene, si è rinunciato ad un taglio prettamente settoriale, tenuto conto del fatto che, se «non è produttivo un insegnamento delle singole discipline che rimanga al loro interno e le sviluppi in modo sistematico e separato; analogamente, non è produttivo pretendere di mirare alla costruzione di una figura professionale mai fuoriuscendo dalle competenze specifiche che essa richiede» come si legge ancora nelle *Indicazioni regionali* (cit. 2003).

Poiché al centro è l'allievo, con tutte le sue ambizioni, i suoi desideri, le sue problematiche, i suoi rapporti, il suo lavoro, tutto ciò che possa rinforzare il suo essere uomo farà di lui un lavoratore migliore, umano, che sappia tener conto, nella realizzazione della sua opera, di tutti i soggetti coinvolti.

Per questo la storia e la letteratura sono state interamente valorizzate all'interno della programmazione (cfr. Appendice 4), e per ogni modulo o sezione di modulo sono state individuate alcune idee-chiave. Cosa si intende per idee chiave? Abbiamo risposto con la sintesi di Barbara Scapellato che ha studiato le opere di Wiggins e Tighe, (cfr. LR, par. 1.4) adattandola al nostro progetto educativo. Si tratta di grandi idee durevoli, in quanto si vuole che gli studenti le conservino dopo aver dimenticato molti dettagli, autentiche e trasferibili, ossia che superano gli specifici contenuti di un'unità dando al lavoro scolastico applicabilità trasversale, che va oltre la disciplina di studio, infine

formative, ossia grandi idee che sono significative per la costruzione del progetto di vita dello studente. Sono quelle idee che, sedimentate e fatte proprie, edificano la persona umana, sono trasferibili a qualsiasi ambito umano, sociale e professionale. Concetti o processi che aiutano a superare gli stereotipi sociali o i costrutti ideologici che non sono oggetto di personale giudizio critico.

Per ogni modulo (cfr. Appendice 4) è stata prevista una sezione di approfondimento, non necessariamente ultima, anzi eventualmente posta come punto di partenza, che tenesse conto delle varie professionalità a cui gli alunni si preparano. Per ogni unità è stato infatti programmato il nucleo “Usi, abitudini e vita quotidiana”, declinato in modo specifico per i diversi indirizzi.

Abbiamo ritenuto importante che anche nelle metodologie adottate gli studenti non vivessero una radicale differenza tra le discipline di cultura generale e le materie professionali. Si è pensato, più che ad un “fare” che portasse ad un prodotto (ad esempio l’allestimento di una mostra o l’elaborazione di un dépliant turistico) ad un approccio laboratoriale, che valorizzasse il dialogo, la ricerca e il confronto tra l’esperienza personale e il contenuto proposto (cfr. *Porre domande e insegnare a far domande: il paragone* par. 4.4.2 e *Seminario socratico, dibattito, peer tutoring e cooperative learning*, par 4.4.3). Anche per questo, all’inizio di ogni modulo, sono state evidenziate le competenze attese, in modo da evitare un’acquisizione di conoscenze in cui l’alunno non si sentisse “messo in gioco” con tutto se stesso: conoscenze pregresse, competenze, ma anche sensibilità, gusto, esperienze, opinioni.

Inoltre lo stesso approccio rigoroso e disciplinato che si applica ai processi produttivi, all’organizzazione di un servizio o ai procedimenti scientifici si può e si deve applicare alle materie umanistiche, anche se ci sono diversità tra il “rendere ragione” di una scelta tecnica, di un procedimento matematico o di un giudizio estetico o etico. Motivare, affrontare tutto con rispetto, non precipitare il giudizio ma piuttosto sospenderlo fino a che non si hanno gli elementi per esprimerlo e argomentarlo.

La finalizzazione dell’apprendimento deve essere facilitata dalla competenza e responsabilità del docente rispetto al lavoro che l’allievo è chiamato a svolgere.

Si è ancora tentato di applicare il principio “non più aule, ma botteghe” a tutto il percorso formativo.

Se le discipline relative all'asse dei linguaggi vengono concepite non come a sé stanti, indipendenti, ma correlate tra loro e con le discipline dell'asse tecnico professionale, anche il modo in cui vengono concepite, insegnate, apprese, dovrà cambiare. Perché la lingua italiana, la letteratura, la storia, la comunicazione, vadano a promuovere la professionalità dell'allievo, come si è detto, da una parte si utilizzerà il lavoro come giacimento educativo, culturale e didattico dal quale attingere occasioni di studio della lingua, in secondo luogo si considererà il lavoro come espressione culturale, e quindi luogo di conoscenza, di riflessione sulle origini di concezioni, ma anche di conoscenza e di espressione di sé e della propria cultura, in terzo luogo si organizzerà il contesto di apprendimento come il laboratorio nel quale mettere a frutto le competenze acquisite.

Si tratta dell'opera di promozione del lavoro di cui si è ampiamente detto (cfr. par. 2.4), che potrà svolgersi in un ufficio dedicato, *Hospitality promotion*, (ivi), dotato di tutti gli strumenti utili a tale didattica. Un ufficio che sia non solo uno spazio adibito al marketing del prodotto e del servizio ma anche un luogo riservato alla promozione della consapevolezza di sé e dell'altro.

Così il setting di bottega che si sperimenta nelle materie professionali, viene esteso alle discipline di cultura generale.

Infine, per quanto riguarda la terza domanda che ci siamo posti all'inizio di questo paragrafo, ossia come conciliare una didattica per competenze con la strutturazione di un percorso di studio che risponda alle caratteristiche epistemologiche delle discipline coinvolte e che rispetti, per quanto riguarda le conoscenze di base, le esigenze di unitarietà e sistematicità, abbiamo tentato una risposta.

Dopo aver valutato altre possibili impostazioni, si è optato per una programmazione che non subordinasse le competenze ad un patrimonio di conoscenze ritenute irrinunciabili, ma neppure che considerasse le conoscenze come puramente strumentali all'acquisizione di competenze, né funzionali all'acquisizione di un metodo: la conoscenza critica del pensiero leopardiano o manzoniano, o della campagna napoleonica ha un valore in sé e per sé.

La scelta di un percorso storico non è stata adottata per un semplice ossequio alla consolidata tradizione della scuola italiana, ma ai fini di:

1. dare una sistematicità e ordine ai contenuti in una società “internettizzata” che mette tutta la conoscenza a portata di mano ma non insegna a costruire un ordine.
2. abituare i ragazzi al confronto tra culture non solo in dimensione sincronica, ma anche diacronica.
3. fornire gli strumenti per una lettura sistemica delle epoche passate e, per analogia, anche del presente.
4. facilitare la comprensione della concorrenza delle cause a determinare gli effetti.
5. stimolare un approccio più consapevole sia ad un ambito più ristretto (territorio) sia ad un ambito più vasto (mondo globalizzato), inquadrandone gli aspetti sociali, economici e artistico/culturali dentro una linea di sviluppo cronologica.

L’esperienza dell’insegnamento quadriennale ha dimostrato che qualsiasi argomento storico o letterario può divenire d’interesse per l’allievo in quanto favorisce la lettura e l’interpretazione di un’esperienza personale professionale, sociale o esistenziale, e/o essere fonte di ispirazione o guida per il compimento della stessa.

**Tabella 26 Lezioni di Letteratura e Storia in *Hospitality promotion***

*La battaglia di Maratona e la falange oplitica*

*Con gli allievi abbiamo riflettuto e discusso sul valore che ebbe, nella battaglia, l’unità tra i soldati della falange, ma anche l’elaborazione di una strategia attraverso il ragionamento. Nella discussione paragonammo quella sfida a ogni turno di servizio, perché parlava dell’unità nella brigata di sala, della necessità del coordinamento dettato dal solo sguardo, ma anche della necessità dei briefing e dell’organizzazione. La prima Sala Bar Shooting stars, scelse poi di inserire il proprio logo dentro uno scudo, proprio memore di questa lezione.*

*Le tombe degli Etruschi, il banchetto e il rapporto con il sacro*

*Quando studiammo la civiltà etrusca, e il loro rapporto con il sacro, ci soffermammo a lungo sulle loro tombe e sulle necropoli. È un fatto che fa discutere i ragazzi il loro adibire uno spazio della camera mortuaria ai banchetti, ma non solo per le celebrazioni funerarie in stile anglosassone, che pure si svolgono in casa, ma anche per le varie ricorrenze. Abbiamo discusso di cosa possa significare per un*

*gruppo di uomini sedere intorno alla tavola, perché vivere quel comento accanto a un caro defunto, di come ogni cultura dia un senso diverso sia a quel gesto, e di come ancora oggi il servire a tavola debba tener presente tutto lo spessore che il gesto del mangiare in comune può avere per chi vi è seduto.*

#### *Ulisse e la sacralità dell'ospite*

*Il trattamento che il ciclope riserva a Ulisse, il fatto che questi si scandalizzi del non rispetto della sacralità dell'ospite, ha aperto un dialogo sul perché l'incontro con l'altro, con il diverso, porti un carico di mistero che può essere positivo, possa portare a un arricchimento personale, un'apertura di sé, e di cosa dunque portava, in passato, a ritenere la venuta di un ospite un dono della divinità*

#### *Il mondo ebraico e la sacralità dell'ospite nella Bibbia*

*Anche i tre ospiti che Abramo riceve nella sua tenda, o il gesto di donare tutto quanto le è rimasto, che la vedova di Sarepta di Sidone compie verso Elia il Tisbita, sono state occasione di una bella e lunga riflessione sull'accogliere e il donare.*

*San Francesco, il cantico delle creature come amore al creato, contro Leopardi e il Dialogo della Natura e di un Islandese*

*Ha spesso portato i miei alunni a un confronto personale con chi è grato di tutto e chi non è grato di nulla. E quando lo si è ripreso al quarto anno nel paragone con il Leopardiano Dialogo della natura e di un Islandese, ci ha fatto riflettere su come la diversa prospettiva dalla quale si guarda il mondo cambia le nostre scelte e il nostro modo di vivere e di lavorare.*

#### *Il monachesimo e la rinascita dell'Europa e la mise en place*

*Cibi, vini, birre, mise en place, ospitalità, preservazione della cultura del passato e edificazione della cultura europea, ma anche una stima per il lavoro e per la divisione dei compiti, del servizio per la comunità e per il mondo, sono i temi su cui il monachesimo ci ha fatto riflettere*

#### *Il simbolismo medievale*

*Raccolto nei bestiari, ma anche nelle visite guidate, ci ha molto fatto riflettere su come ogni dettaglio possa avere un significato, possa comunicare qualcosa, della capacità che l'uomo ha di esprimersi attraverso i simboli, di metaforizzare e di risignificare, e ha dato nuovo slancio alla creatività nell'organizzazione degli eventi*

#### *L'Ulisse Dantesco e il divenir del modo esperto*

*Ci ha portato a discutere sul desiderio di viaggiare e di incontrare, ma anche sul desiderio di star da soli, e della paura della gente e degli estranei che attanaglia qualcuno di noi in confronto invece all'espansività di altri. Dentro ogni classe, ogni allievo, ha il suo temperamento, che porta la discussione verso scoperte di sé inaspettate.*



*Dante e il desiderio di felicità*

*Il Convivio, e la sua brillante esemplificazione di come l'uomo impari a desiderare, dalla mela all'infinito, è rimasto per i miei all'evi l'esempio del desiderare senza limiti che caratterizza l'uomo, e della possibilità che le cose belle hanno di accrescere il nostro desiderio di bellezza*

*Dante e le corporazioni per l'ingresso in politica*

*Sono state l'occasione per riflettere su quanto il lavoro nobiliti in quanto consente di conoscere il mondo e di esprimersi in esso*

*Pico della Mirandola e la dignità dell'uomo*

*Giovanni della Casa e il Galeteo*

*Ariosto e la perdita degli ideali medievali*

La scelta storicistica tuttavia non è esclusiva.

Rimanendo infatti la programmazione scelta come modulare e flessibile, sono stati sempre accolte volentieri le occasioni di studio di fatti storici, periodi, autori o brani letterari in risposta ad esigenze professionali. In questo caso un ruolo chiave è svolto dal docente, che di fronte al vecchio dilemma tra uso e scoperta della disciplina, (come fa un allievo ad utilizzare i linguaggi e le metodologie, oltre che a utilizzare come strumento i contenuti di una disciplina che sta scoprendo a partire dalle esigenze dettate dalla sua esperienza?) si pone come mediatore, ricucendo i nessi tra un passato studiato molto tempo prima e una modernità contemporaneità non ancora fatto oggetto delle lezioni di storia.

Lo studio è stato articolato per moduli (due o tre per ogni anno scolastico). I *nuclei essenziali*, che si ripetono per ogni unità, consentono di avere un quadro completo del periodo in esame e di sviluppare, oltre a competenze di carattere generale, competenze specifiche, individuate nella Appendice 4.

Occorre però ricordare che l'ordine epistemologico non coincide necessariamente con l'ordine didattico, che tiene conto dei processi e degli stili di apprendimento, degli interessi che emergono durante il lavoro, di occasioni di ricerca proposte dall'esterno.

La programmazione è impostata in modo interdisciplinare tra italiano, letteratura, storia e arte, e mira a sviluppare anche le competenze di cittadinanza secondo il principio dell'ologramma.

Come già accennato, per ogni modulo o sezione di modulo sono state individuate le idee-chiave su cui far convergere il lavoro e l'attenzione degli studenti.

Sono anche state stabilite le competenze attese, per ciascuna delle quali è stata individuata una progressione. Ad esempio per la competenza L3 (*produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi*) si prevede un graduale passaggio da riassunti, relazioni, brevi testi espressivi a temi di tipo argomentativo o a testi di scrittura documentata, come il saggio breve.

Naturalmente la selezione degli argomenti è indicativa e suscettibile di adattamenti da parte del singolo docente.

Da questa linearità non è tuttavia esclusa un'anticipazione di argomenti qualora la scelta fosse dettata dalla necessità di sviluppare la commessa. La necessaria adesione agli obiettivi di lavoro, come per esempio uno studio storico artistico del prodotto/servizio, è demandata alla competenza del docente, il quale dovrà favorire l'accesso a quei contenuti per i quali non si dovessero avere sufficienti conoscenze pregresse.

#### **4.4.2. *Porre domande e insegnare a far domande: il paragone personale con l'opera o con la storia, la condivisione e il confronto***

Ma com'è strutturata una lezione che possa favorire la nascita di una discussione?

Le domande aiutano molto. Che siano domande del tipo “*essential questions*”, ovvero domande di spessore, di un valore per sé e per la vita. Innanzi tutto domande introduttive, che magari aiutino gli allievi a collocarsi rispetto all'argomento di cui l'autore parla.

Domande dopo la lettura, per una comprensione del testo, domande che coinvolgano sempre un paragone con se è indispensabile. In questo contesto poi, si può far apprezzare tutto, anche la tecniche della quale l'autore si serve per comunicare il suo messaggio, dalla narratologia all'uso delle figure retoriche.

Quando gli allievi rispondono poi, se possibile, è bene favorire lo scambi tra allievi, il fatto il discorso di uno suggerisca spunti a un altro, che si rispondano tra loro.

E infine un lavoro di per casa da cui ripartire la volta successiva. Meglio ancora se il lavoro di riflessione richiede un ritorno a faticare sul testo.

Ecco un esempio

**Propositi per il nuovo anno**

Leopardi  
Dialogo di un Venditore di Almanacchi e di un Passeggiere

*Sala Bar 4 Rebuilding now e il Dialogo di un venditore di almanacchi e di un Islandese.*

*Eravamo nel mese di gennaio. Ho colto l'occasione per chiedere: quali propositi avete per il nuovo anno? Tutti, proprio tutti, hanno tenuto a darmi una risposta. Come sulla LIM, anche qui le riporto tutte, quelle profonde, quelle materialiste e anche quelle ironiche:*

- Rivedere ogni giorno le cose con occhi nuovi
- Trasferirmi in Calabria
- Avere un sogno
- Prendere qualche centimetro in più
- Dimagrire e fare una vita sana
- Fare soldi
- Imparare l'inglese
- Mantenere il lavoro
- Capire cosa fare nella vita
- Avere gli addominali
- Migliorare la mia vita
- Avere una macchina
- Amarmi di più
- Uscire con 90
- Innamorarmi

**Partiamo da noi**

*Elise: rivedere ogni giorno guardando le cose con occhi nuovi*  
*Giulia: trasferirsi in Calabria*  
*Giorgio: avere un sogno*  
*Caro: dimagrire e fare una vita sana*  
*Miriana: fare soldi + R*  
*Elisabetta: avere gli addominali / patente*

*Perché? Perché siamo ottimisti MIRI*  
*perché vogliamo migliorare la nostra vita*  
*non è cattivo per il futuro gli è di difficile*  
*Abbiamo una sola vita e vogliamo farcela al meglio*  
*L'uomo è sempre alla ricerca della felicità*  
*Solo bene GPO*

**Figura 20 Appunti sulla LIM della lezione raccontata**

*A quel punto ho chiesto agli allievi cosa avessero in comune tutti i propositi, Mi hanno risposto che tutti si aspettavano qualcosa di positivo rispetto al passato. Le risposte alla domanda sul perché questo accadesse sono state tutte interessanti, e abbracciavano tutto lo specchio di risposte che un adolescente può darsi. Quindi anche in questo caso le riporto tutte:*

- La vita è una merda
- Siamo ottimisti
- Vogliamo migliorare

- Non accettiamo per il futuro qualcosa di difficile
- Abbiamo una sola vita e vogliamo passarla al meglio
- L'uomo è sempre alla ricerca della felicità per star bene

*Ho detto loro che tutte le risposte che davano avevano senso, in passato erano state sostenute da qualcuno, anche se non negli stessi termini, e che per capire quale fosse più valida per noi, proponevo di confrontarci con quello che ne pensava Giacomo Leopardi, che negli ultimi mesi avevamo imparato a conoscere come persona.*

*Hanno letto volentieri il testo che peraltro, tra quelli delle operette morali è piuttosto semplice. Le domande successive sono state sulla comprensione del testo.*

- Che differenza c'è tra la visione del venditore e quella del Passeggiere?
- E tra le loro posizioni? Tra le loro culture?
- Cosa si può inferire dalle domande del passeggiere e dalle risposte del venditore
- La tua visione a quale si può associare? In cosa differisce? Quale è più vera e corrispondente?

*A quel punto l'analisi è stata una discussione guidata, nel momento del paragone ciascuno interagendo con gli altri ha dato la sua lettura personale e anche io mi sono sentita libera di dare la mia. Poi ho lasciato delle altre domande come compito per casa, per riprendere e fissare quanto ci eravamo detti in classe*

#### **4.4.3. Seminario socratico, dibattito, peer tutoring, cooperative learning, discussione di gruppo. Strategie didattiche e setting d'aula**

A questo punto bisogna sottolineare che l'organizzazione della didattica e la creazione di una cultura di classe per cui l'allievo possa riconoscere da subito qual è lo stile dell'attività proposta hanno un grande peso nella riuscita di una lezione che favorisca il confronto. Per esempio la strategia del *think, pair, share*, ovvero: rifletti e pensa tra te e te, confrontati con il compagno di coppia, arrivate a un giudizio che unisca o comunque includa entrambi, infine condividete con la classe quello su cui avete riflettuto o le conclusioni a cui siete arrivati è una dinamica molto utile a favorire il protagonismo ovvero la partecipazione di tutti. La strategia del *peer tutoring* per la comprensione e l'analisi dei testi, ovvero un lavoro, sempre di coppia, in cui i compiti sono assegnati docente e le coppie sono eterogenee, composte da allievi fragili ed allievi più forti, moltiplica le possibilità del docente e potenzia l'apprendimento di entrambi gli allievi entrambi, quello del primo che, nello sforzo di spiegare, comprende meglio, e quello del secondo che, grazie all'aiuto di un compagno, un pari che parla la sua stessa lingua, raggiunge una maggiore comprensione. Vi è la strategia del dibattito, che inizia

con un'analisi dei testi, in genere delle fonti storiche, rispetto alle quali si richiede l'individuazione delle tesi opposte e delle argomentazioni diverse argomentazioni; prosegue poi con la suddivisione all'interno della coppia, nei sostenitori dell'una o dell'altra, sia che la suddivisione sia reale, ossia corrisponda alla reale posizione dei due, sia che sia fittizia, alla maniera dei sofisti; continua con la collocazione di tutti gli allievi sostenitori di una tesi in un unico gruppo, che ha il compito non solo di individuare tutte le argomentazioni che possono essere utili a difendere la propria tesi, ma di supporre tutte le argomentazioni che l'altro gruppo potrà offrire e di individuare una confutazione per ciascuna di esse; si conclude con il vero e proprio dibattito, in cui gli allievi nominano un leader che guida del dibattito con il leader opposto, che può servirsi sia di quanto preparato in precedenza sia dell'aiuto dei colleghi. Vi è ancora il seminario socratico, una vera discussione di gruppo in cui gli allievi si documentano sulle fonti storiche e poi iniziano un dialogo, con regole specifiche di ascolto attivo e a partire da domande provocatorie, per indagarle e giudicarle.

Molte altre strategie si potrebbero menzionare tra quelle utilizzate, ma è importante segnalare che tutte queste funzionavano poco, o comunque meno, quando non erano supportate da quel dispositivo che è appunto la disposizione dei banchi.

La didattica tradizionale prevede che questi siano tutti orientati verso la cattedra. In questo caso tutti gli allievi tenderanno a voler condividere subito il loro pensiero con l'insegnante, o a lasciarsi distrarre da quello che accade intorno. Eppure l'organizzazione logistica favorisce immensamente lo svolgimento delle attività e, dunque, l'apprendimento.

Quando i due banchi dei due membri della stessa coppia sono posti l'uno di fronte all'altro, anche lavorare in coppia risulta più facile gli allievi trovano più facile condividere le risorse e rivolgersi l'uno all'altro. La docente non siede nella parte anteriore dell'aula, ma gira tra i banchi facendosi collaboratrice ora di una coppia ora dell'altra, sostenendo il lavoro. Questo risulterà ancora più efficace se nella classe sono presenti un codocente (il docente di sostegno della scuola tradizionale) e il tutor.

La destrutturazione dell'aula, il sedersi in cerchi o per terra, o addirittura uscire e fare lezione *en plain aire*, soprattutto se il testo che si legge è contestualizzabile, come quando si legge l'infinito di leopardi, o si parla della fuga nel bosco di Angelica, o delle

«chiare, fresche, dolci acque» di Laura, o se la palestra o il campo della scuola dispongono di spalti, per il dibattito, sono tutti elementi che possono stimolare l'apprendimento proprio perché, facendo uscire l'allievo da un clima routinario ma soprattutto collocando l'oggetto dell'apprendimento in un contesto meno artificioso, in un luogo più consono e meno asettico del banco rispetto all'esperienza che si propone.

#### ***4.5.1 Focus group: dati raccolti dalle interviste agli allievi, discussione e implicazioni***

##### ***4.5.1. Le domande***

L'intervista condotta con due gruppi di allievi del quarto anno e un gruppo del secondo anno, verteva intorno al metodo seguito per sviluppare la commessa, alle attività svolte per realizzarla, alle esperienze fatte attraverso lo studio di letteratura e storia, all'efficacia del metodo.

Agli allievi di seconda, che hanno iniziato nel 2014/2015, e che quindi hanno vissuto il metodo nello stadio più avanzato della sua formulazione, ho posto più domande su di esso e sulla commessa.

Ho cominciato chiedendo cosa significasse per loro apprendere a partire dall'esperienza, cosa pensassero del metodo della commessa, se è valido per sviluppare competenze delle materie non professionalizzanti. Ho chiesto loro se ci sono competenze dell'asse dei linguaggi, Italiano, Comunicazione, Letteratura e Storia utili per la loro professione e quali attività e lavori tra quelli svolti in Hospitality Promotion per realizzare la commessa aiutassero a sviluppare queste competenze, entrando nello specifico di ciascuna fase del processo produttivo. Ho chiesto poi quale argomento di storia e di letteratura li avesse interessati di più e per quale ragione, cercando di capire cosa rendesse una lezione interessante per loro.

Ho chiesto se il loro lavoro in stage fosse mai stato influenzato da quanto avevamo discusso in classe. Infine ho domandato loro se, dal loro punto di vista, il metodo che si pratica nella scuola, in particolare nell'ufficio di Hospitality Promotion, fosse stato efficace per la loro crescita personale, professionale e culturale, e cosa fosse loro mancato.

Agli allievi di quarta, che hanno iniziato il percorso nell'anno scolastico 2012/2013, ho potuto porre meno domande relative alle commesse e agli apprendimenti connessi (ne hanno organizzate per intero solo 3 in quattro anni). A riguardo ho chiesto quanto servisse per lo sviluppo della commessa il lavoro in ufficio.

Li ho fatti discutere sul metodo “dal fare al sapere”, “dall'esperienza alla conoscenza”, in riferimento alle nostre lezioni. Ho chiesto loro quali episodi, tra quelli accaduti nel nostro ufficio, ricordassero di più e perché, e poi cosa facesse di un'ora insieme “una lezione che rimane nella memoria”. Rispetto al loro parlare di crescita nella consapevolezza e nell'autocoscienza, ho chiesto loro cosa permetteva che questo accadesse e se il setting d'aula avesse un peso.

Ho continuato chiedendo quali competenze dell'asse dei linguaggi avessero sviluppato in questi quattro anni e se qualcuna di questa li aiutasse professionalmente. Orientata dalle loro risposte ho poi chiesto se ciò che li faceva crescere come persone li facesse crescere anche professionalmente.

Ho intervistato in tutto 14 allievi, 6 di una classe seconda: Giorgio, Serena, Marina, Giuliana, Carolina, Teresa; 8 di una classe quarta: Giovanni, Mario, Enrica, Ginevra, Marilena, Elena, Margaret, Alessandra.

Di essi 5 hanno una media delle valutazioni alta, sono Serena, Marina, Giuliana, Marilena ed Elena; 5 hanno avuto una media delle valutazioni discreta, sono Giovanni, Mario, Ginevra, Alessandra e Teresa; 4, attraverso un percorso di crescita, hanno raggiunto risultati sufficienti Giorgio, Enrica, Carolina, Margaret.

Giovanni, Mario e Giuliana, hanno un DSA; Enrica ha uno stato cognitivo limite; Ginevra e Margaret hanno un deficit cognitivo; Giorgio lo aveva alle medie, ma la madre non ha voluto che la diagnosi fosse rinnovata.

Riguardo al passato scolastico, nessuno di loro è mai stato bocciato alla secondaria di secondo grado, solo Giovanni viene da una bocciatura alle scuole medie.

#### 4.5.2. *Findings: i dati raccolti*

I dati raccolti si possono articolare in due grandi temi menzionati dagli allievi, il metodo della commessa per le competenze dell'asse dei linguaggi e di cittadinanza e la letteratura e la storia appresi attraverso l'esperienza.

In merito al primo, gli allievi hanno spesso dichiarato di aver imparato il dialogo, la comunicazione, la condivisione, l'aiuto reciproco e la collaborazione; hanno parlato del rapporto tra lavoro in ufficio di promozione, commessa e *job rotation*; hanno detto di aver sviluppato una tensione alla ricerca del significato in tutto, nelle uscite e nella quotidianità; si sono soffermati sul rapporto tra scuola e stage, tra lezioni e lavoro, e sull'importanza delle uscite formative e degli incontri con gli esperti.

Per quanto riguarda la letteratura e la storia, hanno descritto quali sono le lezioni che fanno fare esperienza, e su cosa si basano: protagonismo, paragone e confronto con i testi e tra ragazzi. Esse portano, dicevano, a una crescita personale e professionale e alla consapevolezza di sé e del mondo (in merito hanno menzionato anche la loro passione per l'attualità). Hanno parlato dell'importanza del setting d'aula e del fuori aula, delle attività extracurricolari, delle strategie didattiche e del rapporto con gli adulti.

Tra gli allievi che hanno partecipato al *focus group* tutti hanno parlato con apprezzamento delle commesse realizzate nel corso degli anni, come occasioni di crescita personale e professionale.

Non solo infatti, secondo loro, attraverso la commessa si apprende di più e prima, ma dalle loro parole risulta che i lavori svolti per la realizzazione della commessa sono momenti in cui si impara a comunicare e lavorare insieme, quindi a collaborare, a chiedere e a offrire aiuto, a rivolgersi ad esperti per un supporto, a esprimere la propria opinione, a discutere e trovare un accordo durante le discussioni, ma soprattutto a indagare il significato di tutte le cose.

Sono tutte competenze che, hanno dichiarato, mettono in gioco anche lavoro (durante lo stage), o nella vita (quando sono con i coetanei).

#### ***Dialogo, comunicazione, condivisione, aiuto reciproco, e collaborazione***

La prima cosa di cui hanno parlato, dunque, è stato l'imparare a comunicare. Sia i ragazzi di seconda che quelli di quarta.



Si impara a comunicare con i colleghi del gruppo a cui è assegnato lo stesso compito e con i membri degli altri gruppi, perché una commessa è in carico all'intero gruppo classe:

*Marina: Quando facciamo la commessa, come ha detto Serena, magari un gruppo deve fare la mise en place, però deve tenere dentro anche tutti gli altri gli che collaborano.*

*Teresa: anche se ogni gruppo ha un compito diverso [...]tutti devono sapere cosa sta succedendo,*

Comunicare è un vantaggio, dicono, e bisogna farlo bene, sia con i colleghi che con i collaboratori esterni o i fornitori, se no si richinano dei malintesi. Così si riesce ad esprimere tutti il volto della medesima azienda, pur nella propria unicità.

*Guliana: ad esempio con la prima commessa, quando col dolce non era stato comunicato all'altro [collega] che l'esterno non era duro ma morbido, e abbiamo detto agli ospiti una cosa diversa è risultato una cosa un po'...*

*Serena: credevamo fosse un dolce grande da dividere, e poi erano dolci piccoli.*

Gli allievi di seconda hanno menzionato diversi esempi che descrivevano difetti nella comunicazione durante i diversi eventi che avevano organizzato e sulle conseguenze che avevano avuto, tutti elementi su cui in passato avevano avuto modo di riflettere. Per questo ho chiesto loro se da questo sbagliare si potesse imparare.

*Docente: Cosa avete imparato da queste cose?*

*Teresa: Che è meglio comunicare*

*Carolina: comunicare bene*

*Giuliana: e poi a tutti*

*Serena: sia a tutta la classe che agli esterni*

[...]

*Giorgio: a mantenere la serietà e la professionalità*

*Giulia: Secondo me a comunicare, perché l'anno scorso ci sono stati problemi con la comunicazione e quest'anno meno.*

*Docente: Per esempio?*

*Giuliana: L'anno scorso ci siamo dimenticati le focacce quest'anno niente*

*Carolina: c'è stato solo il menu che non era stato stampato perché non ci eravamo chiariti io e Shelly [una compagna], però comunque meglio dell'anno scorso*

I racconti degli allievi testimoniano che non si impara a comunicare solo tra colleghi, ma con l'ospite o con il cliente, e questo accade anche grazie all'importante lavoro di ricerca sui contenuti da comunicare, anche quelli professionali come le tipologie e le proprietà del tè. Un lavoro che si svolge prima e durante la progettazione

della commessa anche nell'Ufficio di *Hospitality promotion*. Alessandra e Ginevra, del quarto anno, ricordano la commessa svolta al primo anno:

*Alessandra: Del Tea Time ricordo che è stata la prima volta che ho parlato al microfono*

*Ginevra e Margaret: anche noi, quando abbiamo presentato lo stellone [commessa del terzo anno]*

*Ginevra: io ricordo di aver servito tutta la mia famiglia, e mi facevano complimenti, mi facevano domande [...] sul te, mi chiedevano. E io le avevo studiate e loro non lo sapevano.*

Il clima d'aula rimane però un elemento essenziale perché si possa lavorare bene, capire. Nella confusione, non si riesce a sentire, ad ascoltarsi. I lavori in piccolo gruppo sembra facilitino.

*Docente: quindi vi rimangono più in mente i lavori in cui lavoriamo in gruppo [...] secondo voi perché questo accade*

*[...]*

*Giuliana: ascoltiamo tutti perché non siamo tutti insieme siamo un piccolo gruppo*

Un momento che ricordano è quello che permette loro di prendere consapevolezza dei punti di forza, dei punti di lavoro e delle strategie di miglioramento: citano le discussioni in ufficio tenute nella fase di valutare:

*Giulia: ci diciamo cosa abbiamo fatto bene, come possiamo migliorare, come è andato l'evento,*

*Docente: li impariamo a comunicare?*

*Tutti. Sì*

*Marina: e riusciamo a darci dei consigli a vicenda, Serena devi migliorare questo, tu quello...*

In *Hospitality promotion*, dicono gli allievi si impara sia ad offrire aiuto che a chiederlo.

*Docente: mi spieghi meglio il "si impara ad aiutarsi"?*

*Giorgio: se vedo un mio compagno o una mia compagna che è in difficoltà cerco di aiutarla o comunque anche io, quando sono in difficoltà, cerco di...*

*Teresa: chiedi aiuto*

*Giorgio: ... aiuto a un compagno che magari è bravo*

*Serena: però secondo me bisogna anche imparare a saper chiedere. Se devo chiederti che ho bisogno di te, Tecla, devo chiedere. Se dico "ce la faccio da solo, chi se ne frega" ...*

*Teresa: va male*

*Serena: esatto, se tieni appoggio su un compagno magari ti è più facile.*

La commessa aiuta ad imparare, soprattutto si direbbe, perché porta a una didattica che non è fatta di lezioni professionali, ma di richieste agli allievi, o a gruppi di allievi, che devono muoversi, agire, consultare esperti e scegliere per compiere un lavoro. E in questo, l'essere gruppo e non singoli, sembra fondamentale:

*Docente: Quali lavori o quali attività ti sono rimaste più impresse tra quelle fatte per realizzare la commessa in hospitality promotion*

[...]

*Teresa: quando abbiamo parlato delle uscite che abbiamo fatto e ci siamo divisi in gruppi [...] e abbiamo messo in comune*

*Docente: questa ti è rimasta più impressa. Perché secondo te?*

*Teresa: perché avevamo fatto un lavoro di gruppo per poi realizzare il pannello tendenza che poi è servito molto per la commessa*

*Giuliana: secondo me quando ci dividiamo in gruppi per la commessa, prima per cercare di creare un pannello tendenza e poi quando proprio andiamo in giro, per esempio a scegliere dei fiori o le cose pratiche, che abbiamo integrato le cose, le letture dei giornali*

In sintesi, dicono, la commessa è importante per l'apprendimento, lo rende più immediato e più veloce rispetto a una scuola che non lo avesse.

*Serena: secondo me è più utile averla, la commessa, in confronto a non averla. A parte il fatto che fai più gruppo secondo me, anche con i compagni, riesci rafforzare il gioco di squadra e così.*

*Marina: Collabori.*

*Serena: Impari la collaborazione e tutte quelle cose che potranno servirti in futuro, e poi le impari sul campo che è ancora meglio, le impari più in fretta e meglio.*

*Giuliana: secondo me impari prima, più cose, ad esempio [la tipologia e le tecniche di stesura del]le tovaglie le abbiamo imparate durante la commessa, perché poi al ristorante non le usiamo, [nella job rotation quotidiana si usano tovagliette all'americana] oppure per comunicare abbiamo dovuto imparare a scrivere la lettera, che magari si impara più avanti.*

*Carolina: impari molte cose che ti serviranno per il futuro.*

*Giorgio: perché comunque prima della commessa tu hai tutto dietro.*

*Serena: non ci sono cose messe a caso.*

*Giuliana: ti invoglia di più perché le cose che stai facendo sono tutte riferite alla commessa e si prende spunto da tutto ad esempio anche storia usiamo le cose riferite alla commessa.*

### ***La partecipazione democratica e il ruolo del docente***

Gli allievi hanno molto chiaro come facciano gli allievi, in 25, partecipando tutti, ad arrivare a un prodotto unitario, sia esso un *Pannello tendenza*, un logo, il nome dell'azienda o l'evento stesso.

Quando si lavora in gruppo, dicono, «ci aiutiamo, ognuno dice quello che sa e così facendo aiuta gli altri a ricordare», e per di più, dicono, essendo in piccolo gruppo, si riesce ad ascoltarsi tutti. I ragazzi apprezzano che il compito non sia affidato solo ad uno e che, anche quando si accetta la proposta di un singolo allievo, per esempio quella del nome da dare all'azienda, la scelta avviene dopo una discussione e un lavoro sulle proposte di tutti, anche su quella stessa. Nell'ufficio di *Hospitality promotion*, emerge dalle loro dichiarazioni, con la guida del docente si impara a dialogare, a presentare le proprie idee, ad esprimerle liberamente e a dare su di esse un giudizio ragionato. Si impara a trovare un accordo. Si impara la partecipazione democratica.

*Giulia: e poi bisognava mettersi d'accordo, perché alcuni avevano alcune idee, altri altre.*

*Docente: come accade questo, che arriviamo a un'idea da tante idee, perché alla fine dobbiamo produrre una sedia tendenza, un albero tendenza? come facciamo a far sintesi?*

*Serena: metterle insieme e poi cercare di accontentare un po' tutti, oppure se uno non è d'accordo gli si fa capire che quella cosa lì non è fattibile, allora sarà per la prossima volta.*

*Marina: ma spesso è fattibile, quindi si cerca sempre di accontentare tutti*

*Serena: secondo me ci vuole anche l'aiuto della prof., se no a quest'ora eravamo ancora a menarci per decidere come fare un Pannello tendenza di due anni fa*

*Serena: piuttosto che...*

*Marina: si va per votazioni*

*Giulia: come quando dovevamo scegliere il logo e il nome, ne abbiamo proposti, scelti alcuni, e abbiamo fatto le votazioni.*

*Teresa: ognuno doveva tirar fuori un'idea, presentarla e poi si discuteva in classe.*

*Carolina: e poi si votava*

*Teresa: e per non fare lavorare uno solo su quel nome [quello scelto] ci abbiamo lavorato tutti [nel senso che insieme lo hanno un po' modificato] e poi abbiamo deciso.*

*Serena: però almeno così non c'era solo un incaricato.*

*Marina: oppure per esclusione, piano piano a esclusione ne rimanevano due.*

Anche in quarta fanno riferimento alla possibilità di mettere in comune le idee per poi valorizzare quanto si ritiene espressione di un lavoro comune

*Giovanni: anche quando ci incontravamo dopo lezione per allestire le aule per gli incontri, e sempre quei lavori di gruppo dove ci mettevamo tutti insieme e qualcuno dava le idee per esporre la commessa, ognuno aveva*

*dato il parere personale, poi selezionavamo la cosa che ci piaceva di più e ognuno aveva messo qualcosa di suo.*

Si è visto come Serena abbia fatto riferimento all'aiuto della docente. Ho dunque chiesto loro che ruolo il docente avesse e se fosse importante. Risulta che esso sia considerato qualcosa di più che un mediatore, ma meno di un direttore dei lavori e ancor meno un mero trasmettitore di conoscenze. Egli pone la base, ma soprattutto aiuta a ragionare, attraverso domande giuste, perché ciascuno di loro arrivi alla soluzione, o trovi la strada.

*Docente: [riprendendo la dichiarazione di Serena] Com'è che il professore guida?*

*Marina: Porta una sua introduzione, nel senso, ti mette.... ti fa ragionare di più e ti mette... ti fa domande, quindi arrivi subito, capisci che quella lì è sbagliata e sai perché. E poi vedi l'altra che è un po' più fattibile.*

*Serena: Secondo me, perché, il professore tipo... è come costruire una casa. Prima devi fare il terreno, e lo fa il professore, poi dopo tu ci costruisci quello che vuoi, secondo me è così, il prof., tipo, ti spiana...*

*Marina: sì ti dà un inizio*

*Camilla: la base*

*Teresa: ma poi continui tu*

*Marina: oppure ti fa dire prima la tua, che.. poi dopo pensi un attimo, ti fa ragionare di più, e capisci, sempre...*

Ho chiesto loro se direbbero importante la sua presenza. Hanno risposto che lo è, ma questo non sottrae nulla al loro protagonismo

*Carolina: perché comunque se siamo in difficoltà o abbiamo delle idee magari non so, Serena ha un'idea io un'altra, Teresa ne ha un'altra, comunque ci può aiutare a capire*

*Giorgio: riuscire un po' a metterci d'accordo*

*Docente: quindi il professore c'è, il professore guida, spiana, eppure chi è che fa il lavoro vero?*

*Tutti: Noi*

*Docente: per esempio? Cosa ve lo fa dire?*

*Camilla: La commessa.*

*Giulia: che ci aiutano dandoci degli spunti però dopo a realizzarla siamo noi*

*Marina: che siamo noi tipo lo spettacolo, lo show.*

*Teresa: al centro del quadro*

*Marina: al centro dell'attenzione, e dietro le quinte c'è invece la prof.*

### **Occasioni di personalizzazione**

In alcuni casi, le allieve parlano di lavori personalizzati, richieste fatte a loro nello specifico, che hanno permesso loro di scoprirsi e maturare. Ecco il ricordo di Ginevra, del quarto anno, e subito dopo quello di Marina, del secondo anno:

*Docente: Come vi siete preparati? [alla presentazione del prodotto]*

*Ginevra: Quando è venuto Antonio [si tratta del pasticciere, invitato da me per una codocenza, in preparazione alla commessa di presentazione al pubblico dello Stellone, il dolce di Cometa] avevo preso tre pagine tutte piene di appunti. [Il pasticciere diceva che] Erano andati in giro da tutte le suore per scegliere anche solo una marmellata semplice di albicocche [...] la ricerca degli ingredienti, della consistenza.*

*Abbiamo deciso io e lei [Margaret, la compagna] di andare in pasticceria. [...] Da un tema lungo tre pagine che avevo scritto sono venute fuori tre righe che sono andate a tutte le persone e questo mi è piaciuto tantissimo. Quella è stata una cosa bellissima perché una cosa che avevo scritto io ce l'aveva tutta la gente*

Anche Marina fa riferimento a un lavoro fatto, a nome della classe, prima di incontrare il titolare:

*Marina: Quando io ho dovuto scrivere la lettera ad Erasmo ho dovuto spronarmi per cercare di mettere insieme tutta la poesia. Lei e Rachele [la tutor di classe] mi avevate chiesto di provare a fare una presentazioni ad Erasmo e a Giovanni Figini partendo dalla poesia, per invitarli alla commessa. E spiegare cosa c'entrava l'evento... ho fatto un po' di fatica, ma poi alla fine ci sono riuscita. Poi quando mi sono messa da sola, lei [la docente] poi un po' me l'ha spiegata, ma pochissimo, avevo tutto io da sola, mi son dovuta mettere lì [...]io, scrivendo quella lettera ad Erasmo non sapevo di essere così brava a scrivere*

***Imparare a fare esperienza. La ricerca del significato in tutto, nelle uscite e nella quotidianità***

Uno degli aspetti che gli allievi trovano determinanti di ciò che accade organizzando la commessa è che si impara a guardare le cose non solo per quello che appaiono, ma per quello che esse significano, perché ciò che all'ospite si offre è proprio un significato.

Marina racconta la rielaborazione che si è fatta in classe di un evento accaduto durante un'uscita formativa. Una parte del percorso si era dovuta compiere su una rete,

e quella era diventata per loro, e poi sul *Pannello tendenza*<sup>5</sup> il segno di come, per compiere un cammino faticoso, fosse necessario aiutarsi e sostenersi a vicenda.

*Marina: [durante le uscite] inizi a fotografare. Mi ricordo ad Expo, [...] per la collaborazione: quando abbiamo fatto la foto sulla rete, che rappresentava la collaborazione, perché comunque camminare sulla rete era un po' difficile e quindi ci siamo dovuti aiutare, ci siamo aiutati.*

*Serena: Tu ti attaccavi alla Giulia.*

*Docente: E tu dici che la rete era metafora di quello che succede a noi?*

*Marina: Sì, e che alcune volte crolliamo però poi c'è qualcuno che ci rialza.*

*Serena: Che poi camminare era difficile e questo vuol dire che il cammino è impervio e cose così*

*Marina: Come la commessa, Ideare.. così è un processo lento, però se c'è qualcuno che ti aiuta...*

Le loro parole suggeriscono che le uscite e il loro valore simbolico, una volta rielaborato in classe durante le ore in *Hospitality promotion*, fanno arrivare di fatto a conclusioni che insegnano una posizione umana di fronte al lavoro. Così un'uscita formativa, giudicata, era divenuta esperienza. Gli allievi aggiungono due note, una sul fatto che l'aver una domanda, un obiettivo, moltiplica l'attenzione, l'altra che fare un'attività con uno scopo, facendola divenire esperienza, scoperta di un significato, la fa ricordare.

*Serena: che poi dici: se non ci fosse stata dietro la commessa, io non ci avrei mai pensato al fatto della rete del padiglione del Brasile.*

*Carolina: neanche io.*

*Serena: ma anche nelle scuole normali, loro vanno a Expo così, per farsi un giro...*

*Carolina: eh, per far vedere.*

*Serena: noi andiamo per cercare un significato.*

*Giuliana: secondo me se non c'era la commessa certe cose non le avremmo imparate e non avremmo capito tutti i significati, cioè tipo Expo sarebbe dimenticata dopo attimi, invece secondo me ci rimarrà impressa per alcune cose.*

*Carolina: perché capivamo il significato delle uscite, il perché ce le fate fare.*

Ma risulta ancora un dato importante. L'imparare a cercare il senso nelle attività lavorative si riflette sulla vita quotidiana. Serena, infatti, ha commentato subito allargando l'orizzonte precisando qualcosa di più: di aver notato un cambiamento di prospettiva in sé, nel modo di guardare le cose, anche nella quotidianità e rispetto ai coetanei. Marina è arrivata allora a parlare di crescita personale

---

<sup>5</sup> Per una definizione di *Pannello tendenza* cfr. parr. 2.4 e 4.2.1.

*Serena: ma anche in generale, non solo nelle uscite, tipo io in confronto a un altro ragazzo qualsiasi, magari in una determinata cosa riesco a trovare più significati in confronto a lui, perché comunque esercitarsi su questa cosa qua secondo me aiuta poi. [...] è come l'esempio che facevo prima sui simboli, che io in confronto a un altro ragazzo riesco a entrare più nel profondo del significato*

*Carolina: cioè guardi una cosa e ne trovi subito il significato invece loro no.*

*Serena: cioè loro non possono capire cosa c'è dietro a un lavoro fatto.*

Secondo i ragazzi intervistati anche la lettura di testi letterari o lo studio di atteggiamenti di uomini vissuti nel passato, conduce a riconoscere il valore del simbolo per la comunicazione con l'altro e a utilizzare questa competenza, ad esempio, nell'allestimento di una sala.

Giuliana, in merito, diceva di essere stata aiutata dal modulo sul simbolismo medievale, sul monachesimo, e dalla visita guidata all'abbazia di Morimondo, dove tutto era segno di qualcosa d'altro.

I ragazzi ricordano anche quando le poesie e i racconti sono stati fonte di ispirazione per un allestimento, e tra le loro parole si intravede anche il funzionamento della didattica: lettura, analisi e comprensione del testo nelle sue forme e nei suoi significati, ricerca in esso di elementi che possano ispirare l'oggetto da offrire al cliente.

*Serena: oppure quando abbiamo preso la poesia dell'Inverno [Amo l'inverno, di Coventry Patmore]*

*Teresa: e poi abbiamo fatto il collegamento tra la scheda [con la poesia] e il tema che ci avevano chiesto [si trattava di un evento a tema invernale, in occasione dell'inizio del secondo quadrimestre].*

*Serena: [in merito al racconto "Il gigante egoista" di Wilde] poi abbiamo pensato anche all'inverno - alberi spogli - l'albero che c'era al centro del giardino del gigante non era bello, non era più fiorito come una volta, e allora abbiamo pensato anche ai ramoscelli da mettere sul piatto [come segnaposto].*

*Giuliana: secondo me i ramoscelli simboleggiavano la fine dell'inverno e l'inizio della primavera, quando il gigante condivide il suo giardino con i bambini [infatti alla fine hanno raccolto dei rami con piccoli germogli].*

*Serena: sì, perché l'abbiamo collegato al passaggio tra il primo e il secondo quadrimestre.*

*Docente: sì, ricordo che testimoniava il nuovo inizio. E secondo voi il fatto che ci fossero stati questi testi ha arricchito di spessore e bellezza il nostro evento?*

*Tutti: Sì*

*Carolina: sì perché comunque, ha messo all'interno cose che noi non avevamo pensato.*

Ma a quel punto sorgeva, pungente, la domanda se questo non significasse utilizzare funzionalmente la poesia. Per questo ho chiesto loro, riferendomi ai testi:



*Docente: Noi li abbiamo “strumentalizzati”, ma in sé vi sono piaciuti?*

*Sara: A me sì, di più il racconto il gigante egoista, perché mi dava più significato [...] nel senso: l'egoismo porta a star male, per esempio. Ho tratto più da quella storia lì.*

In merito sorprende come, riportando alla loro memoria la poesia che avevamo letto per quell'evento, *Amo l'Inverno*, di Coventry Patmore, al momento dell'intervista, tenutasi quasi sul finire del primo stage, i ragazzi se ne servano per dare un senso all'esperienza che stanno vivendo.

*Docente: Sì, Coventry diceva che anche nell'inverno, il momento più difficile, ci sono i segni della primavera.*

*Giorgio: I periodi difficili li puoi affrontare vivendoli e poi puoi capire a cosa sono serviti.*

*Docente: Avevate pensato a questa cosa già mentre leggevamo quella poesia?*

*Serena: io no, però ci sto pensando adesso che sono in stage, che per me è un periodo che sto andando a fatica durante lo stage, ma adesso che lo stage finisce avrò imparato ad essere più professionale. Non è che lo posso cancellare lo stage dalla mia vita.*

### ***Il rapporto tra la scuola e il mondo del lavoro: lo stage***

In merito a quanto appena letto, diverse delle affermazioni e delle risposte date dagli allievi permettono di intravedere l'impatto che le attività compiute a scuola hanno sui primi loro contatti diretti con il mondo del lavoro esterno alla scuola, che sono quelli consentiti dallo stage. In particolare risulta interessante come essi facciano riferimento allo stage non perché interpellati direttamente su di esso, ma mentre raccontano le attività svolte ai fini della realizzazione della commessa. Ne hanno parlato in diverse occasioni. Per esempio vi hanno fatto riferimento partendo dalle lezioni sull'ascolto attivo, mentre discutevano sulla loro utilità. Mi avevano spiegato che era servito loro per ascoltare una testimonial che trattava un certo tema, prima di una commessa, poi hanno continuato collegandolo allo stage:

*Marina: anche in stage, perché o ascolti o ascolti. C'è bisogno di fare la lezione sull'ascolto attivo per il lavoro o per la scuola*

*Serena: anche quando ascolti la descrizione di un piatto [da un collega in stage] perché poi quando dovrai raccontarlo tu, riuscirai a far capire cosa, c'è, che piatto è questo. Il collega dice che piatto è, poi se un altro [cliente] arriva tu riesci.*

*Docente: Mi state dicendo che l'aver riflettuto sull'ascolto lì in stage vi aiuta?*

*Giuliana: sì, perché so che in certi casi, quando c'è rumore, devo stare più attenta per recepire tutto, invece quando sei più tranquilla puoi avere più attenzione.*

*Docente: ai tempi della lezione non si era capito che era utile saperlo praticare a lavoro?*

*Marina: finché non sono andata in stage no. Un po' qui ma...*

*Carolina: quando sei in stage lo metti in pratica [...]ti viene spontaneo.*

*Docente: anche se non avessimo fatto quelle lezioni?*

*Teresa: no perché hai capito meglio com'è che l'ascolto può essere.*

*Carolina: eh hai approfondito di più.*

Mario ed Enrica, del quarto anno, hanno detto che le lezioni sulla comunicazione paraverbale e non verbale sono rimaste per loro come bagaglio sempre presente nel modo di stare con i clienti.

*Mario: ricorso quando abbiamo parlato della comunicazione non verbale...*

*Docente: Quando ne abbiamo parlato?*

*Giovanni: Qualche lezione prima dello stage.*

*Docente: Quello vi è stato mai utile?*

*Mario: Ci penso spesso quando un cliente... così. O anche con gli amici, mi viene il pensiero*

*Enrica: Da farci caso*

*Mario Sì*

*Enrica: Sì, certo. Quando capisci cos'è la comunicazione verbale e non verbale, poi è come quando si va in bici, non finisci mai di pensarci.*

Qualcuno ha fatto riferimento allo stage anche in merito a quanto hanno imparato a produrre in termini di testi scritti. Nello specifico Giorgio e Giuliana, di seconda, hanno menzionato l'utilità delle lettere o mail che avevano scritto per i diversi interlocutori, titolare, clienti, esperti, fornitori, e hanno detto che quella competenza nella corrispondenza formale era stata utile per scrivere la lettera di presentazione da allegare al curriculum, e per la lettera di ringraziamento da scrivere dopo lo stage.

Serena e Teresa, invece, hanno spiegato come l'aver imparato a comunicare e a parlare in pubblico durante gli eventi li abbia aiutati a superare quel pudore che avevano prima di arrivare a scuola. Il fatto di essere liberi da quel sentimento di "vergogna", come lo definiscono, permette loro di relazionarsi in maniera più libera con il cliente al lavoro. Per questo, però, precisa Marina, è stato necessario l'aiuto che hanno ricevuto a scuola.

*Serena: Io prima magari avevo vergogna di dire certe cose davanti al cliente. Adesso sono più tranquilla, sono più sciolta e va meglio.*

*Teresa: Esatto*

*Docente: Perché dici «esatto», Teresa?*

*Teresa: Perché anche dallo stage, una cosa che ho imparato è che non ti devi vergognare davanti al cliente, devi saper dialogare.*

*Marina: io prima di venire qui non sapevo comunicare, stavo in silenzio.*

*Carolina: e poi me ne sono accorta quando sono andata in stage.*

*Serena: oppure quando c'è stato l'evento e abbiamo parlato davanti ai genitori, io all'inizio non volevo. Poi ho preso coraggio e ce l'ho fatta. Adesso mi viene meglio riuscire a parlare davanti a un gruppo di persone...*

*Marina: perché c'è qualcuno che ti dà coraggio e ti dice sì, sì, sei capace, quindi un po' ti dà l'ha forza e quindi ti incoraggia.*

A questo punto è necessario rilevare come l'incontro/scontro con il mondo del lavoro, in stage, sia sentito come un'esperienza molto diversa da quella che fanno a scuola nel bar e nel ristorante didattico, o durante i catering. Infatti, per quanto già a scuola essi praticano un servizio che vede il contatto diretto con il cliente esterno, o gestiscano, insieme ai loro maître, eventi in trasferta, anche nel ristorante e nel bar didattico della scuola, in cucina e in pasticceria, o durante quegli eventi esterni, si sentono in un ambiente protetto, dove si può sbagliare perché si è accompagnati, e quindi dove si può osare chiedere per imparare di più. Questo almeno accade per i ragazzi del secondo anno, perché quelli del quarto, essendo più professionali, sono anche più autonomi e responsabili già a scuola. La "protezione" viene invece meno in stage:

*Docente a Giorgio: Tu ti sei sentito accompagnato in questi anni, visto che so che hai lavorato molto sulla questione del comunicare oralmente, ti sei sentito supportato?*

*Giorgio: Sì perché se non avessi fatto quelle lezioni, in stage non saprei come fare.*

*Carolina: io tante cose le ho messe in pratica in stage, come questa cosa, comunque qua lo facevo però non gli davo tanta importanza. Invece in stage devi per forza.*

*Docente: come mai in stage si mette più in gioco quello che imparate a scuola?*

*Giorgio: perché è vero che ci sono persone sconosciute, però i compagni li conosci*

*Carolina comunque è diverso...*

*Serena: la commessa è un po' protetta.*

*Tecla: è sempre a scuola.*

*Docente: E questo cosa determina?*

*Marina: Che fuori c'è un altro mondo da conoscere. Qua sei più sicuro di far le cose, la ti senti più insicuro, dici «non sono capace di far le cose», invece le sai fare, qua invece hai i tuoi compagni, non hai vergogna perché comunque siete dello stesso livello.*

*Docente: e l'aver più paura lì in stage cosa determina?*

*Marina: di sbagliare [...] perché comunque hai paura, perché in stage vedi che i tuoi colleghi sanno dove sono le cose e non vuoi fare figure, invece*

*qui [a scuola], quando non sai dove sono le cose, dici «aspetti un attimo che vado»*

*Docente: Quindi l'essere più tesi vi fa essere meno liberi di sbagliare?*

*Marina: Sì*

*Serena: Oppure ti fa avere più attenzione.*

*Giuliana: A me dà più sicurezza, perché ho paura di sbagliare e cerco in tutti i modi di non sbagliare.*

*Serena: [...] Poi non ti rispiegano le cose come a scuola, lì dicono le cose come le devi fare e devi farle punto.*

*Marina: Poi però col tempo maturi più sicurezza, io adesso mi sento più sicura.*

Fin qui gli allievi si sono soffermati sul ruolo che ha la scuola nel preparare all'esperienza dello stage. Secondo loro però si può anche dire che la scuola sostiene direttamente la stessa esperienza, nei giorni di rientro settimanali, sia nelle riprese che gli allievi fanno con il tutor, sia nelle attività di narrazione, descrizione e riflessione, oltre che di ricerca, che svolgono con il docente dell'asse dei linguaggi.

Nello specifico i ragazzi fanno riferimento a un'intervista fatta al datore di stage, a una ricerca sulla storia della loro azienda, che la stessa intervista completava, a una ricerca sugli stili e sul target, e infine una presentazione pubblica su tutti questi elementi della propria azienda, fatta ai propri compagni di classe e ad alcuni membri dello staff della scuola.

*Giorgio: A me è piaciuta tutta l'intervista al datore di lavoro perché capivo cosa c'è stato dietro alla costruzione dell'edificio*

*Serena: e ti aiuta a capire perché.*

*Giuliana: Secondo me ci aiuta anche a capire come comportarci. Per esempio io non sapevo che tutto era nato da un teatro, infatti non capivo perché c'erano tanti attori. [Giuliana ha svolto lo stage presso il ristorante contigua al Teatro sociale di Como]*

*Marina: Anche il lavoro che abbiamo fatto sulle presentazioni, è bello ascoltare le idee degli altri, perché magari l'anno prossimo vuoi andare in quel posto lì, sai com'è e come ti devi comportare.*

*Teresa: Dover capire com'è la storia, il tipo di cliente, tutto.*

*Marina: Capire come si trova il tuo compagno. Vedo magari che io mi sono trovato così, mentre il io amico in un altro modo, e mi piace capire perché. E se ti succede, sai come devi affrontarlo.*

*Giuliana: Oppure anche per capire come è stato il loro mondo del lavoro [dal contesto precedente si capisce che fa riferimento ai datori di stage], se sono partiti con dei sacrifici, se si sono dovuti "smazzare" tante cose...*

*Serena: magari anche a chiedere qualche consiglio. Tu l'hai vissuta così, io come posso? E conoscere la storia del mio datore di lavoro perché è stato di ispirazione per me*

*Docente: quindi il rientro stage come riflessione sullo stage è necessario secondo voi?*

*Marina: anche personalmente, mi piace di più. Vedo degli stagisti che sono da me e non fanno il rientro a scuola e non so sinceramente come fanno, perché io fare due mesi senza vedere mai colleghi e compagni. Serena senza vere qualcuno con cui parlare e raccontargli quello che mi è successo.*

Anche per i ragazzi di quarta i rientri stage offrono l'occasione per un lavoro di consapevolezza sul percorso che si sta facendo:

*Mario: a me ha aiutato [il rientro stage], c'è questa cosa nuova e l'ho scritta, magari se non la scrivevo neanche ci pensavo che a scuola quella cosa lì non l'avevo mai fatta. Anche una cosa banale può essere, che magari non ci pensi proprio, però quando c'è quella domanda lì su moodle [la piattaforma on line sulla quale vengono caricate le domande a cui gli allievi rispondono prima del rientro stage] mi veniva proprio da pensare a tutto, anche alle cose più stupide.*

*Giovanni: a me è servito molto sempre, anche per renderti conto di piccole cose che hai fatto ma a cui tu hai dato poca importanza, e poi ti dici: ah, ho fatto anche questo!*

C'è però qualcosa della didattica tradizionale che gli allievi apprezzano e che sembra essere loro mancato. Mario, per esempio, ha la percezione di essersi preparato poco sulla redazione dei temi, e lo dice nella prospettiva del quinto anno. Anche i testi argomentativi che occasionalmente ho chiesto loro di scrivere, dopo esserci esercitati sul concetto di problema, tesi, antitesi, su grandi questioni come la ricerca della felicità o il rapporto tra modernità e consumismo, ai suoi occhi risultano insufficienti.

*Mario: riesco molto più a esprimermi rispetto a quando ero uscito dalle medie, nuove parole più complesse. Sullo scrivere, i temi mi sono mancati*

*Docente: Il testo argomentativo su cui abbiamo lavorato scorso anno lo ricordate? Rispetto a quello come ti senti?*

*Matteo: non sono molto sicuro. Avrei voluto farne di più in periodi diversi. Anche per la quinta, per il prossimo anno.*

### ***Italiano, Letteratura e Storia: apprendere attraverso l'esperienza.***

Ho chiesto agli allievi cosa facesse la differenza tra una lezione di letteratura e di storia che rimane nella memoria, che fa a fare esperienza, e una che invece annoia, o passa via. Sembra che per loro sia molto evidente. Dipende dal grado in cui si sentono coinvolti personalmente. Non intendono appena che si parli dei loro problemi e dei loro interessi, ma che ciò di cui si parla li interpellasse individualmente. Essi parlano di condivisione, di crescita nella consapevolezza della propria esperienza, di paragone con l'autore e con i compagni e, infine, di protagonismo.

Vediamo, per esempio, Giovanni, di quarta, che dice:

*Giovanni: quelle che mi rimangono in mente sono le lezioni dove ci fa ragionare, dove ci fa pensare su, sulle nostre esperienze passate, su come vediamo noi il mondo da queste esperienze e le proponiamo davanti a Leopardi, a tutte le poesie più famose. A me rimane in mente questo, quando ognuno di noi prende un proprio spazio per metterle di fronte a se stesso, le sue idee, portando la sua visione del mondo rispetto agli altri. E questo fa rendere conto che non ci sei solo tu che vivi in quella maniera, oppure rappresenta un rapporto migliore con altri. Oppure renderti ancora più partecipe di questa tua esperienza,*

Elena ha raccontato che il motivo per cui ha apprezzato un autore è stato il suo essere sincero di fronte a grandi domande che, infondo, tutti si pongono, ma non sono in grado di ammettere.

*Elena: Perché, anche se a volte lo neghiamo, però bene o male tutti la pensano come Leopardi, come quello che dice nel Canto notturno, la poesia delle grandi domande. Magari se vivi un periodo della tua vita in cui sei felice, quello che hai ti basta, hai gli amici, hai un rapporto bello con le persone, vai d'accordo con le persone, e quello che hai ti basta. Poi arriva qualcosa che ti rovina questo rapporto, e tu ti poni delle domande sul perché deve essere successo.*

Delle lezioni di storia del primo anno, gli allievi di quarta ricordano, più che i fatti, i modi di vivere delle popolazioni studiate:

*Giulia: Mi ricordo in storia il fatto che gli Etruschi, quando moriva qualcuno, avevano nella tomba anche una specie di cucina. Passavano anche la notte dentro le tombe, c'era la cucina, il tavolo.*

*Alice: Io mi ricordo la casa dei greci, la stanza dell'uomo giù, quella delle donne su, separate su due piani.*

È importante capire come questo possa avvenire, qual è il metodo. Pare che fondamentali siano le domande che vengono poste agli allievi

*Giovanni: perché leggendo, ognuno con la propria mentalità o in gruppo è uguale, ognuno di per sé la legge e rispondendo alle domande, ognuno risponde in modo diverso. Chi simile, chi diverso, chi totalmente differente da come te lo immaginavi, però leggendo quei testi dove a qualcuno rispecchia, a qualcuno un po' di meno, a qualcuno interessa, a qualcuno poco e niente, però ti fa sempre ragionare su ciò che ha vissuto lui e ciò che vivi tu adesso.*

La strategia del porre domande, vere, non solo provocatorie, però non è l'unica. In moltissimi hanno citato le discussioni e i dibattiti strutturati, che, diceva un allievo sempre di quarta, sembrano “non lezioni”, perché fanno entrare in contatto con quello che si apprende e aiutano a formarsi un'idea propria su ciò che si vuole nella vita.

*Mario: a me viene da pensare a quando abbiamo fatto il dibattito sulla pena di morte e si è divisa la classe tra quelli contro e quelli a favore, cioè non era una... cioè era una lezione, perché comunque imparavamo, però comunque c'era questo simulare un dibattito che rendeva molto più reale la cosa e quindi diverso comunque dalle altre scuole, diciamo facevamo più esperienza facendo queste cose diverse.*

*Docente: cosa intendi quando dici era più reale e quando dici facciamo esperienza?*

*Matteo: eh, più reale, perché entriamo proprio in contatto con quello che studiamo, cioè non lo leggiamo e basta, non cerchiamo di capirlo e basta, proprio lo viviamo, in un certo senso, alla fine. Invece facciamo esperienza, nel senso che il dibattito mi ha aiutato a capire.. cioè ti aiuta a dialogare ad aver sempre...*

*Enrica: ... più rispetto*

*Matteo: sì... un'idea tua anche su quello che devi, sulla tesi, sull'argomento che devi difendere che può aiutarti sempre nella vita.*

Anche Marilena di quarta, in un altro *focus group*, ha spiegato con parole più semplici il ruolo che gioca una didattica diversa: l'importante pare che sia il loro protagonismo. Per questo motivo ama la letteratura, e quelle lezioni di storia in cui si è protagonisti. Si noti questo interessante scambio, avvenuto solo in questo gruppo, in cui dopo che Marilena dichiara di preferire la letteratura alla storia per il rapporto che si può venire a creare con l'autore, Alessandra si pone criticamente verso la storia come acquisizione di conoscenze e di fatti, così com'era quando la studiavamo attraverso il CLIL, *content and language integrated learning*, non utile alla discussione, perché il possesso della lingua straniera era troppo povero. Alla mia domanda sul perché del dibattito sul razzismo, a partire dal rapporto con le popolazioni amerindie incontrate dagli europei nel Cinquecento si ricordassero, hanno ribattezzato che l'esserci immersi faceva la differenza.

*Marilena: A me piace studiare le persone, posso confrontare le cose che dice l'autore con me.*

*Alessandra: In storia studi e basta quello che hanno fatto prima.*

*Docente: Il fatto che non siamo riusciti tanto a paragonarci con la storia può dipendere dal fatto che l'abbiamo fatta in CLIL?*

*Marilena: Io già non capisco in italiano, figurati in inglese.*

*Docente: Però tutta la parte delle scoperte geografiche e del dibattito ve la ricordate, vi è rimasta impressa.*

*Marilena: E perché lì c'eravamo noi*

*Docente: Cioè? Cosa intendi dire?*

*Marilena: c'eravamo noi che facevamo il dibattito, non è che studiavamo.*

*Ginevra: era una cosa diversa, il dibattito non è che molte scuole lo fanno, tipo come abbiamo fatto noi, tipo andando al campetto, da una parte gli uni e dall'altra gli altri.*

*Docente: ma vi ricordate che prima di andare a dibattere ci eravamo preparati a lungo in classe su quello che dicevano i due [Juan Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas]*

*Marilena: E sì.*

*Ginevra: E ci eravamo fatti delle domande, le domande che ci aspettavamo che ci avrebbero fatto, con il nostro gruppo, e provare a difenderti da quello che avrebbero detto gli altri.*

*Docente: Quindi l'abbiamo studiato con interesse perché dovevamo dibattere?*

*Margaret: L'abbiamo preso come un gioco.*

*Docente: Perché era un gioco, eravate più coinvolti?*

*Marilena: No, perché c'eravamo noi.*

*Giulia: Perché eravamo noi i protagonisti del dibattito.*

Dal dialogo appena letto risulta evidente che non è dalla riduzione del carico di studio che deriva l'apprezzamento che gli allievi hanno per la dinamica del dibattito, che comunque rimane importante, ma dal fatto che quanto studiano deve essere analizzato, scomposto, posseduto, interpretato e infine utilizzato.

Sempre riferimento alle discussioni di gruppo, i ragazzi ne ricordano un'altra svolta all'aperto. Parlano della lettura di una famosa poesia su un terrazzo esterno alla struttura che sporgeva sul panorama, e del fatto che l'immedesimazione gioca un ruolo importante

*Elena: sono belli i dibattiti*

*Ginevra: quando siamo andati fuori, siamo andati al campetto.*

*Alessandra: Oppure quando la prof. mi ha prestato la giacca perché faceva freddo*

*Docente: non è quando siamo andati al campetto?*

*Margaret: No, quando siamo andati a leggere l'Infinito*

*Alessandra: dove c'è la terrazza. Che bello...*

*Marilena: Sembrava di essere Leopardi, perché avevi davanti l'albero come la siepe, come il Baradello che sembrava l'ermo colle.*

*Alessandra: l'albero...*

*Docente: quindi era bello perché facevi la stessa esperienza dell'autore quando scriveva?*

*Tutti: sì*

*Io: E del dibattito cosa vi piaceva*

*Elena: il fatto che ci urliamo contro...no scherzo che dovevamo avere ragione e c'era uno scambio di idee, perché ognuno la pensa a suo modo.*

Ginevra: volevamo sempre avere ragione.

Ritornando alla possibilità di coinvolgimento della letteratura, qualcuno dice addirittura che il paragone con l'opera letteraria aiuta a mettersi in discussione, rispetto a quello che si è sempre pensato di fare, e la storia può far venire voglia di approfondire elementi per la propria vita:

*Enrica: Quando abbiamo fatto il confronto tra Leopardi e San Francesco [...] è stato l'argomento in generale che mi ha fatto pensare a cosa voglio*



*dalla mia vita, che mi ha messo in dubbio su quello che voglio, e comunque mi ha fatto capire che persone c'erano una volta, ma anche in generale, senza guardare Leopardi o San Francesco. Mi è piaciuto il dibattito sulla pena di morte. È stato bello perché era come se fossimo lì davanti ai diritti di qualcuno e lì spiegavamo la nostra opinione. Anche quando studiavamo la dichiarazione dei ...*

*Docente: La dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino?*

*Eugenia: Sì, io come persona tengo ai diritti degli uomini, difendo i miei diritti, sono una persona che cerca di difendere le persone che hanno dei problemi a difendere i loro propri diritti, e dopo quella lezione lì mi ha affascinato di più conoscere i diritti per quanto riguarda me stessa.*

Un paragone tra storia e vita la fa anche Giovanni, parlando della Rivoluzione francese, dicendo che aveva apprezzato che il terzo stato si fosse riunito nella sala della pallacorda. Perché anche lui, se lo avessero tenuto fuori impedendogli di difendere i suoi diritti, non si sarebbe arreso.:

Riguardo al rapporto tra letteratura e vita, anche Serena e Teresa hanno detto qualcosa di simile, su una poesia di Peguy, per la precisione un brano tratto da *L'Argent*, in cui si descrive il modo di lavorare dell'uomo medievale, per il quale di qualsiasi opera, anche ciò che non si vedeva, doveva essere ben fatto.

*Serena: io tramite la poesia sono arrivata al motto della mia vita, che è o le cose le fai bene o piuttosto non le fai...*

*Teresa: che tutte le cose devi farle bene, perché [l'azione che si compie] ti fa capire la personalità degli altri. Che ti fa capire che sei una ragazza precisa. Ad esempio quando allo stage devo sbarazzare un piatto per poi rimpiazzarlo, mi è capitato sabato scorso che c'era lì il cliente e inizia a conoscermi bene a me e dopo mi ha fatto i complimenti perché facevo le cose con precisione.*

Sicuramente dunque, a fare la differenza, sono i contenuti, ma ha importanza anche il modo in cui vengono proposti. Per esempio molti allievi sono interessati alla storia quando diventa fonte di spiegazione per l'oggi. Si è visto come i ragazzi di seconda abbiamo ricordato simbolismo medievale come occasione per capire meglio il fatto che, in una sala allestita, tutto doveva avere un senso. Ma qui i ragazzi hanno fatto riferimento al loro desiderio di capire cosa stia succedendo nel mondo. In particolare si sono fatti colpire dalle lezioni sulla nascita dell'islam, alle quali abbiamo affiancato una lettura dei quotidiani sulla situazione in Medio Oriente.

*Marina: poi [le lezioni] sul giornale son più belle perché secondo me.*

*Teresa: è più interessante.*

*Martina: Sai quello che succede, perché alcune volte quello che succede con l'Isis o con la Russia o cose così, io non lo sapevo.*

*Serena: a me piace quando prendiamo i giornali [...] a me è piaciuto tantissimo quando in storia abbiamo fatto l'Islam, perché mi interessava sapere anche la storia degli altri. Io sono cattolica e so la mia storia, da dove derivo, le cose che ci sono in passato, però tipo loro non so cosa c'è dietro, e allora mi interessava approfondire la loro storia e collegarla ai fatti dell'Isis, quindi a notizie recenti, news e così.*

*Marina: quella del giornale, Maometto, l'Isis, comunque era attuale, riuscivi a capire bene perché possono succedere queste cose qua.*

*Serena: anche l'incontro che abbiamo fatto con il signor...*

*Marina: con Doninelli e Paolucci [uno scrittore e un ]*

*Docente: cos'è che ce lo rende interessante*

*Giuliana: L'attualità, quello che sta succedendo nel mondo mentre noi siamo qua.*

*Marina: che sta succedendo davvero, non sono cose vecchie da sapere.*

*Sara: tipo il passato dell'Islam, più il presente dell'Islam, più l'esperto*

*Tecla: capisci come son cambiare le cose da ieri a oggi*

Ho chiesto ai ragazzi cosa, in sintesi, rendesse dunque interessante una lezione di storia.

*Docente: Cosa fa di una lezione di storia una lezione interessante?*

*Serena: secondo me il rifletterci sopra, tipo dire loro fanno così, perché fanno così*

*Carolina: Ti fai tante domande*

*Teresa: andare dentro all'argomento,*

*Marina: e scavare in profondo*

*Serena: oppure fare il prima e il dopo*

*Teresa: confrontare*

*Serena: mettere in mezzo la nostra curiosità, cosa ci incuriosisce e approfondire.*

Secondo i ragazzi di quarta, anche l'averne una responsabilità nei confronti degli altri è un fattore motivante:

*Mario: l'esperienza che ci ha fatto fare ultimamente, di presentare i vari capitoli di storia divisi in gruppi, provare a preparare la lezione, anche con il suo aiuto, però ci dà un po' di responsabilità, diciamo, perché grazie a noi gli altri devono capire, come se facciamo noi la lezione.*

A quel punto mi è parso interessante sapere se fossero consapevoli di un rapporto tra il paragonarsi con i testi, la loro crescita personale e la loro maturazione professionale.

All'inizio i ragazzi sento il bisogno di distinguere tra crescita personale e crescita professionale, salvo poi, come si evince dalle loro parole, manifestare proprio l'opposto, un legame diretto tra le due cose. Quasi riconoscendo il loro essere una cosa unica. Si

noti poi come Giovanni descriva una dinamica tutta umana che è quella che non vede l'uomo sempre e del tutto presente a se stesso, qualunque siano i passi di crescita concretamente compiuti.

*Docente: si potrebbe fare la professione del cameriere senza studiare letteratura?*

*Mario: Senza fare letteratura... ce ne sono tanti che lo fanno senza aver fatto letteratura.*

*Giovanni: Se lo fanno senza far letteratura non sono professionali*

*Docente: lo dite veramente?*

*Giovanni: Se me lo chiedesse ora direi di no, ma se me lo avesse detto in prima avrei detto di sì. Con le conoscenze che ho ora, ho già acquisito le conoscenze [...]serve*

*Docente: perché?*

*Giovanni: perché ha dentro questo linguaggio che un giorno potrebbe servirti.*

*Docente: Il tuo esserti paragonato con Leopardi ti aiuta nella professionalità?*

*Giovanni: abbastanza ma neanche troppo, perché semplicemente di fronte a un piatto ben preparato mi chiedo perché l'ho preparato così e non in un altro modo. Mi fa avere più domande e da lì posso cambiare idea e ricominciare tutto e guardare con un'altra prospettiva.*

*Mario: ...No. Mi aiuta più come persona, come essere, non tanto nel come... cioè San Francesco che ringraziava per tutto ti fa avere uno sguardo nella vita più bello. Magari lavori e intanto pensi a quella bellezza che è la vita. Te lo fa fare con più voglia*

*Giovanni: Per me dipende, perché magari, quando preparo un piatto, penso ai testi e mi pongo le domande, però magari c'è quel giorno lì dove è come se non avessi fatto niente nella mia vita e quindi faccio quel piatto lì e basta, non mi sorge più niente. Potrebbe cambiare qualcosa come potrebbe non cambiare.*

Infine si vorrà notare come, per gli allievi del secondo anno, si sia giunto a uno studio della grammatica di tipo non manualistico ma esperienziale, nella misura in cui l'arte dello scrivere in maniera grammaticalmente corretta e stiticamente adeguata si ottiene aiutandosi e collaborando. Gli allievi fanno riferimento al lessico, alla comprensione del testo, ma anche alla correzioni di errori morfosintattici e di stile, sulle quali si è lavorato insieme:

*Docente: cos'è che rende efficace una lezione di grammatica?*

*Giuliana: secondo me quando leggevamo il giornale e cercavamo il significato.*

*Teresa: anche io perché ti aiutano a capire meglio il testo*

*Serena: ti eserciti anche nella lettura.*

*Marina: Anche per scrivere, tutto insieme. Leggiamo e commentiamo tutti insieme.*

*Docente: questo lavoro lo trovate utile?*

*Marina: ma anche interessante secondo me.*

*Serena: ma anche quando in classe prendevamo i report e li mettevamo sulla LIM e li correggevamo uno dietro l'altro tutto insieme.*  
*Teresa: e quando ci ha dato la scheda con tutti i report e dovevamo correggere quello dei compagni.*  
*Carolina: quello dell'altro*  
*Giuliana: sì*  
*Docente: questo era utile?*  
*Teresa: sì perché capivamo.*  
*Serena: sì perché non sono errori nostri, noi cerchiamo di capire quali sono gli errori,*  
*Teresa: impariamo noi e facciamo capire al compagno che cosa ha sbagliato.*  
*Marina: poi sul giornale son più belle perché secondo me.*  
*Teresa: è più interessante*  
*Marina: sai quello che succede.*

### ***Rapporto con gli adulti e crescita personale, professionale e culturale***

Spesso gli allievi, anche nei brani riportati, hanno fatto riferimento al rapporto con gli adulti, dichiarando di aver riconosciuto in essi la capacità di aiutarli e sostenerli nei momenti difficili attraverso una fiducia in loro, nel fatto che potessero riuscire a fare ciò di cui loro si sentivano incapaci. Solo Giovanni ha parlato allo stesso modo di una docente delle scuole medie, incontrata dopo la bocciatura, capace di rimotivare allo studio per la passione che portava con sé quando parlava dell'oggetto della sua disciplina. Riconoscendo fondamentale per la sua vita questo rapporto, Giovanni ha introdotto il fatto di aver trovato in questa scuola superiore un prosieguo di quella sua esperienza eccezionale. Anche Enrica, Marina, Giorgio, Giulia, Mario, hanno sentito su di loro questo sguardo capace di sostenerli nell'affrontare le sfide più difficili della scuola, ma anche e soprattutto dell'adolescenza.

Ecco ciò in cui gli allievi si sentono cresciuti. E si noti la differenza tra i ragazzi di seconda e quelli di quarta. Mentre i primi fanno più riferimento agli apprendimenti scolastici, i secondi parlano di uno sguardo diverso sulla vita e sul modo di porsi con il mondo, come se tutti gli apprendimenti, in ultimo, avessero portato a questo

*Mario: Quando mi hanno sospeso ma mi hanno detto: ti giudichiamo per quello che sei non per quello che hai fatto, questo mi ha aperto un mondo perché ho capito che puoi anche sbagliare ma quello che fai non definisce quello che sei.*  
*Enrica: Ho imparato a non giudicare nessuno neanche me stessa. Io a scuola ho imparato molto più su me stessa che su l'ambito personale, professionale e culturale.*

*Giovanni: In questi quattro anni la maggior consapevolezza che ho è stata quella di osservare e voler capire, rispetto alla prima, dove stavo solo fermo ad ascoltare quello che succedeva, quest'anno voglio sapere anche perché è così, perché succedono queste cose. Dal metodo ho imparato "a rompere le balle" ai professori, continuare a chiedere per sapere di più, perché mi sta capitando questo? E questo è ciò che ho imparato a pormi le domande e volere le risposte*

#### 4.5.3. **Discussione dei dati**

Ciò che risulta subito evidente dalle parole degli allievi è una percezione del fatto che, nella loro scuola, accada qualcosa di nuovo rispetto alle loro esperienze scolastiche precedenti o alle esperienze di scuola che fanno i loro coetanei di altri istituti. Emerge anche che questa diversità consiste non solo in ciò che si fa ma anche nel modo in cui si fa e nel rapporto con gli adulti che in questo guidano. I ragazzi percepiscono che la proposta didattica ha qualcosa di innovativo che apprezzano. Proveremo a capire qual è l'elemento nuovo che, al di là del tentativo messo in atto dal corpo docente, arriva alla loro percezione.

Ascoltando le loro dichiarazioni, quasi mai si sente un riferimento a discipline chiamate per nome, alle così dette materie di studio. È più spesso la docente a menzionare le parole grammatica, italiano, letteratura e storia, non loro stessi. Molto più spesso parlano di correttezza e capacità di esprimersi, di autori, di periodi, di incontri, di avvenimenti e occasioni in cui hanno imparato quello che a me, che sono la loro docente, invece, è stato consegnato come disciplina. Parlano di strumenti di lavoro che padroneggiano, dalle mail o lettere alla capacità di ascolto di argomentazione, di dibattito, proprio come chiedeva Giunti (cfr. L.R. *Discipline come strumenti di lavoro*, par. 1.3.3) e come abbiamo diffusamente descritto nel corso di questo lavoro (cfr. *Gli strumenti di lavoro*, par. 4.1 e *Appendici 2 e 3*).

Questo loro parlare di scuola senza parlare di discipline appare insolito, ma non inspiegabile, dato che, nelle esperienze di classe, si parla molto di più degli obiettivi che si vogliono raggiungere e degli argomenti che si stanno affrontando a quel fine, che non di materie da studiare o su cui essere interrogati. Solo chi come me si è formato alla vecchia scuola, ha, nel porre domande, il bisogno di fare riferimento alle vecchie categorie. È evidente poi che i ragazzi di seconda le menzionano ancora meno spesso

che quelli di quarta. Il fatto che gli allievi non facciano riferimento alle discipline potrebbe essere una prova della riuscita di quel tentativo di realizzare quanto ben spiegato da Giunti di far consistere le discipline in strumenti di lavoro, non in punti di partenza ma in conquiste frutto di un lavoro e di una ricerca, cooperanti tutte insieme al conseguimento di uno scopo (cfr. L.R. *Il dibattito nella scuola italiana dalla seconda metà del secolo*, par. 1.2.3; *Discipline come strumenti di lavoro*, par. 1.3.3), ma anche del fatto che nel tempo si sia riuscito sempre di più a valorizzare il loro ambito di lavoro come giacimento culturale dal quale attingere, proprio come diceva Roncalli, proprio abbracciando tutte le azioni poste in essere da i soggetti coinvolti nei processi dell'attività di ristoratore a monte e a valle, ossia dal gesto del servizio fino all'organizzazione dell'evento (cfr. LR. *La progettazione didattica, dagli elementi di competenza agli strumenti di lavoro*, par. 1.4). Un altro punto che risulta interessantissimo notare è come, nel raccontare le loro esperienze, gli allievi non distinguano tra lezioni di comunicazione, di italiano, di letteratura, di organizzazione di eventi e di tecniche di sala o di cucina. L'apprendimento centrato intorno a un progetto permette un'attuazione della transdisciplinarietà descritta da Giunti (cfr. L.R., *Le discipline e il lavoro interdisciplinare*, par. 1.3.4 )

I ragazzi hanno comunque chiara la percezione che le materie esistano, ma spiegano le loro acquisizioni in italiano più come capacità di comunicare, esprimersi, condividere e raccontare; quelle di letteratura più come opinioni di Leopardi, visione della vita di San Francesco, esperienza del *Gigante egoista* di Wilde, sguardo di speranza nell'*Inverno* di Patmore; quelle di grammatica più come capacità di scrivere report e mail corrette, book di progetto efficaci e funzionali; o di leggere e comprendere articoli. Che si potesse insegnare la grammatica a partire dall'uso vivo della lingua lo aveva già detto Serianni (cfr. LR. *La consapevolezza della lingua*, par. 1.5), ma quello che è notevole è che questo possa determinare un vero gusto per l'apprendimento (cfr. *La consapevolezza della lingua*. par. 4.3)

Sembra che gli allievi percepiscano la loro crescita, più che come e un'acquisizione di sapere e di saper fare, come una competenza, appunto, nel senso che raccontano come i diversi studi, errori e miglioramenti li abbiano condotti ad affrontare meglio gli imprevisti negli eventi e durante lo stage. Appare anche che, il dover mettere di continuo in pratica quanto acquisito al servizio di un progetto, favorisca l'attivarsi

delle competenze in situazione, proprio il transfer di cui parlava Pellerey (cfr. L.R. *Le competenze, abilità e conoscenze*, par 1.3.5).

Questa percezione è stata data loro molto dal fatto che le loro conoscenze sono quasi sempre state investite o spese ai fini di un progetto: sanno sempre dire in che occasione hanno imparato a fare qualcosa. Pare quindi che, nel loro caso, il *backward design* e *project based learning* funzioni bene per creare il contesto di apprendimento (cfr. L.R. *Il project based learning e l'Understanding by design*, par. 1.3.2). Di contro, e questo diventa per chi scrive un punto di lavoro, qualcuno ha detto che gli è mancata la redazione temi, o l'essersi esercitato ripetutamente sulle stesse tipologie testuali, come accade nei licei o nella scuola tradizionale. Questo, diceva Mario, fa sì che lui, oggi, non si senta sicurissimo rispetto a questa tipologia testuale e a come dovrà affrontarla al quinto anno che, svolto nella scuola di stato, richiede una competenza specifica. Rispetto a questa sua Asserzione, il metodo non ha escluso di per se la pratica della scrittura di testi argomentativi in forma di saggi brevi, che in effetti sono stati svolti, ma la percezione che Mario ne ha è che non si siano svolti in maniera ripetitiva e tale da garantirgli una sicurezza in questa modalità espressiva. È proprio quella costanza nella ripetizione degli stessi esercizi che, probabilmente, la nostra didattica non favorisce. Se da un lato bisognerà verificare se sia, in qualche modo, praticabile, risulta altrettanto da verificare quanto sia necessaria per la produzione di scritti efficaci, visto che comunque, le classi che ho accompagnato alla maturità in questi anni hanno comunque superato con buoni risultati anche l'esame proposto dallo stato.

Interessante però che Mario abbia fatto tale accenno solo dopo aver dichiarato la sua maturazione nella capacità espressiva orale. Come se, almeno per lui, tutto il lavoro di condivisione avesse portato più frutti in quella direzione. D'altra parte risulta effettivamente evidente, anche da una superficiale osservazione delle citazioni riportate, che i ragazzi di quarta hanno sviluppato una capacità di esprimere pensieri più elaborati e complessi.

Sia Giovanni che Mario, si è detto, hanno un DSA, ma questo non è stato per nulla un'obiezione allo studio della letteratura, né a quello della storia o delle discipline afferenti all'asse dei linguaggi in generale. Si è visto molte volte nel corso di questo lavoro come, anzi, proprio gli allievi con DSA siano stati i più creativi e quindi portatori di un valore aggiunto allo svolgimento dei lavori in *cooperative learning* in classe.

Anche l'intervista, del resto, ha evidenziato come il percorso didattico proposto offra numerosi spunti di individualizzazione (attraverso l'attribuzione a ciascuno di un compito specifico, pur rimanendo comuni gli obiettivi di apprendimento) e di personalizzazione (il potenziamento, nel caso della lettera al titolare menzionata da Marina, o l'apprendimento attraverso la valorizzazione di una passione, come nel racconto del lavoro di presentazione dello stellone ricordato da Ginevra; cfr L.R. *Curricolo, progetto, individualizzazione, personalizzazione*, par. 1.3.6; e *Il coordinamento tra i docenti per l'unità del sapere e per la personalizzazione e l'individualizzazione*, par. 3.4 e tab. 4).

Anche gli allievi di seconda hanno comunque una buona consapevolezza del valore di ciò che sta accadendo loro. Sono loro che, maggiormente, fanno un continuo riferimento ai lavori svolti per le diverse fasi del processo produttivo e vedono con una chiarezza il rapporto tra competenze dell'asse dei linguaggi e lavoro, consapevoli di metterle spesso in gioco. Questo in misura maggiore rispetto alla quarta che, avendo lavorato meno sulle commesse, ha maturato un gusto per il paragone personale con gli autori ma non ne vede con immediatezza, i nessi con l'attività lavorativa. Quando i ragazzi di seconda sono arrivati a scuola, nel settembre 2014, il metodo che abbiamo descritto in questo lavoro era in uno stato di avanzamento maggiore rispetto a quando si è iniziato a praticarlo, nel 2011, ossia un anno prima che i ragazzi di quarta intervistati arrivassero. Questo significa che per loro, l'analisi dei giacimenti culturali insiti nel loro lavoro era più avanzata e offriva spunti più ricchi. Il lavoro stesso era meglio organizzato e, come si è ampiamente dichiarato e come è stato sostenuto a lungo sia da Dewey che da Giunti, perché le esperienze siano efficaci, determinino un apprendimento, occorre che esse siano ben programmate e strutturate, collocate propedeuticamente le une rispetto alle altre, in modo che possano condurre a una costruzione organica del sapere (cfr. L.R., *L'educazione a partire dall'esperienza* par. 1.2.1).

Quello che colpisce è poi la consapevolezza degli studenti di fronte al loro crescere in termini di capacità di ricercare e cogliere il significato di tutto ciò che li circonda, e che – lo dichiarano esplicitamente – non si vedrebbe mai a una lettura superficiale. La dimensione del gusto per la ricerca del senso e del valore delle cose è una delle domande che hanno spinto a condurre questa ricerca, oltre che uno dei principali obiettivi che il metodo della scuola cercava di conseguire (cfr. *Dalla*



*dispersione alla rimotivazione, dal relativismo alla ricerca del senso*, par. 2.1). Siamo consapevoli del fatto che gli intervistati rappresentano un campione rispetto alla totalità degli studenti coinvolti. Tuttavia le loro dichiarazioni suggeriscono che si è sulla strada giusta.

Per gli allievi di entrambe le classi poi, il dibattito, il dialogo, la discussione, non solo sono grandi occasioni di apprendimento, come accaduto negli studi condotti dalla Pontecorvo sugli allievi delle elementari (cfr. L.R., *La discussione*, par. 1.4.4), ma rendono l'apprendimento un'esperienza personale, più gradita, che facilita la comprensione, che insegna a offrire e a domandare aiuto, che insegna dunque a vivere insieme e che diventa bagaglio nel lavoro e nella vita quotidiana, proprio come avevamo sostenuto nel descrivere cosa significasse in *Cometa* apprendere attraverso l'esperienza (cfr. *Apprendere attraverso l'esperienza in Cometa*, par. 2.2). L'itinerario poi, per come è strutturato, insegna ad autovalutarsi e a migliorare a partire dal riconoscimento dei propri punti di forza e di quelli di miglioramento.

Tutto il rapporto con gli autori, oltre a evidenziare come la letteratura e la storia possano divenire esperienza, nel senso che diventano occasione di rilettura e comprensione delle proprie esperienze e di paragone con i pari e con personalità del proprio tempo e di tempi lontani, testimonia come esse possano contribuire a quel lavoro di conferimento di senso per l'auto-orientamento di cui si è parlato (cfr. *Conferimento di senso e auto-orientamento*, par. 4.4.1.1). La condizione però, e gli allievi lo hanno ben esplicitato, è che si proponga la storia non come elenco di fatti da studiare (come scriveva già Rousseau, cfr. L.R. *L'educazione a partire dall'esperienza*, par. 1.2.1 ) ma come incontro con uomini e stili di vita che possono o farci conoscere meglio il mondo di oggi, o comunque, per somiglianza o differenza, aiutarci a capire meglio noi stessi (cfr. *Competenze o discipline? La scelta del percorso storico e letterario* par. 4.4.2.1). Del resto, che escludere lo studio di una letteratura e di una storia non direttamente connesse alla professionalità non sarebbe stata una proposta adeguata al livello delle domande che i nostri allievi si pongono lo hanno sostenuto molti studiosi, tra cui i qui citati Rondoni e Balboni ().Esse fanno sì che di esperienza in esperienza gli allievi capiscano di se stessi e il loro modo di stare nel mondo (cfr. )

La maggior parte delle attività ricordate dagli allievi li hanno visti coinvolti come gruppi e non come singoli. I lavori di *cooperative learning* che menzionano sono

stati sia formali e strutturati, sia informali e senza specifiche assegnazioni di ruoli. I ragazzi ne hanno parlato sia in merito ai progetti delle commesse (si pensi ai gruppi di riflessione sulle uscite formative, o a quelli di lavoro sui testi per trarne ispirazione per le commesse, o ancora a quelli per progettare i diversi aspetti della commessa stessa), che in merito a lavori di ricerca personali (si pensi al metodo di presentazione di una ricerca alla classe ricordato da Mario, che si può associare al metodo Co Op di Kagan). In ogni caso dichiarano di aver sviluppato proprio tutte quelle competenze sociali che i ricercatori di cooperative learning hanno indicato come la comunicazione, la gestione del conflitto, i processi decisionali (cfr. L.R. *Cooperative learning*, par. 1.4.2), ma anche molto di più: una vera attitudine a stare insieme, ad aiutarsi, a fare moltiplicare le proprie idee condividendole, a valorizzarsi reciprocamente. Queste esperienze di lavoro comune raggiungono però di più del pur basilare beneficio che è quello di educare l'uomo a vivere in società (fattore tanto importante per Dewey, cfr. L.R., *L'educazione nuova nel Novecento*, par. 1.2.2). Fanno scoprire agli allievi che ci si conosce di più e si dà il meglio di sé quando si lavora con gli altri. Fatto che fa molto parte della cultura della scuola.

Tutto insieme, si può dire, questo metodo favorisce quell'incontro con la realtà esterna, fatta di cose e di uomini, di altro rispetto a sé, che consente di scoprirsi. Attraverso l'incontro con la realtà, con il maestro, con i pari, che fanno irrompere orizzonti nuovi, esso educa l'allievo a scoprire chi è e a trovare il suo posto nel mondo e non appena a contribuire a renderlo un mondo migliore, proprio come diceva Romano Guardini (cfr. *L'educazione nuova nel Novecento*, par. 1.2.2).

#### 4.5.4. *Implicazioni*

Quello che ho trovato interessante nell'ascoltare dalle parole degli studenti quello che stavano vivendo e come le esperienze che loro dichiaravano importanti per la loro crescita e il loro relazionarsi con il mondo dava l'opportunità a me di crescere come insegnante, suggerendo su quali aspetti della didattica scommettere di più e illuminando dettagli che avevo considerato trascurabili o comunque dei quali non avevo percepito il grande valore.

A una prima lettura sembrerebbe che quanto gli allievi dicono confermi semplicemente l'efficacia del metodo. Dal punto di vista della docente che in questi anni ha provato a praticarlo, risulta invece solo quanto rimanga da migliorare e implementare, proprio nella direzione che gli allievi hanno indicato.

Nello specifico, in prospettiva sarebbe interessante trovare molte più occasioni nelle quali lavorare sulla consapevolezza e sul possesso linguistico a partire da testi d'uso, a livelli sempre più complessi. Allo stesso tempo bisognerà aumentare la capacità che la didattica collaborativa ha di far acquisire abilità, conoscenze e competenze, andando ancora di più a strutturare i singoli episodi in modo tale che, di ogni attività, sia definito l'obiettivo di apprendimento. Bisognerà anche che l'allievo sappia a che livello è giunto nel conseguimento di quell'obiettivo, pur continuando a lasciare il massimo spazio agli imprevisti che derivano dall'imprevedibilità stessa dei cooperanti all'atto educativo, della docente, del gruppo classe, del corpo docente, del contesto, e dalla variabilità delle circostanze che si affrontano e delle persone con le quali si entra in relazione.

Bisognerà lavorare sempre di più sul fatto che lo studio della storia aiuti a costruire tanto l'oggi quanto il domani dell'allievo. A questo fine sarà necessario ridurre sempre di più il numero di lezioni frontali o l'assegnazione di argomenti da studiare se queste non permettono un'implicazione personale dell'allievo. Da questo punto di vista si dovranno studiare i molti modi nei quali i ragazzi potranno essere coinvolti nell'apprendimento di ciò che si vuole offrire loro. Anche dal punto di vista dello studio della letteratura, il desiderio che sorge è quello di far scoprire quanto sia fondamentale la lingua, lo stile, gli stilemi che un poeta usa per veicolare quel messaggio che tanto colpisce, perché gli allievi siano sempre più consapevoli di ciò che ha effetto su di loro e della ragione per cui questo accade e sappiano, magari, dominarlo. Mi sto riferendo, chiaramente, alla capacità di analisi e di giudizio del testo letterario, e della contestualizzazione dell'opera nella poetica dell'autore, nel suo contesto storico artistico e nel paragone con il lettore moderno, ma anche tutti i testi scritti e orali con cui gli allievi entrano in contatto, dalla pubblicità alle notizie giornalistiche sono cariche di metafore, di figure retoriche, di allusioni e di significati da inferire, e renderli agili nell'identificarli sarebbe molto interessante.

Visto che il tempo a disposizione delle competenze dell'asse dei linguaggi, però, non aumenterà, né dunque lo spazio da dedicare all'esercizio sulle medesime abilità e conoscenze, bisognerà lavorare sull'effectivness dei singoli episodi.

D'altro canto sarà necessario insistere sulla capacità che il lavoro mostra di indurre all'indagine e alla scoperta del significato, e occorre che questo conduca sempre di più l'allievo ad edificare la propria personalità e l'identità. Insomma bisogna sostenere il passaggio per cui la sua scoperta di senso e di valore lo guidi e lo sostenga poi nel compimento effettivo di azioni libere e responsabili volte al conseguimento di ciò che egli ha riconosciuto buono, bello e vero. Bisognerà in altre parole che il percorso conduca a una crescita in autonomia e consistenza, che non vacilli dopo la fine della scuola, o che renda capaci di rialzarsi dopo le cadute, lungo tutta vita dell'allievo. Se si può aggiungere, bisognerà che questo gusto per la ricerca del senso diventi un bagaglio che lo accompagni sempre.

Si vorrebbero aumentare anche le occasioni di personalizzazione del percorso, andando a valorizzare le eccellenze e permettendo a ciascuno di esprimere il meglio di sé.

Un desiderio che chi scrive non si aspettava di vedere sorgere, è ancora quello di continuare a condurre dei *focus group*, non tanto per dar conto dell'esperienza che gli allievi stanno conducendo, quanto per permettere all'insegnante di riorientare continuamente la sua didattica nella maniera più funzionale all'apprendimento, allo sviluppo e alla crescita, secondo i risultati che intravede.

## 5. La valutazione delle competenze maturate in contesto di lavoro

### 5.1. *Esami Regionali: le criticità e la mia proposta già utilizzata dalla Regione.*

Nel corso degli anni ci si è resi conto che l'apprendimento attraverso il metodo esposto preparava i ragazzi a competenze della stessa natura, ma più ampie e complesse, nel senso etimologico della parola, di quelle richieste per superare gli esami di Regione Lombardia.

Le prove d'esame ufficiali, di fatto, andavano a verificare la comprensione del testo a partire da un articolo di giornale, la capacità di produrre brevi report grammaticalmente corretti, la capacità di riconoscere elementi grammaticali, coniugare verbi, padroneggiare il lessico. Risultavano però frustranti rispetto a tutto il lavoro interdisciplinare compiuto per tre anni.

Un esempio può essere il testo da redigere per la prova d'esame. Quello che la Regione ha proposto negli ultimi quattro anni è simile al seguente:

*Al termine della effettuazione di una tua attività lavorativa (puoi scegliere un esempio fra le attività realizzate durante la tua formazione), ai fini del pagamento di quanto ti è dovuto ti viene richiesta una breve relazione tecnica che contenga:*

- *l'oggetto e gli obiettivi del lavoro* □
- *gli strumenti utilizzati*
- *i tempi e le fasi di sviluppo* □
- *il risultato in relazione agli obiettivi*

*Scrivi un testo fra le 60 e le 100 parole.*<sup>6</sup>

Per il quarto anno il testo è identico, si aggiunge solamente il seguente punto di scaletta:

- *le problematiche affrontate e le modalità di risoluzione*<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Italiano - Sessione 1 a.f. 2011/2012 Esame di Qualifica (II° Livello Europeo) Terzo Anno

<sup>7</sup> Italiano - Sessione 1 a.f. 2011/2012 Esame di Diploma (III° Livello Europeo) Quarto Anno

Questa la relativa griglia di correzione.

Figura 21 Griglia di correzione e valutazione fornita da Regione Lombardia

Già il limite delle 100 parole rende molto complessa la trattazione di tutti i punti, ancor di più se gli allievi sono arrivati alla profondità di giudizio delle relazioni di valutazione o di stage sopra menzionate.

Domanda		Risposta Esatta	Non Risposto	Risposta dello studente	
1	I000071	<b>aspetti linguistici</b> il testo deve essere corretto dal punto di vista del lessico e della morfosintassi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> errata	<input type="checkbox"/> parz. corretta 0,25
				<input type="checkbox"/> corretta 0,5	
		<b>oggetto e obiettivi</b> l'oggetto del lavoro deve essere indicato in modo efficace e coerente con lo svolgimento. Se il punto non viene toccato la valutazione è 0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> errata	<input type="checkbox"/> parz. corretta 0,5
				<input type="checkbox"/> corretta 0,75	
		<b>strumenti</b> gli strumenti devono essere coerenti con la descrizione del lavoro. Se il punto non viene toccato la valutazione è 0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> errata	<input type="checkbox"/> parz. corretta 0,5
		<input type="checkbox"/> corretta 0,75			
<b>tempi e fasi</b> i tempi e le fasi di sviluppo devono essere descritte in tutti i passaggi necessari. Se il punto non viene toccato la valutazione è 0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> errata	<input type="checkbox"/> parz. corretta 0,5		
		<input type="checkbox"/> corretta 0,75			
<b>risultati</b> i risultati del lavoro devono essere coerenti con gli obiettivi. Se il punto non viene toccato la valutazione è 0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> errata	<input type="checkbox"/> parz. corretta 0,5		
		<input type="checkbox"/> corretta 0,75			

Il testo non permette di valutare, nel senso di dare valore, a tutto quanto l'allievo possiede, non permette cioè di mettere in gioco le competenze sviluppate.

Anche la griglia di valutazione però non consente di dar conto delle qualità del testo in termini di organizzazione, di capacità espressiva, e paradossalmente un allievo che redigesse un mero elenco, toccando tutti i punti, acquisirebbe un punteggio più alto rispetto ad un allievo che riuscisse in quel breve spazio ad organizzare un buon testo, coeso e coerente, ben strutturato e con un giudizio critico, ma che magari non abbia menzionato gli strumenti utilizzati, (menzione che non sempre nel servizio di ristorazione è di rilievo: se si tratta di allestire una mise en place, gli unici strumenti necessari saranno le proprie mani, perché è ovvio che servano la posateria, il tovagliato e le stoviglie).

Nel 2014 mi è stato chiesto un giudizio sulla prova d'esame, e un parere su come l'avrei modificata. La mia proposta di correzione, poi di fatto adottata per gli esami degli apprendisti, è stata la seguente:

*Scrivi per il titolare un report ragionato sull'evento svolto, su un progetto o su un'attività lavorativa realizzata, in stage o presso il tuo ente di formazione. Non trascurare i seguenti punti:*

- *Qual era l'oggetto e quali gli obiettivi del tuo lavoro?*

• *Quali aspetti organizzativi hanno funzionato bene e quali invece avrebbero dovuto essere più curati? In generale cosa potrebbe essere migliorato?*

• *Nell'ambito in cui hai lavorato quali sono stati i tempi e le fasi di lavoro, e quali gli strumenti che hai utilizzato?*

• *Quali problematiche hai dovuto affrontare e come le hai risolte?*

• *Pensa alla collaborazione con i colleghi e/o con i maestri di bottega e riferisci qualche episodio significativo di un buon funzionamento delle relazioni e/o di un momento di disagio.*

• *Se hai avuto rapporti con il cliente, rifletti sulle relazioni con il cliente: come credi si sia sentito? Hai avuto modo di interloquire con lui e come? Racconta degli esempi.*

• *Come considerazione finale, in generale, ti ritieni soddisfatto del lavoro svolto? Ritieni che anche il committente sia rimasto soddisfatto? Quali elementi te lo fanno Asserire?*

*Lunghezza massima 500 parole*

La griglia di valutazione, che provava a tener conto di quella precedente, ma anche delle competenze dell'asse dei linguaggi, era la seguente:

		Corretto	Quasi corretto	Abbastanza scorretto	Errata
a	Ortografia e punteggiatura	0,75	0,5	0,25	0
b	Morfosintassi: scelta dei tempi verbali, delle concordanze, delle congiunzioni e Registro linguistico e linguaggio settoriale:	0,75	0,5	0,25	0
c	corrispondenza al contesto, allo scopo e al destinatario della comunicazione	0,8	0,5	0,25	0
d	Organizzazione testuale: rispetto della consegna, dei punti della scaletta, dei limiti	0,8	0,5	0,25	0
e	Chiarezza, coesione e coerenza testuale	0,8	0,5	0,25	0
f	Espressione del proprio punto di vista e individuazione del punto di vista altrui	0,8	0,5	0,25	0

se il punto non è stato toccato la valutazione è pari a 0

La prova fu somministrata per l'anno accademico 2013/2014<sup>8</sup>

Se questo esempio offriva maggiore spazio espressivo, non era tuttavia sufficiente a dar conto delle competenze maturate durante gli anni dagli allievi. Ecco perché si è pensato di proporre, già alla fine del secondo anno, esami che prevedessero la valutazione di tutte le competenze, ma in situazione. Esami che chiedessero agli allievi

<sup>8</sup> Esame di Qualifica Professionale - percorso in apprendistato, a.f. 2013-14

l'esercizio di competenze dell'asse dei linguaggi al servizio però di un progetto, e non fini a verificare loro stesse.

Chiaramente la competenza di affrontare un esame in situazione andava costruita, disseminando nel percorso dell'allievo sempre più numerose occasioni nelle quali tali competenze si potessero sviluppare ed esercitare.

La tendenza era quella di far divenire ogni lezione un'occasione. I compiti per casa e gli esercizi in classe, le discussioni e le ricerche, dovevano essere contemporaneamente momento di acquisizione di conoscenza, di abilità, di sviluppo e di esercizio di competenze.

Ecco perché questo capitolo potrebbe essere posto a monte del nostro lavoro. Perché è verso la meta che muove il percorso. A questo obiettivo che tendeva tutta l'attività di programmazione, personalizzazione, formulazione del metodo fin qui trattata.

## ***5.2. Lezioni e compiti per casa per una valutazione formativa***

Bisognerà a questo punto entrare nello specifico. Quali competenze si devono sviluppare alla fine del percorso? Quale tipologia di prove consente di osservare e valutare l'acquisizione delle competenze? Quale didattica è richiesta e quale lavoro bisogna impostare perché queste vengano sviluppate? Quali conoscenze vanno acquisite e quali abilità vanno sviluppate per poi esercitare una competenza?

Seguendo la strategia della progettazione a ritroso, altrimenti nota come *Begin with the end in mind*, già citata in L.R., per ogni unità didattica (o parte di essa) sono state stabilite fin dall'inizio, oltre alle idee-chiave, le competenze attese e le evidenze dell'apprendimento (verifica), in modo che l'azione didattica potesse essere costantemente orientata ai risultati voluti. Tuttavia, poiché il lavoro svolto in ufficio, per quanto programmato, si adegua agli allievi e alle circostanze, le vere e proprie prove venivano stilate alla fine.

Gli studenti sono spesso stati guidati, attraverso la chiarezza dei criteri di giudizio, non solo a conoscere quanto atteso dalle loro prove, ma anche, dopo, ad un'autovalutazione. La valutazione del docente è stata sempre affiancata da un itinerario



di miglioramento, presentato appunto come percorso per arrivare all'obiettivo prefissato. Era necessario infatti che i ragazzi imparassero a considerare l'errore o l'imperfezione nel compito non come un fallimento, ma come un'occasione di miglioramento continuo, posizione necessaria per avere successo, come spiegano tutti gli studi relativi al *Growth mindset*.

Un proposito, non ancora applicato ma oggetto del mio interesse per i prossimi sviluppi sul metodo, sarà quello di chiedere all'allievo stesso di formulare i propri obiettivi di sviluppo, per poi paragonare egli stesso il punto in cui si trova rispetto alla meta.

La valutazione che è stata più funzionale alla didattica descritta è paragonabile al distinguo ormai ben noto tra prova di valutazione formativa e prova di valutazione sommativa<sup>9</sup>. Occorre mettere in rilievo una significativa differenza rispetto a quanto presentato dalla tradizione.

La valutazione formativa, i compiti in itinere, i compiti per casa sono stati finalizzati non sempre e non solo ad aiutare l'allievo e il docente a riconoscere il punto in cui ci si trovava sul percorso, o a misurare il livello di acquisizione di abilità e conoscenze per definire le tappe dei successivi recuperi, delle lacune o sviluppi, ma è stata usata come occasione per la raccolta di evidenze, di manifestazioni di competenze.

Lo si registra per due ragioni. Intanto, nella psicologia dell'allievo, è importante vedere anche ciò che si è perseguito e non solo ciò che manca. In secondo luogo la valutazione formativa offre preziose occasioni di osservazione non formalizzata delle evidenze di una competenza in crescita

Sono state dunque registrate le valutazioni anche di prove non formali, esercitazioni, discussioni, proposte nate durante i dibattiti, incontri con i clienti, ricerche, presentazioni, il tutto attraverso griglie di osservazione dapprima rudimentali, poi via via sempre più accurate, ossia capaci di rilevare e valorizzare tutti gli aspetti indice della presenza di una competenza..

La prova per la valutazione sommativa, a sua volta, non è stata intesa come prova conclusiva volta a testare tutti e i singoli aspetti portati avanti durante l'unità didattica,

---

<sup>9</sup> cfr. LR 1.5.2.

ma come una prova aperta che, pur mirando a far mettere in gioco determinati elementi, non escludeva il presentarsi di altre competenze dello studente e il non presentarsi di quelle previste.

Almeno due volte l'anno poi, nell'occasione delle prove di fine quadrimestre, la prova sommativa non è coincisa con una prova riepilogativa somministrata dal docente ma, divenendo una parte della prova di fine unità formativa/fine quadrimestre, è stata interdisciplinare e ha mirato ad accertare competenze, ovvero la capacità di mobilitare le risorse acquisite in termini di abilità e conoscenze, per affrontare una situazione non nota.

I passi per la stesura di una prova, e poi nello specifico di una prova di fine quadrimestre sono dunque i seguenti:

- Esame delle competenze, abilità e conoscenze, così come indicate dal sistema di istruzione, che si vogliono sviluppare e delle quale si vuole verificare l'acquisizione, e loro riscrittura dettagliata e/o esemplificata.
- Stesura di indicatori e descrittori ai fini del rilievo di dati accertabili e ascrivibili a livelli diversi.
- Stesura di una prova le cui dinamiche consentano la manifestazione, l'osservazione e la valutazione delle competenze (quindi una prova situata con approccio a una situazione non precedentemente nota in tutte le sue parti).

In questa prospettiva, com'è possibile far accadere che ogni esercitazione e ogni compito sollecitino il manifestarsi di una competenza? Avendo cura di strutturare ogni lezione e ogni compito in modo tale che richiedano un lavoro e un impegno personale per l'allievo.

Ad esempio, una lezione introduttiva sull'ascolto attivo può essere un ragionamento condiviso che, a partire dalla differenza tra ascoltare e sentire, porti alla considerazione che si ascolta con le orecchie, la mente, gli occhi e il cuore.

Il compito dopo una lezione simile sull'ascolto attivo sarà: osservati mentre ascolti tua madre, un amico, un estraneo. Come ti descriveresti? Quanto hai ascoltato? Cosa ha ostacolato l'ascolto? Cosa l'ha impedito?

In una classe abituata al fatto che sui compiti per casa si lavora poi in classe, e che i compiti vengono valutati, quindi hanno un valore, non sono fini a loro stessi, è probabile che la maggior parte degli studenti li svolga, soprattutto perché in casi come questo si tratta di un'esperienza, quella dell'osservazione del sé in azione, sempre coinvolgente e che si svolge volentieri.

Per la lezione successiva si potranno preparare delle slides su quello che la docente immagina saranno le risposte. Si tratta di un'esperienza così elementare, nel senso di "appartenente all'esperienza elementare di tutti gli uomini" che è probabile che tutti i punti previsti nella pratica dell'ascolto attivo, dalle disposizioni ai filtri, dalle azioni da mettere in pratica, alle abitudini, vengano messe a tema dai ragazzi.

La loro riflessione su di sé sarà valutata, nel senso che verrà valutata la loro capacità di prestare attenzione a quanto accade e osservarlo con profondità di giudizio critico e accuratezza. Si possono ascoltare (la tradizione direbbe "interrogare" ) anche molti allievi in un'ora: quanto loro diranno sarà fatto oggetto di discussione con tutti gli altri («a chi è capitato che...?», «anche a voi succede che...?»).

Con molta probabilità si tratterà di un'esperienza comune e diffusa. Non solo si apprenderanno quali siano i filtri dell'ascolto, come per esempio i pregiudizi, le emozioni e gli stati d'animo (conoscenza), come disporsi meglio all'ascolto (abilità), ma si imparerà a giudicare cosa, nella propria esperienza di ascolto, non ha funzionato (prima tappa dello sviluppo di una competenza di ascolto attivo).

Le slides che in genere si usano per presentare l'argomento (i filtri, l'attenzione, il coinvolgimento, etc.) a quel punto serviranno solo per riepilogare.

I compiti per casa di una lezione come questa saranno quelli di prepararsi a un incontro con un testimonial, che parlerà del tema dell'evento da organizzare. L'incontro di approfondimento avrà lo scopo di non scadere nell'ovvio e abusato (ad esempio: una delle madri dell'associazione *Cometa* viene a parlare di cosa significhi "Natale" in *Cometa*, per le cene evento di dicembre).

I compiti saranno dunque: riflettere su cosa ci interessa apprendere dall'incontro, scoprire chi è il testimonial in questione, preparare una serie di domande destinate dai punti di nostro interesse rispetto all'incontro.

Nel corso di quest'ultimo, gli allievi prenderanno degli appunti che, rielaborati, potranno essere condivisi su un forum. Se una prima lezione su come si prendono e si rielaborano gli appunti vi è già stata, la risposta della docente sul forum potrà essere anche un commento agli appunti stessi, e alla modalità con cui sono stati presi. La loro valutazione segnerà un punto nell'itinerario dello sviluppo dell'abilità del prendere appunti, così come la verifica della loro efficacia per la comprensione del messaggio del testimonial potrà essere un'evidenza di uno sviluppo della competenza dell'ascolto attivo.

Non tutti gli allievi avranno preso appunti sul tablet; nella libertà della modalità preferita da ciascuno, gli appunti potranno essere stati su supporto cartaceo, e più o meno schematici. Se la docente ha insegnato a rielaborare per la condivisione, dovrà valutare il livello di rielaborazione e la completezza rispetto alle informazioni fondamentali per il processo decisionale.

Durante la progettazione dell'evento, che sarà successiva a questo incontro, la docente dovrà avere l'orecchio attento e potrà prendere nota di osservazioni fatte dagli allievi durante i *cooperative learning* per la stesura del progetto. Succederà, infatti, che gli studenti tengano presenti le indicazioni offerte dal testimonial. Tali manifestazioni possono essere considerate evidenze del fatto che l'allievo ha maturato un'attitudine a servirsi degli appunti o di ciò che ascolta.

Un esempio può essere dato dalla serie di osservazioni che ho registrato dopo l'incontro di alcuni allievi di *II SB Taste in motion*, con i responsabili AIS Como (Associazione Italiana Sommelier) per una cena associativa natalizia. Qualcuno suggeriva di «proporre il risotto alla barbabietola in riduzione di zafferano, perchè ricorderebbe i colori natalizi, che coincidono con quelli caldi di *Cometa*, ma anche il rosso rubino del vino che hanno scelto come accompagnamento, e l'oro che, durante la prima intervista, i clienti hanno indicato come colore tipico del Natale». Analogamente, quando il titolare, in merito allo stesso tema, proponeva tovaglie color vinaccia da abbinare con il rosso del risotto, gli studenti hanno obiettato: «dobbiamo tenere conto del fatto che i clienti avevano suggerito un tovagliato verde, perché apprezzano il verde brillante dei nostri tavoli e volevano richiamarlo», o «il giardiniere ci ha proposto, per il centrotavola, dei rami d'abete dipinti d'argento, ma il cliente ha detto che associa il Natale al color oro, quindi preferiamo non dipingerli e aggiungere candele dorate », o

ancora: «hanno chiesto, nell’allestimento, la presenza del Gesù bambino da presepe, ma poiché non è adatto a un centro tavola, potremmo stampare la gigantografia della Natività di Giotto» e così via.

Naturalmente non è semplice mantenere una costanza in questo tipo di valutazioni, che richiedono tantissima attenzione da parte dell’osservatore, che nel frattempo continua ad essere docente. Sono molto utili veloci appunti che possono essere ripresi dopo le lezioni. Nel tempo, comunque, si sviluppa una certa agilità.

È evidente che non si potrà mai raggiungere una completezza delle registrazioni. Tuttavia è pure da considerare che questo non può nuocere alla valutazione dello studente, in quanto queste registrazioni, sono sempre integrative e volte a rilevare in positivo le nuove acquisizioni e gli sviluppi. Le mancanze e le residue fragilità non sono valutate a registro ma tenute presenti dal docente in caso di assegnazione di nuovi lavori, in una attività didattica caratterizzata da attenta personalizzazione.

### ***5.3.Gli esami di Oliver: prove di fine quadrimestre ed esami in situazione***

Vogliamo proporre qui la forma più avanzata a cui si è giunti con le prove di fine quadrimestre. Segnaliamo l’esame di *Oliver* proposto per la II SB *Taste in motion*, premettendo le competenze che vorremmo valutare al secondo anno, anche in vista della certificazione:

1. Ricercare, utilizzare, leggere e interpretare le fonti (L2, L3)
2. Scrivere (descrivere, raccontare, argomentare) (L3)
3. Praticare l’ascolto attivo, la comunicazione efficace, il lavoro di squadra (L1 e cittadinanza)
4. Pianificazione eventi e redazione book di progetto (L3, L6)
5. Presentazione orale di un progetto, descrizione accurata e argomentazione (L6, L1)

Per l'esame proposto, riportato nella tabella seguente, la classe si divide in gruppi e ogni gruppo deve progettare un evento su un tema diverso da quello degli altri gruppi.

L'esame consiste nell'organizzazione di una serie di eventi, in *cooperative learning*. Tra di essi uno scelto può essere realmente realizzato, qualora il consiglio di classe o il titolare decidano che l'esame professionale o commessa possa coincidere con quanto progettato da uno dei gruppi, ma la prova funziona anche quando l'evento non si dovesse realizzare.

La parte progettuale, si diceva, si deve svolgere in gruppi. All'interno di ciascun team di organizzatori ogni allievo si occupa di un aspetto specifico dell'evento. Ciascuno ha la responsabilità di un compito nella progettazione (progettare un menu, un allestimento, un impianto di comunicazione) e deve poter motivare le scelte progettuali presentando non solo le stesse ma anche il percorso attraverso le quali vi è giunto. In questo modo, in fase di valutazione, poiché anche i prodotti intermedi vengono tenuti in considerazione, il docente riesce a valutare i lavori e gli elaborati dei singoli e, attraverso le griglie di osservazione, le dinamiche relazionali e comunicative.

La classe viene divisa in gruppi eterogenei, in modo che di ogni gruppo con un allievo fragile faccia parte anche un allievo eccellente.

Il tema che viene assegnato ad ogni gruppo deve non essere mai stato sviluppato precedentemente, ma deve essere della stessa natura di quelli affrontati nelle commesse precedenti o con i diversi docenti dell'area professionale (es: 4 stagionalità; una certa località; una certa cultura; una determinata novella; alcuni prodotti tradizionali, naturali, o prodotti alimentari in generale).

Per lo svolgimento saranno necessari computer e connessione internet. L'esame va concordato almeno con il docente di informatica, ma anche il docente di arte può valutare, attraverso la stessa prova. Le prove relative alla lingua straniera, al management e alle tecniche di sala e ristorazione possono essere evidentemente congiunte.

In tutte le fasi cooperative, lo precisiamo, vengono utilizzate griglie di osservazione sia dei comportamenti che delle strategie di comunicazione e di ascolto. Sarà necessaria la presenza del tutor e del docente di sostegno che contribuiranno all'osservazione.

I prodotti finali scritti dovranno essere consegnati prima della revisione collettiva e verranno valutati.

L'esposizione del gruppo potrà avvenire anche in orario extracurricolare, preferibilmente davanti a una commissione composta anche di compagni.

Alla fine del lavoro si condurrà anche un'autovalutazione.

**Tabella 27 Esami di Oliver, testo della Prova d'esame di fine quadrimestre del secondo anno**

**OGGETTO D'ESAME: ORGANIZZAZIONE DI UN EVENTO**

*Tempo a disposizione: 3,5 ore, più altri 20 min in giorno successivo*

**Descrizione del contesto:**

*In occasione dell'organizzazione di un evento è stato assegnato a te e ad altri un tema sul quale documentarti. Ti viene chiesto di collaborare con il tuo team di 4 colleghi per organizzare un pranzo di benvenuto a TEMA X per un gruppo di musicisti americani e per il loro staff, che sono venuti in città per girare il loro videoclip.*

*Sono 45 persone e la location sarà l'aula magna.*

*Dopo aver studiato le fonti che ti ho fornito e quelle che tu selezionerai, elabora la parte del progetto concernente il menu (piatti dall'antipasto al dessert) / gli allestimenti della sala ( tipo e disposizione tavoli, tovagliato, piante e decorazioni, musica) / gli allestimenti della tavola (mise en place, centro tavola, segnaposto) / l'impianto di comunicazione (invito, menu, nome tavolo, tableaux) ecc.*

*Sono indicati dei tempi precisi. Gestiscili per le seguenti attività:*

*Domanda/e :*

**Step 1**

*1.30 h*

*1) Cerca e seleziona su internet altre 2 fonti sul TEMA X.*

*Si deve trattare di fonti afferenti ad ambiti diversi (storico, artistico, letterario, ambientale, turistico); le fonti non devono essere di "prima pagina", devi indicare il sito web da cui sono tratte, il percorso di ricerca che hai fatto per raggiungerle, la ragione per cui le hai scelte. Allega la selezione su un foglio word.*

*2) Leggi e studia le fonti fornite e le fonti che hai trovato, sottolineando, schematizzando e riassumendo. Fa' un'analisi del documento individuando in esso tutti gli elementi che possono servirti da fonte di ispirazione. Segui lo schema che segue:*

*Dai documenti ho tratto le seguenti fonti di ispirazione:*

*Ciascuna mi colpisce perché..., mi suggerisce..., significa...:*

*Il suo utilizzo possibile è...:*

*3) Discuti la tua scheda con i tuoi colleghi per presentare le fonti, secondo il protocollo di condivisione (Leggo la mia scheda, i miei colleghi mi pongono domande del tipo "vuoi dire che", "hai mai pensato che"). Allega i tuoi appunti.*

### **Step 2**

*1:00 h*

*Adesso hai 1 ora per utilizzare le fonti raccolte e quelle condivise come punto di partenza per l'elaborazione della proposta relativa alla tua parte di progetto. Dovrai scrivere su word una proposta di Menù/Allestimento/Impianto di comunicazione, descrivendone gli elementi e giustificando ogni singola scelta.*

*Puoi servirti di internet durante il lavoro, ma devi tenere traccia di come lo hai usato (quale sito e perché). Descrivi il progetto in un documento che vada dalle 1500 alle 2500 battute.*

### **Step 3**

*1:00 h*

*Adesso in 20 min. (cinque per ciascuno) presenta il tuo progetto ai compagni; in 10 minuti discutete di come integrare tra loro le diverse parti e la strategia di presentazione (cosa presentare prima, su che tipo di supporto e stile - cartaceo o digitale, powerpoint o word, con o senza immagini, caratteri e sfondo).*

*Negli ulteriori 20 min. ciascuno realizza la propria parte di presentazione (in totale la presentazione dovrà durare venti minuti), quindi decidete come assegnare il tempo a ciascun componente del team.*

*Negli ultimi 20 minuti si fondono le diverse parti, si rivedono, si consegnano.*

*Il giorno dopo (avete potuto esercitarvi a casa per la presentazione)  
Ciascun gruppo ha 20 min.*

**Tabella 28 Griglia di valutazione della Prova d'esame di secondo anno**

<i>Indicatori</i>	<i>NR (0-60)</i>	<i>B (61-70)</i>	<i>I (71-90)</i>	<i>A (91-100)</i>
<i>Cittadinanza Gestione del tempo</i>	<i>Il gruppo non gestisce il tempo in maniera efficace, compromettendo il risultato finale</i>	<i>Il gruppo gestisce il tempo in maniera efficace</i>	<i>Il gruppo gestisce il tempo in maniera efficace ed efficiente</i>	<i>Il gruppo gestisce il tempo in maniera efficace ed efficiente, ottenendo un ottimo risultato</i>
<i>Cittadinanza Capacità collaborativa</i>	<i>Il gruppo non collabora pienamente, non riuscendo a organizzare e condividere le risorse</i>	<i>Il gruppo collabora, ma non riesce a organizzare e condividere appieno le risorse, disperdendone</i>	<i>Il gruppo collabora, organizzando pienamente le risorse rispetto al potenziale operativo di partenza</i>	<i>Il gruppo collabora, organizzando pienamente le risorse interne rispetto al potenziale operativo di</i>



				<i>partenza, ricavando ricchezza dalle differenze interne e gestendo le risorse in maniera ottimale</i>
<i>L3 Ricerca</i>	<i>Non porta le fonti, o porta fonti in numero inferiore a quelle richieste, o non pertinenti, o non significative per lo sviluppo del tema. Non le ha lette e non sa introdurle ai compagni.</i>	<i>Presenta almeno 1 fonte su 2 che risponda alle richieste e abbia le qualità della pertinenza e della ricchezza o significatività. L' ha lette e la presenta ai compagni, rimandando al lavoro con loro il momento interpretativo.</i>	<i>Presenta tutte le fonti richieste, è consapevole delle ragioni per le quali le ha scelte, le ha lette bene e le sa presentare con chiarezza ai compagni con già un'ipotesi sul loro valore ispirativi. Le fonti sono pertinenti e ricche di contenuto e quindi significative.</i>	<i>Porta tutte le fonti richieste, provenienti, non sono di prima pagina ma ricercate con un percorso complesso. Le ha lette, selezionate, ed approfondite con altre fonti che ampliassero o approfondissero il discorso. Le presenta con chiarezza e persuasività ai compagni</i>
<i>L2+L3 Comprensione e uso delle fonti</i>	<i>Nella scheda di analisi redatta risulta che non comprende le fonti o non le utilizza, o utilizza un numero minimo di elementi tratti da esse come fonte di ispirazione per il proprio lavoro</i>	<i>Nella scheda di analisi redatta risulta che coglie informazioni da fonti diverse, individua i concetti chiave, le interpreta e rielabora utilizzandole poi per il proprio lavoro in un paragone lineare</i>	<i>Nella scheda di analisi redatta risulta che coglie informazioni da fonti diverse, individua i concetti chiave, opera confronti e collegamenti tra le fonti e con la propria cultura di base,</i>	<i>Nella scheda di analisi redatta risulta che comprende a fondo le fonti, estrapola e classifica le informazioni e i concetti chiave provenienti da fonti diverse, le confronta e mettendole in rapporto tra loro le</i>

		<i>ma appropriato.</i>	<i>le interpreta utilizzandole poi per il proprio lavoro con un paragone complesso ma appropriato.</i>	<i>trasforma. Formula giudizi critici sul loro valore come fonte di ispirazione per il tema da sviluppare, e giunge a una loro incarnazione nel prodotto</i>
<i>L1 Comunicazione efficace del lavoro sulle fonti e del progetto</i>	<i>Non riesce ad esporre la propria analisi e la propria parte di progetto, si limita a leggerla o l'esposizione è inframezzata da lunghe pause e rimane incompleta ed oscura.</i>	<i>Nell' esporre la propria analisi e la propria parte di progetto, le proprie idee e il proprio punto di vista vengono comunicati con chiarezza, rispettando il volume di voce, i tempi, anche se non in maniera del tutto lineare, eccessivamente sintetica o prolissa, abbastanza chiara.</i>	<i>Nell' esporre la propria analisi e la propria parte di progetto le proprie idee e il proprio punto di vista sono espressi con chiarezza, rispettando il volume di voce, i tempi, e in maniera del tutto lineare, adeguatamente sintetica e ma chiara e profonda</i>	<i>Nell' esporre la propria analisi e la propria parte di progetto le proprie idee e il proprio punto di vista sono espressi con chiarezza, rispettando il volume di voce, i tempi, e in maniera del tutto articolata, adeguatamente sintetica ma chiara, profonda e persuasiva</i>
<i>L1 Ascolto attivo e collaborazione con gli interlocutori</i>	<i>L'allievo non prende appunti sul progetto del compagno e non pone domande pertinenti.</i>	<i>L'allievo prende appunti sul progetto del compagno e pone domande specchio pertinenti.</i>	<i>L'allievo prende appunti sulle progetti del compagno e pone domande specchio e domande integrative pertinenti</i>	<i>L'allievo prende appunti sulle progetti del compagno e pone domande specchio e diverse domande integrative pertinenti e stimolanti</i>
<i>L3 Presentazione</i>	<i>L' allievo scrive una</i>	<i>L' allievo scrive una</i>	<i>L' allievo scrive una</i>	<i>L' allievo scrive una presentazione</i>

<p><i>scritta del progetto; Scrittura per le diverse situazioni comunicative</i></p>	<p><i>presentazione gravemente scorretta o incoerente e non coesa e molto povera.</i></p> <p><i>Sono presenti errori di ortografia ricorrenti e di diverse tipologie.</i></p> <p><i>La morfologia vede errori nella scelta dei tempi e dei modi verbali e nelle concordanze di genere e numero. La sintassi è scorretta o esclusivamente paratattica.</i></p> <p><i>Il registro linguistico non è adeguato al destinatario, risultando informale in ogni sezione del testo. Il lessico è povero, errato o ripetitivo e non si usa nessun termine specifico del linguaggio settoriale.</i></p>	<p><i>presentazione abbastanza corretta coerente e coesa, adeguata alla situazione comunicativa e la espone, per iscritto e oralmente.</i></p> <p><i>Gli errori di ortografia, laddove presenti, non sono ricorrenti e sono di un'unica o di poche tipologie.</i></p> <p><i>La morfologia vede rari errori nella scelta dei tempi e dei modi verbali, ma un uso corretto delle concordanze di genere e numero. La sintassi vede alternarsi periodi semplici e periodi complessi, usati correttamente.</i></p> <p><i>Il registro linguistico è adeguato al destinatario, risultando formale nella maggior parte delle sezioni del</i></p>	<p><i>presentazione corretta coerente e coesa, abbastanza ricca e profonda, adeguata alla situazione comunicativa e la espone, per iscritto e oralmente.</i></p> <p><i>Non sono presenti errori di ortografia o sono molto rari. La morfologia è corretta e i periodi sono vari e tra loro ben articolati.</i></p> <p><i>Il registro linguistico è adeguato al destinatario, risultando formale.</i></p> <p><i>Il lessico ricco e non si riscontrano ripetizioni. Si utilizzano i termini specifici del linguaggio settoriale.</i></p>	<p><i>corretta grammaticalmente, utilizza forme complesse rimanendo chiaramente leggibile.</i></p> <p><i>Il registro linguistico è adeguato al destinatario, risultando formale. Il lessico ricco e non si riscontrano ripetizioni. Si utilizzano i termini specifici del linguaggio settoriale.</i></p> <p><i>Il testo è ben articolato, menziona tutti i punti della scaletta ma articolandoli tra loro in maniera originale e non schematica, aggiungendo elementi utili allo scopo del testo sebbene non richiesti. Il testo risulta dunque coerente con lo scopo, organico e di scorrevole e</i></p>
--	---	--	--	---

	<p><i>Le diverse sezioni del testo non sono collegate e risultano tra loro incoerenti e di difficile lettura.</i></p> <p><i>Il contenuto è molto povero.</i></p>	<p><i>testo. Il lessico è mediamente ricco, e solo occasionalmente ripetitivo, e sono utilizzati i termini specifici del linguaggio settoriale.</i></p> <p><i>Le diverse sezioni del testo non sono collegate tra loro, non si riscontrano gravi incoerenze e la lettura risulta agile.</i></p> <p><i>Il contenuto è di buon valore, sebbene non molto criticamente elaborato.</i></p>	<p><i>Il testo è organico e ben articolato. Le diverse sezioni del testo sono collegate tra loro, non si riscontrano incoerenze e la lettura risulta agile e scorrevole.</i></p> <p><i>Il contenuto è ampio e ricco rivela una discreta profondità di giudizio critico</i></p>	<p><i>gradevole lettura.</i></p> <p><i>Il contenuto è ampio e ricco e rivela un'alta profondità di giudizio critico e persuasività.</i></p>
--	--	--	--	---

La prova che ho riportato qui sopra, è stata sottoposta al *peeling* di una collega di Italiano, la quale, procedendo secondo un nostro protocollo interno che utilizziamo per aiutarci a lavorare meglio, mi ha posto una serie di domande.

Alle domande io non devo rispondere, ed è possibile che alcune si riferiscano ad elementi già presi in considerazione. In ogni caso il *peeling* è un aiuto a esplicitare o a verificare la completezza del testo e la coerenza delle richieste.

Per la precisione, in 5 minuti io le ho presentato la prova, in altri 5 lei l'ha letta. E poi ha iniziato a porre domande di chiarimento, di approfondimento, di integrazione:

Tabella 29 Le domande di una collega, secondo il protocollo di aiuto

### **Domande di chiarimento**

1. *Le fonti che tu indichi sono immagini, documenti o cosa?*
2. *Quando parli, al punto due, di schema, a quale schema ti riferisci?*
3. *Nel punto 3 quando dici «allega i tuoi appunti», valuti gli appunti?*
4. *Nello step 2, quando dici utilizzare le fonti, il lavoro è di nuovo da singoli o in gruppi dividendosi le fonti?*
5. *Troppe battute per un'ora?*
6. *Quando dici di discutere per integrare le parti prevedi che questa attività sia guidata o libera?*
7. *Quando dici che ognuno sviluppa la sua parte di progetto intendi che tra di loro si dividono i ruoli o li Assegni tu?*
8. *Quando parli di presentazione orale del progetto, ci sarà qualcuno che lo ascolterà e come intendo organizzarlo?*
9. *Tu mi hai detto che nel gruppo c'è un tema comune e compiti diversi, i compiti si autoassegnano o li dai tu?*
10. *La divisione delle mansioni è dentro il gruppo o tra gruppi?*
11. *Nei descrittori, cosa intendi per fonti pertinente e ricche di contenuto?*
12. *Nella consegna dici che quelle scelte non devono essere fonti di prima pagina, ma nei descrittori questo è solo un elemento di eccellenza, come combini richiesta e valutazione ?*
13. *Nel descrittore del livello avanzato dici: presenta con chiarezza e persuasività, vuoi dire che dai un tempo sufficiente per preparare la discussione argomentativa?*
14. *Quando dici la “scheda di analisi delle fonti”, intendi darla o lo devono costruire loro?*
15. *Cosa intendi per estrapola e classifica informazioni e concetti chiave provenienti da fonti diverse?*
16. *Quando nella 11 avanzato dici pertinenti integrative e stimolati cosa intendi per integrative e stimolanti?*
17. *Quando nel livello avanzato della L3 parli di livello linguistico adeguato al destinatario, questo presuppone che ci sia un destinatario? E chi sarà?*
18. *L'indicazione quattro ore È pensata su più giorni o su un giorno solo?*

### **Domande di approfondimento**

1. *Quello che ti ho sentito dire presuppone che i ragazzi abbiano familiarità con le fonti di ispirazione e il loro utilizzo; che sapranno distinguere le fonti di prima pagina da quelle di no? che lo spazio di lavoro comune e quello singolo possano collocarsi in modo che gli allievi lavorino in armonia?*
2. *Quando dici che, rispetto alle fonti, i ragazzi dovranno sottolineare, schematizzare, riassumere, significa che hanno imparato come fare o no? E anno studiato come affrontare le diverse tipologie testuali che proponi?*
3. *Presupponi che ci sia un format per la presentazione del progetto? O sono liberi?*
4. *In merito alla collaborazione di un team di 4 colleghi, questo*

- presuppone che tu abbia già individuato i gruppi?*
5. *Il fatto che tutti lavorino su un solo evento presuppone che un gruppo veda realizzato il suo evento o sono tutti progetti in linea teorica?*
  6. *Quando parli del tableau questo presuppone che loro abbiano nome e numero dei partecipanti e che quindi sia un evento reale?*
  7. *Il fatto che indichi che la presentazione delle fonti deve avvenire secondo il protocollo di domande che noi utilizziamo, presuppone che i ragazzi siano familiari con il questo protocollo?*
  8. *Il fatto che scrivano su word la proposta presuppone che sia consegnata su moodle o stampata? Loro avranno strumenti predisposti o solo il loro tablet?*
  9. *Tu parli del giorno dopo, presupponi che si abbiano tre giorni per fare l'esame? (uno per le fonti, uno per lo studio, uno per la presentazione)*
  10. *Presupponi consegne in mezzo? Quante e dove? Sono esplicitate?*

### **Dialogo**

1. *Hai mai pensato di dare meno fonti?*
2. *Hai mai pensato di coinvolgere Erasmo nella presentazione?*
3. *Hai mai pensato di dargli magari una scheda con il protocollo per facilitare la discussione?*
4. *Hai mai pensato di inserire immagini tra le fonti possibili?*
5. *Hai mai pensato che potrebbe essere anche un esame tecnico professionale?*
6. *Hai mai pensato ai criteri per valutare se il protocollo è andato bene o no?*

Come si potrà facilmente vedere, alcune domande hanno già una risposta nel testo che ho proposto. La loro presenza è tuttavia utile per avere un riscontro di ciò che non è ancora immediato ed evidente.

La maggior parte delle domande, tuttavia, suggeriscono maggiori esplicitazioni, mettono in luce qualcosa di cui non si era tenuto conto, o infine, specie quando ci si sofferma sui presupposti, verificano che io abbia presenti i passi del percorso che deve precedere la prova, necessari perché questa sia superata.

Durante il protocollo io non rispondo. Solo alla fine faccio una sintesi, rispetto alla quale la collega prende appunti. Questa mia sintesi non è tanto un rispondere alle domande, ma un ridire a me stessa quali notazioni ho trovato utili e che uso posso farne.

**Tabella 30** *La mia sintesi, dopo il peeling*

*Sintesi:*  
*Avevo previsto di dare fonti iconografiche corredate da testo, quindi devo prevedere*

*di farli esercitare su quello, anche con il docente di arte.*

*Con lo schema di analisi delle fonti voglio che abbiano familiarità. Voglio prevedere nel percorso diversi momenti di esercitazione sul passaggio documento-fonte-prodotto ispirato.*

*Gli appunti sono valutati, devo redigere dei descrittori. Devo precisare che la consegna è sulla nostra piattaforma on line.*

*Devo esplicitare meglio che il ritorno al lavoro sulle fonti per la stesura del progetto è su tutte le fonti discusse insieme, anche sulle fonti di altri, ma per il proprio lavoro singolo.*

*Mi rendo conto che devo calibrare contenuti e tempi per la stesura del progetto. Posso valutare che le fonti al massimo siano 4 (due mie e due loro) in 4 ambiti diversi, e aumentare un po' il tempo stesura. Gli allievi devono essere familiari almeno con le tipologie testuali più difficili che propongo come fonti*

*Con lo stile di discussione vorrei che avessero familiarità.*

*Assegnerò io i ruoli anche con confronto con docenti professionali che sanno per quale aspetto del progetto è più portato ciascuno*

*Avevo previsto come destinatario me stessa o una giuria di docenti per scegliere il miglior progetto, non Erasmo, ma potrebbe essere essere lui se si può fare che uno degli eventi diventi la prova finale.*

*Tra gli indicatori devo definire meglio i significati di pertinente, ricco di contenuto, Format per presentazione di un progetto*

*Quanto al Tableau: intendo che scelgano la tipologia e una grafica interessanti, non che trascrivano i nomi degli invitati.*

La prova che si è costruita ed esaminata, si diceva, rispecchia quelle che si sono svolte negli ultimi tre anni ma rappresenta, rispetto ad esse, il livello più avanzato al quale si è giunti. Si tratta della prova che verrà somministrata agli allievi della II SB *Taste in motion* alla fine dell'anno scolastico in corso. I risultati che vedrà saranno messi al servizio sia di una ristrutturazione del percorso precedente, per gli allievi che verranno, sia di una costruzione personalizzata del percorso successivo. Il lavoro che si svolto, infatti, per sua stessa natura, è sempre sperimentale e in continuo miglioramento, e progredirà tanto più quanto più si scopriranno le ricchezze di quel giacimento culturale che è il lavoro, e come esso possa coinvolgere il pensiero critico degli allievi durante il loro percorso di apprendimento.

## Conclusioni

Ci si era chiesti, all'inizio di questo lavoro, se una proposta didattica centrata sull'esperienza potesse essere efficace nel tenere desto l'interesse degli allievi, nell'aiutarli a ritrovare la dimensione del significato delle cose, della vita, del mondo, facendoli uscire dal relativismo o peggio ancora dal nichilismo in cui talvolta sono intrappolati. Il desiderio era quello di scoprire metodologie adeguate, capaci di coinvolgere l'allievo in un rapporto con i contenuti che non fosse passivo, di insegnargli un uso delle discipline che permettesse di relazionarsi di più e più coscientemente con il mondo.

Si voleva un metodo che permettesse di costruire rapporti significativi tra i maestri e l'allievo, che riuscisse a sviluppare nei ragazzi la capacità di esercitare un pensiero critico e di formulare un giudizio, di bene o di male, di buono o cattivo, e comunque stimolasse l'apertura a mettersi in discussione e quindi in una posizione di ricerca del significato in base al quale, poi, orientarsi.

Il metodo sperimentato è stato quello di centrare l'apprendimento sull'esperienza, quella lavorativa e quella di tutti i giorni, quella personale, fatta di interazioni, scelte, gesti, attività private o professionali che costituiscono la vita. Di usare la vita, diceva il titolo, come mediatore didattico. Proposta sicuramente ambiziosa, ma che il contesto di ricerca mostrava come necessaria.

Si è arrivati alla conclusione che un tale metodo, una tale proposta didattica, possa esistere, che abbia una sua efficacia, e la programmazione che si è formulata nelle pagine di questo lavoro ne è un esempio, per quanto – certo – perfezionabile.

Il secondo capitolo di questo studio è stato importante per definire cosa si intendesse per apprendimento attraverso l'esperienza, circoscrivendolo il significato dell'espressione rispetto alle molteplici voci ed accezioni date nel Novecento, attraverso un'esemplificazione elaborata su quanto vissuto nell'esperienza di insegnamento in *Cometa*: si tratta di un apprendimento situato, che utilizza il lavoro come ambito privilegiato per la scoperta di sé; un apprendimento in una comunità pratica di lavoro composta da pari e da maestri; un apprendimento raggiunto da protagonisti, con l'aiuto dei maestri, accettando l'errore e mirando all'eccellenza; un apprendimento che deriva



dalla riflessione sull'esperienza, da una sua comprensione e da un suo giudizio su di essa; è un apprendere "per fare" esperienza, nel senso che ciò che si impara ha sempre un valore per se stessi, sia esso uno scopo pratico o la contemplazione del vero, del bello e del giusto; apprendere attraverso l'esperienza è rimettere in gioco tutti i propri sensi, al servizio della propria intelligenza; apprendere attraverso l'esperienza è fare della didattica un incontro con il mondo, con il maestro e con i compagni, per ampliare i propri orizzonti, e questo avviene discutendo, condividendo, consultandosi, collaborando e aiutandosi.

Perché questo accadesse era necessaria una comunità educante al servizio di un progetto educativo condiviso, e nel terzo capitolo si è descritto come questo sia accaduto nella nostra sperimentazione, ossia come questa comunità sia riuscita a lavorare insieme in maniera funzionale, al servizio dello sviluppo integrale dell'allievo, utilizzando come campo comune quello dei progetti da realizzare.

Come il lavoro di questa comunità educante si sia poi effettivamente svolto, e come abbia condotto allo sviluppo di competenze dell'asse dei linguaggi e dell'asse storico sociale è stato accuratamente descritto nel quarto capitolo. Esso presenta i risultati della ricerca in termini di programmazione a partire dall'esperienza. Nel capitolo si dimostra come tutti gli obiettivi didattici siano perseguibili muovendo dalle esigenze dettate dai progetti o dalle situazioni di lavoro, a scuola o in stage, e si sono visti numerosissimi episodi in cui gli allievi si sono messi in gioco, talvolta da soli, ma quasi sempre in gruppo, al servizio di una commessa, acquisendo conoscenze utili al suo fine, sviluppando abilità necessarie per la sua realizzazione, e via via divenendo sempre più competenti. Allo stesso modo si sono visti esempi di come il paragone con la storia e con gli autori della letteratura italiana ed europea abbia creato occasioni di riflessione su di sé, sul proprio lavoro, sul proprio posto nel mondo e sul modo di stare in esso.

Ancora nel quarto capitolo, attraverso l'analisi degli elementi emersi da interviste di gruppo agli allievi, abbiamo visto qual è la percezione del metodo che essi hanno: un imparare facendo insieme, tra ragazzi e con i maestri, che sta insegnando loro a domandarsi il significato di tutte le cose, a scegliere e ad agire in modo che le proprie scelte e azioni siano consapevoli e comunichino al mondo un significato, un valore, esprimano un senso; a stare insieme discutendo, collaborando, aiutandosi e offrendo aiuto; a riconoscere nelle proprie azioni i punti di forza e quelli di miglioramento e a

crescere nella consapevolezza di sé mentre cercano di scoprire il proprio posto nel mondo.

Infine nel quinto capitolo abbiamo mostrato il nostro tentativo di valutare l'allievo durante il suo itinerario, raccogliendo prove e manifestazione del suo crescere nel livello di competenza. Inoltre, abbiamo presentato la nostra prova di fine secondo anno, finalizzata alla certificazione delle competenze, diversa da quella regionale. Si è visto come essa sia pensata per verificare non tanto il possesso di conoscenza e abilità quanto una competenza in situazione.

Proprio l'ambito della valutazione è quello sul quale si aprono altre prospettive di ricerca, nel proposito di creare metodi sempre più efficaci per la raccolta di manifestazioni o evidenze di competenza, per il loro utilizzo al fine di orientare in maniera sempre più accurata il percorso del singolo allievo, riprogrammandolo quando necessario. Si ricercherà una forma di valutazione che, attraverso una condivisione con l'allievo stesso di tali manifestazioni, del loro significato e della strada che indicano verso l'obiettivo, rafforzino la capacità di autovalutazione e autoorientamento.

Rispetto all'attività di insegnamento, la ricerca continuerà andando a sperimentare nuove strategie per il coinvolgimento personale degli allievi, da soli o in gruppo, nel proprio apprendimento, nei contenuti e nelle attività proposte e per la scoperta del metodo di studio più efficace per sé. Proseguirà il tentativo di riscoprire una didattica che si lascia provocare dalle circostanze, conciliando l'attenzione agli stimoli occasionali con un'intenzionalità di ogni punto del percorso, finalizzato al raggiungimento di obiettivi determinati, per quanto individualizzati e, ove possibile, personalizzati. Infine si continuerà a lavorare a una riscoperta del nesso delle discipline con la loro origine, con la realtà e con le esigenze da cui sono scaturite, dell'origine di quel sapere che non è asettico e da manuale, ma strumento per rapportarsi al mondo, al servizio della sua esplorazione e comprensione, per rendere sempre più consapevole l'agire umano.

## Appendice 1: Analisi degli elementi di competenza

L1 Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti		
Abilità	Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale	Comprendere le richieste del cliente, le offerte di un fornitore, i consigli di un esperto Comprendere il messaggio veicolato da una conferenza su temi di cultura, attualità, professionali Comprendere i punti di una discussione in ufficio o tra colleghi
	Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale	A partire dagli appunti, recuperare l'ordine logico dell'esposizione
	Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati	Organizzazione logica del discorso Relazione orale su un'esperienza personale o professionale Relazionare una conferenza o un meeting Dialogare, discutere, conversare Autovalutazione scritta e orale
	Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale	Differenza tra registro orale e registro scritto Identificazione dei colloquialismi Registro linguistico formale e livello espressivo, Alto o formale, medio o normale, semplice o informale, solenne, ufficiale colto, erudito, dignitoso, semplice, familiare, Confidenziale, intimo
	Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista	Discussione Dialogo Dibattito Presentazione Lezione Esprimere e sostenere, con chiarezza e rispetto il proprio punto di vista Assertività
	Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali	Tecniche di ascolto attivo Empatia Rispetto e valorizzazione del punto di vista altrui Ricezione feedback
Conoscenze	Principali strutture grammaticali della lingua italiana	Ortografia, Punteggiatura Morfologia del nome, dell'aggettivo, del verbo, concordanze Sintassi, uso dei connettivi logici, uso dei coesivi
	Elementi di base delle funzioni della lingua	Funzione emotiva Funzione persuasiva Funzione referenziale Funzione metalinguistica Funzione fática Funzione poetica
	Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti	Lessico formale e lessico informale Lessico professionale, diversi lessici specialistici, lessico quotidiano

	formali ed informali	
	Contesto, scopo e destinatario della comunicazione	Il registri linguistico Il concetto di emittente e destinatario Il concetto di target La rimodulazione in funzione del destinatario L'indirizzamento al target Il concetto di contesto L'adeguamento al contesto Lo scopo della comunicazione
	Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale	Watzlavick e Assiomi della comunicazione Padronanza della comunicazione non verbale: prossemica, cinesica, postura (braccia, gambe, corpo), contatto oculare, micro espressioni, comunicazione statica (abbigliamento e cura del corpo), gestualità, contatto fisico Rapporti tra diverse culture rispetto al linguaggio paraverbale Padronanza delle componenti paraverbali della comunicazione: enfasi, tono, volume, ritmo, pause, velocità Feedback
	Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo	Testo descrittivo orale e scritto Testo narrativo orale e scritto Testo espositivo/informativo orale e scritto Testo argomentativo orale e scritto Testo regolativo orale e scritto Testo poetico orale e scritto Testo giornalistico Produzione di messaggi con coesistenza di codici
<b>L2 Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</b>		
Abilità	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi	Comprensione del testo tecnico professionale Comprensione del testo descrittivo/ narrativo/ argomentativo/ espositivo-informativo/regolativo Identificare e interpretare correttamente i diversi legami 1. tematici: tutte le parti si riferiscono allo stesso tema. 2. logici o di ordine
	Applicare strategie diverse di lettura	lettura integrale lettura selettiva lettura orientativa
	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo	
	Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	Elementi di metrica e retorica Elementi di narratologia Caratteristiche dei generi sotto elencati

Conoscenze	Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi	Testo narrativo, sequenze, struttura Testo espositivo/informativo Testo descrittivo, espositivo/informativo, regolativo, poetico, giornalistico Testo argomentativo e tecniche di argomentazione, confutazione, supporto documentato della tesi. Testo complesso per molteplicità e coesistenza di codici e finalità
	Principali connettivi logici	Sintassi e connettivi cronologico, spaziale, causale, gerarchico/di valore, finale, avversativo, causale, concessiva, ipotetico Coesivi: pronomi, iperonimi, sinonimi
	Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi	Lessico formale e lessico informale Lessico professionale, diversi lessici specialistici, lessico familiare
	Tecniche di lettura analitica e sintetica	lettura integrale, selettiva, orientativa
	Tecniche di lettura espressiva	Caratteristiche del suono: tono e volume Pause lunghe, pause brevi, accenti
	Denotazione e connotazione	Naming aziendale valore simbolico degli oggetti Figure retoriche
	Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana	Mito Poemi epici, poemi cavallereschi, poesie, Autobiografie, Diari, Memorie Romanzo, romanzo storico, fantasy, horror, d'avventura Giallo Trattati Novella/Racconto Teatro/Drammaturgia, Tragedia, Commedia Storia e Critica Satira Viaggio
	Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere	Storia Greca, Omero, Storia Romana, Medioevo, Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo, e secondo le necessità e le preferenze di docente e allievi, eventualmente: Dante, Boccaccio, Ariosto, Manzoni, Leopardi, Verga, Pascoli, Pirandello, Ungaretti, Montale, Pasolini ed eventualmente poeti stranieri
L3	Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
Abilità	Ricerca, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo	Tecniche di ricerca Ricerca tra fonti cartacee e fonti web Selezione e verifica dell'attendibilità delle fonti
	Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni	Prendere appunti Redigere sintesi Redigere relazioni, report, verbale riunione
	Rielaborare in forma chiara le informazioni	Rielaborare e riscrivere le informazioni anche in maniera originale

	Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative	Diverse tipologie testuali e criteri di scelta Riscrittura e rielaborazione Lessico e registro linguistico Correttezza grammaticale (ortografica, morfologica, sintattica), Coesione, coerenza, organicità della struttura
Conoscenze	Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso	Coerenza, Coesione, Connettivi logici,
	Uso dei dizionari	Tecniche di ricerca Lettura e interpretazione delle abbreviazioni Contestualizzazione
	Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.	Descrizione Riassunto, lettera ed e-mail, formale e informale, di informazione, presentazione, ringraziamento, invito, richiesta report relazioni di vario genere testo espositivo su un tema autobiografia articoli di giornale di vario tipo intervista guida saggio testo pubblicitario brochure/logo menu naming aziendale book aziendale book di progetto blog/testo per social media o sito web ricettario manuale repertorio merceologico testo complesso per molteplicità di codice o di finalità
	Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione	ideare esaminare fonti documentali stendere una scaletta, stendere un testo, rivedere un testo

**L4TEC1** Gestire la comunicazione in lingua italiana, scegliendo forme e codici adeguati ai diversi contesti personali, professionali e di vita

Abilità	Identificare specifiche strategie di lettura e redazione in rapporto allo scopo e alla tipologia di testo	Isotopie di lettura Comprensione del messaggio di testi informativi/espositivi/giornalistici di media difficoltà Analisi e delle strutture narrative/argomentative di un testo letterario, saggistico, giornalistico
	Scegliere modalità di interazione comunicativa e di argomentazione in rapporto a situazioni colloquiali e tecnico-formali	Individuare il destinatario, rilevare e interpretare le sue attese e loro trasformazione in proposte Rapporti di ruolo e feedback Fidelizzazione del cliente

	Promuovere il lavoro di gruppo e le relazioni con gli interlocutori di settore.	Come si lavora in gruppo Ruoli e comunicazione nell'equipe di lavoro
Conoscenze	Caratteristiche e convenzioni dei principali linguaggi specialistici: commerciale, giuridico, amministrativo, tecnico	Linguaggio commerciale Linguaggio giuridico Linguaggio amministrativo Linguaggio tecnico di settore
	Caratteristiche dei registri linguistici e tecniche di comunicazione interpersonale e di negoziazione	Tecniche di comunicazione efficace Registri linguistici Assertività Strategie di negoziazione e concetti di cooperazione, conflitto, interazione, vantaggio, interessi diversi; Spazio negoziale o zona di accordo/punto di resistenza Strategie di negoziazione distributiva e integrativa
	Modalità di pianificazione, di elaborazione, di revisione e di editing di testi continui e non continui	Analizzare, elaborare e redigere Brochure, testi pubblicitari, book aziendali, menu, pagine web, social network, portali alberghieri e turistici testi continui e testi discontinui: somiglianze e differenze leggere e interpretare un testo discontinuo redigere un testo discontinuo moduli e questionari diagrammi tabelle con dati statistici Tabelle con dati geografici

## Appendice 2: Oggetti e strumenti di lavoro

Tipologia	Cosa produco? Oggetto di Lavoro	Cosa mi serve? Di quali skills mi arricchisco Strumento/dotazione di lavoro	In quale parte dell'anno	In che occasione, in che contesto, con quale referente: l'esperienza (professionale/culturale) che sto facendo	Grammatica e metalinguistica
Relazioni	Report	Riflessione su di se e autovalutazione lavoro svolto	1° anno 1° quadrimestre	I primi si realizzano subito dopo le prime <i>job rotation</i> . Continueranno nei 4 anni, all'occorrenza	Lessico specialistico
	Relazione tecnico professionale	Registro linguistico	1° anno fine 1° quadrimestre	Dopo le prime fasi di sviluppo della commessa	lessico professionale; lessico specialistico; morfologia e sintassi
	Relazione culturale*	Registro linguistico	1° anno 2° quadrimestre	Su un argomento storico/letterario	lessico morfologia e sintassi
	Relazione di bilancio		4° anno	Sulla fatturazione del bar/ristorante, in codocenza con l'asse matematico	
	Relazione di indagine		1° anno 1° o 2° quadrimestre	Dopo <i>Ideare</i> , relazione per la descrizione del <i>Pannello tendenza</i> , o durante <i>Valutare</i> per l'interpretazione dei questionari di soddisfazione	
	Relazione di stage	Capacità di analisi e di sintesi	2° anno,	Durante e dopo il primo stage, e con complessità crescente negli stage successivi	
	Verbale o meeting report	Rielaborare gli appunti	2° anno 1° quadrimestre	Dopo il secondo incontro con il committente, sulle direttive che questi ha dato	
	Testo complesso	Capacità di sintesi	1° anno, 1° quadrimestre,	in occasione del secondo incontro col committente alla fine di progettare	
	Scheda di progetto (sintesi meno elaborata del book di progetto, a cura del docente di eventi)	Capacità di sintesi	1° anno, 1° quadrimestre,	in occasione del secondo incontro col committente alla fine di progettare	lessico morfologia e sintassi
	Book di Progetto	Capacità di sintesi	1° anno, 1° quadrimestre,	in occasione del secondo incontro col committente alla fine di progettare	Tempi verbali del congiuntivo e del condizionale  lessico morfologia e sintassi; coerenza e coesione; indici e sommari



	Case study		3° anno dopo lo stage	Sulla propria azienda, sull'introduzione di un prodotto sul mercato	
Testo descrittivo	Descrizione di persone	Padronanza lessicale	2° anno, ....	Durante una qualsiasi delle <i>job rotation</i>	
	Descrizione di oggetti/luoghi		1° anno, 1° quadrimestre	Descrizione del ristorante e del bar ai fini del book di progetto	
	Descrizione culturale		1° anno, 1° quadrimestre	Descrizione di un manufatto antico, es. vaso greco	
Testo narrativo	Racconto/mito/novella/favola/leggenda			Ogni volta che sarà necessario consultare fonti di ispirazione, o preparare l'intrattenimento di una serata a tema, o realizzare un gadget ricordo	I tempi verbali passati, in particolare l'imperfetto
	Romanzo			Ogni volta che sarà necessario consultare fonti di ispirazione, o preparare l'intrattenimento di una serata a tema, o realizzare un gadget ricordo	
Corrispondenza	Lettera e email formale		1° anno, 2° quadrimestre	Mantenere le relazioni con il committente	Registro linguistico Intestazioni; Appellativi nelle comunicazioni formali, Formule di congedo
	Lettera e email di presentazione		2° anno, prima dello stage		Registro linguistico Intestazioni; Appellativi nelle comunicazioni formali, Formule di congedo
	Lettera e email di ringraziamento		2° anno, dopo lo stage		Registro linguistico Intestazioni; Appellativi nelle comunicazioni formali, Formule di congedo
	Invito		1° anno 2° quadrimestre	In occasione dell'invito agli eventi commissionati, qualora la produzione e la diffusione sia in carico all'agenzia	

Testo pubblicitario	Testo pubblicitario		2° anno 1° quadrimestre	In occasione della pubblicizzazione dell'evento commissionato	Lessico morfologia e sintassi; Funzione persuasiva della lingua
	<i>Pannello tendenza</i> /Brand		1° anno 2° quadrimestre	Incontro con il cliente	sintesi Concetto di target
	Logo e brochure	Capacità di analisi e sintesi	1° anno 2° quadrimestre	In occasione della presentazione al cliente della propria agenzia	Funzione persuasiva della lingua
	Volantino	Capacità di analisi e sintesi	3° anno: apertura straordinaria del ristorante	In occasione della pubblicizzazione dell'evento commissionato o di un'apertura straordinaria con serata a tema	Funzione persuasiva della lingua
	Slogan	Competenze creative, poetiche, retoriche	3° anno: apertura straordinaria del ristorante	In occasione della pubblicizzazione dell'evento commissionato o di un'apertura straordinaria con serata a tema, o del lancio di un nuovo prodotto.	Funzione persuasiva della lingua
	Body copy	Competenze creative, poetiche, retoriche	2° anno 1° quadrimestre	In occasione della pubblicizzazione dell'evento commissionato o di un'apertura straordinaria con serata a tema, o del lancio di un nuovo prodotto.	Funzione persuasiva della lingua; Figure retoriche
	Naming aziendale	Capacità di analisi e sintesi	1° anno, secondo quadrimestre	Scelta del nome dell'agenzia	Connotazione e denotazione
Articolo di Giornale	Articolo di giornale		2° anno, 1° o 2° quadrimestre	O per la titolazione del <i>Pannello tendenza</i> , o per la scrittura di articoli per il web o per il giornale scolastico	Lessico, registro linguistico, sintassi,
	Cronaca		2° anno, 1° o 2° quadrimestre		
	Redazionale		3° anno:	In occasione della pubblicizzazione dell'evento commissionato o di un'apertura straordinaria con serata a tema, o del lancio di un nuovo prodotto	
	Articolo di giornale argomentativo		3° anno, 2° quadrimestre		Punteggiatura, Sintassi
	Fondo, editoriale, opinione, corsivo, rubrica	Comprensione	2° anno 2° quadrimestre : il testo giornalistico come testo argomentativo	Testo critico dell'attività della <i>Bottega del gusto</i>	Punteggiatura, Sintassi
Analisi testuale	Analisi del testo poetico	2° anno 1° quadrimestre		Lessico, figure retoriche, metrica	

		Comprensione e interpretazione del testo	2° anno 1° quadrimestre		Figure del racconto, strutture testuali
		Analisi del testo tecnico specialistico	2° anno	Analisi di testi della letteratura italiana	
		Analisi del testo documentale	3° e 4° anno	Analisi e confronto di testi tecnici di settori diversi sia interni alla scuola ( falegnameria, tessile, Sala Bar) che appartenenti a tutto il mondo del lavoro; Analisi di manuali e codici giuridici	
Testo espositivo	Testo espositivo su un tema		Dal 1° anno in avanti	Ogni volta che bisogna indagare una tematica per una commessa, es: l'inverno, la comunionalità	Tempi verbali dell'indicativo
	Testo composito (espressivo, espositivo, narrativo)		3° anno, (parte espositiva al 2° quadrimestre)		
Specializzazione di quanto fatto propedeutico o all'esame	Tesina		3° e 4° anno		
	Testo Argomentativo con o senza uso di documentazione		2° anno, 2° quadrimestre	Argomentazione delle scelte proprie o del titolare ai fini della commessa Testo argomentativo su posizioni critiche letterarie, o storiche	Connettivi logici
	Saggio breve (ripresa in stile maturità)		3° anno 1° quadrimestre		Sintassi, coerenza, coesione
	Testo espositivo sintetico* Trattazione breve		3° e 4° anno,	Tesina del terzo e del quarto anno; Preparazione all'esame del quinto anno	
	Autobiografia		3° anno 1° e 2° quadrimestre	All'inizio dell'anno per il <i>Pannello tendenza</i> e prima di iniziare un nuovo anno	
	Tesina/presentazione di se		2° anno, 1° quadrimestre		
	Testo composito (espressivo, espositivo, narrativo)		3° anno, (parte espositiva al 2° quadrimestre)		
Testo informativo	Testo informativo: Intervista		1° anno/2° anno	Primo incontro con il cliente per la rilevazione delle esigenze ai fini dell'organizzazione dell'evento	
	Testo informativo Guida		1° anno/2° anno	Elementi dei book di progetto / preparazione generale ai suggerimenti turistici per i clienti	
	Manuale merceologico		1° anno/2° anno	Quaderno del cuoco	
Testo normativo	Manuale di istruzioni/ regolamento		1° anno 1° quadrimestre	Produzione del book aziendale	
	Testo informativo/regolativo: Ricettari		2° anno 1° quadrimestre		

	Testo informativo/regolativo	Comprendere il linguaggio tecnico, giuridico, amministrativo	3° anno dopo lo stage		
	Guida				
	Norme legali per le strutture ristorative				
Presentazioni orali		Capacità di scelta di registro linguistico	Dal 1° anno, primo quadrimestre, e in ogni occasione bisogna adattare un'esposizione e al contenuto, al contesto e al destinatario	Incontri con titolari e clienti	
	Se stessi in colloquio		2° anno, 1° stage	Prima e durante il colloquio di stage	
	Presentazione orale, anche di progetti, con eventuali supporti informatici o cartacei		Dal 1° anno, per ogni incontro di presentazioni e del progetto evento al cliente	Incontri con titolari e clienti	
	Prodotto al cliente ed eventuali modifiche del progetto		Dal 1° anno, e per ogni incontro di presentazioni e del progetto evento al cliente	Incontri con titolari e clienti	
	Presentazione piatto, vino, dessert, tè al cliente		Dal 2° quadrimestre del 1° anno in avanti, per ogni commessa	Prima e durante la realizzazione dell'evento	
	Presentazione orale con eventuali supporti informatici o cartacei	Saper svolgere una ricerca	Dal 1° anno	Ai compagni di classe o delle altre classi durante la realizzazione di un progetto in cui sono stati distribuiti i ruoli	
	Risultati di una ricerca		Dal 1° anno	Durante le fasi di <i>Ideare e Progettare e Valutare</i>	
	Presentazione Lezione		4° anno	Lezioni dei maître ai commis	
	Ascolto attivo	Ascolto attivo La preparazione	Dal 1° anno, 2° quadrimestre, secondo incontro con il cliente o presentazioni dei compagni	Comprendere le richieste del cliente e i suoi obiettivi, comprendere le offerte di un fornitore o i consigli di un esperto; Comprendere i punti di una discussione in ufficio e tra colleghi.	

		Le domande specchio	Dal 1° anno, 2° quadrimestre, secondo incontro con il cliente o presentazioni dei compagni		
		L'empatia	Dal 1° anno, 2° quadrimestre, secondo incontro con il cliente o presentazioni dei compagni		
		La consapevolezza dei i filtri	Dal 1° anno, 2° quadrimestre, secondo incontro con il cliente o presentazioni dei compagni		
		L'ascolto dei linguaggi paraverbali e non verbali	Dal 1° anno, 2° quadrimestre, secondo incontro con il cliente o presentazioni dei compagni		
Appunti	Appunti di convegno, lezione, spiegazione, lettura	Prendere appunti e rielaborare gli appunti: mentali, o schematici, o accurati	In qualunque momento dell'anno o a qualsiasi stage della commessa parte dell'anno	Comprendere il messaggio veicolato da una conferenza e i suoi passaggi fondamentali; recuperare l'ordine logico della discussione, riepilogare	
	Comanda				
Linguaggio paraverbale e non verbale	Linguaggio Paraverbale	Padronanza e capacità di comprensione del linguaggio paraverbale, dell'enfasi, del tono, del volume, del ritmo, delle pause, della velocità			
		Padronanza, consapevolezza e capacità di interpretazione del linguaggio non verbale, della postura, dell'espressività, della gestualità, della prossemica, linguaggio statico, della cinesica			
		Consapevolezza degli Assiomi della comunicazione			

Discussione	Dialogo Conversazione /discussione / dibattito	Prendere parte a un dialogo, una discussione, un dibattito; Esprimere e sostenere, con chiarezza e rispetto il proprio punto di vista. Individuare, comprendere, accogliere, e ragionevolmente confutare il punto di vista altrui.		In classe, sempre (argomenti culturali e scelte pratiche in relazione alle commesse)  Durante ogni fase di progettare, per concordare con la brigata gli elementi del progetto;  Durante la fase di realizzare, per prepararsi a risolvere problemi e affrontare con Assertività la propria opinione  Durante studi storici o letterati, per capire meglio le posizioni dei soggetti in gioco	I tempi del congiuntivo e del condizionale.  I connettivi logici.  I pronomi.
	Colloquio o interrogazione d'esame		3°, 4° e quinto anno,	Preparazione all'esame e simulazione dello stesso. Svolgimento dell'esame	
Riscrittura	Riscrittura Riassunto	Cogliere le informazioni essenziali	Dal 1° anno, prime lezioni di letteratura e storia e prime ricerche sul web	Ogni qual volta si ritenga necessario	
	Riscrittura Parafraasi		1° anno, fine 2° quadrimestre ; 2° anno, introduzione alla letteratura. 1° anno, parafrasi di testi fonte di ispirazione per la commessa	Concorso di poesia; Analisi dei testi pubblicitari	
	Riscrittura Rifinalizzante	Rielaborare in funzione del target	1°, 2° e 3° anno	Passaggio dal report al book manuale aziendale; Autobiografia in lettera di presentazione da allegare al curriculum; Tesi d'esame	
	Riscrittura Combinatoria		Dal 2° anno	Ricerche, approfondimenti, per il <i>Pannello tendenza</i> , per il book di progetto, per le brochure, per le tesine, per saggi brevi,	
Lettura, ricerca e documentazione personale		Lettura esplorativa, intensiva	Dal primo anno		
	Ricerca:	Ricerca: Consultazione fonti, consultazione web verifica dell'attendibilità (presentazione tipologie pagine web: forum, blog, e-commerce, sito specializzato, social network, wiki)	Dal 1° anno	Primo anno, primo quadrimestre, ricerche storiche, letterarie, ricerche artistiche, ricerche funzionali alla commessa	
		Ricerca bibliografica	2° anno, ...	Schedatura degli argomenti di diversi manuali	

		Lettura espressiva	Dal 1° anno	In qualsiasi momento occorr leggere per la classe e in fase di realizzazione di un evento, in riferimento all'intrattenimento della serata	
Paragone con l'altro e Intrattenimento	Racconto/mito		1° anno, 1° quadrimestre	Dopo i primi miti di storia, da riprendere in occasione della elaborazione di nome e logo	
	Poesia*	Percepire armonia e dissonanza, familiarità e distanza	1° anno 2° quadrimestre, Concorso di poesia	Scrittura poetica legata al concorso bandito a scuola (codificazione) In ogni occasione in cui ci sia lo spazio o l'occasione per una lettura personale	Figure retoriche Italiano antico
	Organizzazione dei momenti di intrattenimento per un evento		Dal 1° anno	Nella fse di progettare e realizzare, se richiesto per la commessa	

## Appendice 3: la programmazione dell'asse dei linguaggi

### *Programmazione classe 1^*

<b>PROMUOVERE</b>	MODULO 1 <b>IDEARE</b> PRODOTTO <b>PANNELLO TENDENZA</b>				
	<b>Argomento (oggetto o strumento di lavoro)</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	La presentazione di sé	Presentazione	Presentarsi attraverso un nome proprio, un nome comune di un oggetto che ti rappresenta, un aggettivo che ti caratterizza e un verbo di un'attività che ami	Le parti del discorso: nome aggettivo e verbo	



			svolgere		
L'esperienza della realtà attraverso i cinque sensi	<p>Degustazione delle brioches</p> <p>Visione del film "Anna dei miracoli"</p> <p>Lettura di un brano tratto da Hellen Keller, Il mondo in cui vivo</p> <p>Visita alla mostra "Dialogo nel buio" – Istituto dei ciechi, Milano</p>	<p>Analisi olfattiva, visiva, tattile, sonora e gustativa. Descrizione delle brioches degustate attraverso nomi, aggettivi e verbi.</p> <p>Osservazione a coppie dell'ambiente di "Cometa"</p> <p>Produzione di un testo scritto con elencazione degli elementi osservati</p> <p>Analisi olfattiva, visiva, tattile, sonora e gustativa</p>	<p>Differenza tra nomi e aggettivi, dall'aggettivo al nome estratto</p> <p>Arricchimento lessicale</p> <p>Le basi di un testo descrittivo.</p>	<p>Come sviluppare lo <b>stile analitico</b>: partire dai dettagli per costruire progressivamente il quadro generale</p> <p>Strategie per individuare in un ambiente o contesto, fonti di ispirazione per le scelte professionali</p>	
Gli elementi della comunicazione: emittente, destinatario,	Esempi di messaggi con varietà di elementi	<p>Analisi e produzione di messaggi con varietà di elementi</p> <p>Individuazione dei destinatari e</p>	<p>I registri stilistici</p> <p>Il lessico specialistico</p>	<p><b>Interpretare i messaggi</b> veicolati dalle</p>	

	messaggio, codice, canale, contesto		delle finalità del “ <i>Pannello tendenza</i> ”: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ l'équipe di lavoro chiarisce a se stessa obiettivi e scelte operative</li> <li>✓ il destinatario del servizio ne coglie le caratteristiche peculiari</li> </ul>		scelte di dettaglio
	I codici comunicativi non verbali  (iconico, gestuale ....)	Messaggi iconici aventi come oggetto il cibo e la ristorazione  Visone di video in cui abbia rilievo il linguaggio gestuale	Raccolta e/o produzione di materiale iconico per il <i>Pannello tendenza</i>	Concorrenza di codici diversi in un messaggio  Importanza e modi della comunicazione non verbale	Pianificazione del lavoro per l'oggetto <i>Pannello tendenza</i> entro un determinato periodo  Procedura: i criteri per strutturare un testo multilinguistico (iconico e verbale)

	<p>Il testo descrittivo</p>	<p>Descrizione di un albergo o di un ristorante da una guida turistica</p> <p>Descrizione letteraria (esempi: “La cucina di Fratta”</p> <p>“La cena a casa Salina” dal “Gattopardo”</p> <p>un passo dei “Buddenbrook” .....</p>	<p>Descrizione di un luogo o di un prodotto (albergo, bar, ristorante, cibo, vino)</p>	<p>Lessico</p> <p>Aggettivazione</p>	
--	-----------------------------	---	--	--------------------------------------	--

	<p>Il testo come messaggio organizzato (verbale, iconico, gestuale ....)</p>	<p>Ascolto di un discorso famoso (es. elezione presidenziale, attualità...)</p> <p>Lettura di un testo espositivo</p>	<p>Analisi degli elementi non verbali che concorrono all'efficacia di una presentazione orale.</p> <p>Esercizi di presentazione orale</p> <p>Simulazioni della presentazione del <i>pannello tendenza</i></p> <p>Produzione di una descrizione esplicativa del <i>Pannello tendenza</i></p>	<p>Coerenza e coesione: concordanza tempi verbali connettivi di tempo sostituzioni (sinonimi, iperonimi, pronomi,</p>	<p>Procedura per strutturare una presentazione orale efficace</p> <p>Pianificazione dell'esposizione e dell'evento in cui essa deve avvenire</p>
	<p>Il testo descrittivo</p>	<p>Descrizione di un albergo o di un ristorante da una guida turistica</p> <p>Descrizione letteraria (esempi: "La cucina di Fratta", "La cena a casa Salina" dal</p>	<p>Descrizione di un luogo o di un prodotto (albergo, bar, ristorante, cibo, vino)</p>	<p>Lessico Aggettivazione</p>	

		“Gattopardo”, un passo dei “Buddenbrook” .....)			
	Relazioni: relazione di indagine		Relazione sul <i>Pannello tendenza</i> e sulle scoperte che esso rappresenta e i significati che veicola		

<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 2</b> <b>PROGETTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>BOOK DI PROGETTO</b> <b>PRESENTAZIONE ORALE E DIGITALE DEL PROGETTO</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di</b>

				<b>lavoro</b>
Relazione: Report	L'attività di Job Rotation	Report settimanale delle proprie attività, secondo una scaletta fornita dalla docente	Punteggiatura, ortografia	A cosa mi serve relazionare il mio lavoro e tenere traccia delle esperienze? Come lo organizzo
Comunicazione: Prendere appunti	Diversi incontri con i clienti	Preparazione alla raccolta di appunti durante un incontro con un esperto  prendere appunti durante i momenti teorici della lezione (spiegazione)		
Rielaborare gli appunti		Scrivere un testo espositivo (relazione) e uno informativo (verbale)		
Testo Narrativo	Lettura miti	Scrittura del mito della	Le caratteristiche del	

			cosa che più si ama Riflessione sulla propria identità	testo narrativo (sequenze)	
Testo Narrativo	<p>Lettura di racconti quali fonti di ispirazione</p> <p>(Es: Tema: Inverno, testi: Il gigante egoista; Tema Provenza)</p> <p>*è possibile adottare testi di altri generi, anche senza una focalizzazione sistematica sul genere Es: Coventry Parmore: <i>Amo l'inverno</i></p>		Raccolta di concetti chiave su un tema	Personaggi e ruoli Spazio e tempo	
Descrizione culturale			Descrizione di un manufatto antico come un vaso greco		
Descrizioni di oggetti o luoghi	Lettura descrizione oggetto di design di cucina		Descrizione del ristorante o del bar ai fini del book aziendale		

	Mail formale: l'invito	Lettura di inviti via mail	<p>Le caratteristiche di una mail formale</p> <p>Riflessione sulle relazioni tra mittente e destinatario e scelta del codice (scrivere una mail per conto di qualcun'altro)</p>	<p>Registro linguistico</p> <p>Intestazioni</p> <p>Congedo</p>
	Book di progetto	Osservazione dei book prodotti nel passato	<p>Produzione e Assemblaggio di un book con sintesi, rielaborazione ed esposizione del lavoro svolto nei diversi uffici</p> <p>(inviti, allestimento sala, mice en place, menu, grafica, budget, contratto, musica, audiovideo e tecnologia, logistica e parcheggi, fotografo, etc.)</p>	<p>indice</p> <p>richiami interni</p> <p>lessico settoriale</p>



<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 3</b> <b>REALIZZARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>COMUNICAZIONE DELL'EVENTO/PRODOTTO</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>
	Testo informativo oggettivo	Preparazione evento	Comunicato alla direzione aziendale con descrizione delle proposte effettuate e del lavoro che si va a realizzare		
	Testo complesso (narrativo, informativo, regolativo) Book Aziendale	Job Rotation	Riscrittura guidata dei report per la redazione di un book sull'azienda per cui lavorano		Ortografia Tempi verbali Pronomi, in particolare impersonali

					Sinonimi, iperonimi e coesivi
--	--	--	--	--	-------------------------------------

<b>PROMUOVERE</b>	MODULO 4 <b>VALUTARE</b> PRODOTTO <b>PROVE DI FINE QUADRIMESTRE</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>

	Relazione tecnico professionale	Evento realizzato per la <i>Bottega del gusto</i> Incontro con il committente per feedback sull'evento e discussione	Produzione relazione guidata (scaletta fornita dal docente) Autovalutazione scritta	Il congiuntivo nel periodo ipotetico 1.	La valutazione come dar valore e stimolo al miglioramento continuo in un growth mindset
	Lettera o mail formale	Lettura di risposte date ai feedback sui siti di ebooking	Redazione lettera di ringraziamento con risposte al feedback ricevuto		
	Relazione culturale	Trattazione di Argomento storico letterario	Relazione	Il passato	

<b>PROMUOVERE 2</b>	<b>MODULO 5</b> <b>RIPROGETTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>BOOK DI PROGETTO</b>
---------------------	--

<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>	<b>Argomento</b>
Discussione	Discussione e confronto a partire dai punti emersi nelle relazioni	Quadro dei punti di forza, delle criticità e degli obiettivi di miglioramento dell'azienda		
Verbale o meeting report	Incontro con il cliente  Lettura di meeting reports			
Lettera/email	Esempio di lettera o mail formale	Produzione lettere ed email professionale per comunicare con il cliente	Registro linguistico e scelta rispetto al contesto  Lessico: appellativi	
Testo pubblicitario: logo e nome	Analisi loghi e video pubblicitari, con particolare attenzione a quelli del settore	Produzione di un logo e scelta di un nome per la propria agenzia di organizzazione di eventi	Denotazione e connotazione	
Testo pubblicitario: brochure	Raccolta e osservazione di testi e brochure di settore varie e di siti web	Analisi dei report per la redazione in forma persuasiva per la creazione	Riscrittura  Forma linguistica  Registro, target	

			di una e brochure per l'incontro con il cliente	utilizzo della lingua nella sua funzione persuasiva Integrazione tra linguaggio verbale e linguaggio iconico	
	Book di progetto	Lettura di esempi di book 'pdi progetto  Attività in gruppo per la progettazione dell'evento (prof. Di matematica economia, budget ed elaborazione preventivo; maître di sala, allestimenti; chef di cucina e pasticceria: elaborazione menu; etc.)	<i>Cooperative learning</i> per relazionare il progetto nei suoi vari aspetti	Congiuntivo e condizionale, oltre che periodo ipotetico per la proposta	

<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 6</b> <b>REALIZZARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>EVENTO</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>
	Materiale per la comunicazione dell'evento	Analisi inviti e immagini coordinate  Analisi dell'oggetto menu di vari ristoranti	Produzione di un Invito  Produzione di un menu con eventuali testi complementari letterari o meno	Linguaggio settoriale	
	Esposizione orale	Uscita di gruppo in un ristorante per osservare il ruolo del maître o dello	Presentazione dei piatti  Presentazione efficace di		

		chef de rang nel presentare il piatto	un piatto		
	Poesia	Concorso di poesia o ricerca di fonti di ispirazione		Primi elementi di metrica Figure retoriche principali e loro utilizzo.	

<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 7</b> <b>VALUTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>PROVE DI QUADRIMESTRE</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>

	Relazione tecnico professionale	Evento realizzato per la <i>Bottega del gusto</i>	Produzione relazione impostata in autonomia	Il congiuntivo nel periodo ipotetico	La valutazione come dar valore e stimolo al miglioramento continuo in un growth mindset
		Incontro con il committente per ottenere un feedback sull'evento;  Discussione sugli obiettivi di miglioramento	Autovalutazione scritta		
	Lettera o mail formale		Redazione lettera di ringraziamento con risposte al feedback ricevuto		
	Autovalutazione complessiva	Visione foto dell'anno scolastico	Revisione del percorso svolto, riflessione sugli apprendimenti e sulle competenze acquisite e loro stesura		Riflessione sulle caratteristiche del proprio stile di apprendimento e sulle proprie strategie (cosa ha funzionato meglio o peggio perché



					I'apprendimento accadesse)
--	--	--	--	--	----------------------------

*Programmazione classe 2^*

<b>P r o d u t t o r e</b>	MODULO 1				
	IDEARE				
	PRODOTTO				
	PANNELLO TENDENZA				
	<b>Argomento (oggetto o strumento di lavoro)</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	Rendere conto della realtà di cui si è protagonisti	Lettura di diari famosi	Scrittura di un diario personale/professionale con episodi di ospitalità di cui si è protagonisti con i clienti e i colleghi	Ortografia e punteggiatura La struttura della frase semplice Uso dei coesivi: - i pronomi - i connettivi di ordine	Narratività: raccontare le attività svolte perché diventino esperienza, ossia giudizio e consapevolezza  La dinamica del

		Lettura di brani tratti dal <i>Convivio</i> di Dante	Peer editing guidato sui testi prodotti		desiderio nel cammino di crescita personale e professionale, formazione, e nel lavoro
Le parole-chiave nella comunicazione verbale  [Capacità espressiva e argomentativa]	Ricerca delle parole-chiave in alcuni testi letterari e non letterari	Sintetizzare in poche parole chiave l'esperienza di un contesto. Spiegare le singole parole e motivare la scelta  Peer editing guidato sui testi prodotti	Uso dei coesivi: sinonimi, iperonimi, perifrasi  Denotazione e connotazione		
La comunicazione attraverso segni e simboli	Raccolta dei simboli e dei segni di <i>Cometa</i>  Raccolta di segni delle diverse tipologie in un contesto altro	Decodifica dei segni e simboli raccolti  Decodifica dei segni raccolti			Tutto è segno, colui che interpreta ha un ruolo fondamentale

	<p>I codici comunicativi non verbali (iconico, gestuale ....)</p> <p>Gesti e culture</p> <p>Gesti del cameriere e gesti del cliente (iconico, simbolico e indice)</p>	<p>dalla scuola</p> <p>Ricerca sul significato dei gesti nelle varie culture (anche con esperienza diretta degli studenti di origine straniera)</p> <p>Intervista al maître o attività di osservazione</p> <p>Paul Watzlawick, Assiomi della comunicazione</p>		<p>Concorrenza di codici diversi in un messaggio</p> <p>Importanza e modi della comunicazione non verbale (doppio legame e ambiguità/incoerenza tra messaggio verbale e non verbale)</p>	
--	---	--	--	--	--

<p>Il testo descrittivo della persona o del personaggio</p>	<p>Descrizione letteraria di un personaggio</p> <p>(Descrizione di Caronte nella versione Virgiliana - pittorica, e in quella Dantesca - drammatica)</p>	<p>Descrizione di un cliente-tipo</p> <p>Descrizione di un cliente abituale</p> <p>Descrizione per contrasto di due clienti (oppure compagni o professori) molto diversi</p>	<p>Lessico</p> <p>Aggettivazione</p> <p>Similitudini e metafore</p>	
<p>Testo multicode</p>		<p>Utilizzare i segni individuati in <i>Cometa</i> e le descrizioni elaborate per definire un <i>Pannello tendenza</i> che rappresenti il <i>brand</i> di <i>Cometa</i></p>		
<p>In alternativa al lavoro sul testo descrittivo</p>				
<p>L'articolo di cronaca (sportiva, giudiziaria, politica, culturale)</p> <p>Le 5 W&amp; H</p>	<p>Lettura e analisi titoli e articoli</p>	<p>Redazione di un articolo di cronaca sulla fase di ideare (uscite formative o esperienze sensoriali)</p>	<p>Ortografia e punteggiatura</p> <p>Sintassi della frase semplice e complessa, coordinate e subordinate</p> <p>Connettivi di tempo</p>	

	Analisi dei titoli di giornale	Confronto tra articoli sullo stesso argomento per il confronto degli incipit o lead (5W) l'individuazione del taglio nell'impostazione, nei commenti e nella selezione delle informazioni offerte	Peer Editing articoli redatti  Scelta titoli efficaci per il <i>Pannello tendenza</i>	Le figure retoriche La struttura nominale L'uso della punteggiatura Le congiunzioni ad inizio frase	
--	--------------------------------	--	---	--	--

<b>MODULO 2</b> <b>PROGETTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>BOOK DI PROGETTO</b> <b>PRESENTAZIONE ORALE E DIGITALE DEL PROGETTO</b>				
<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>

	<p>Testo complesso (narrativo, informativo, regolativo)</p> <p>Book Aziendale</p>	<p>Job Rotation</p>	<p>Riscrittura guidata dei report per la redazione di un book sull'azienda per cui lavorano</p>	<p>Ortografia</p> <p>Tempi verbali</p> <p>Pronomi, in particolare impersonali</p> <p>Sinonimi, iperonimi e coesivi</p>	
	<p>Studio del cliente e rilevazione delle sue attese (storia, origini, cultura, caratteristiche aziendali)</p> <p>Approfondimenti culturali per lo sviluppo del progetto</p> <p>Es: Geografia</p> <p>Morfologia e Clima del contesto di riferimento del</p>	<p>Consultazione pagina web del cliente</p> <p>Testi letterari stimolo o fonte di ispirazione</p> <p>Es: leggere guide turistiche sulle diverse regioni tema della commessa, con particolare attenzione alle caratteristiche agroalimentari ed enogastronomiche</p>	<p>Ricerche storiche e/o geografiche sul tema, sul cliente le sue origini e la sua azienda, sulle origini geostoriche dei prodotti offerti</p> <p>Es: Ricerca sulle caratteristiche morfologiche e climatiche di diverse regioni che influiscono sulla produzione e sulle caratteristiche dei prodotti tipici e sulle abitudini alimentari (vino frizzante dell'Etna, salumi della Bassa</p>		

	servizio o della cucina che si vuole proporre		Padana)		
	Ascolto attivo	Primo incontro con il cliente	Elaborare e porre in maniera efficace domande per la raccolta delle informazioni  Prendere e rielaborare gli appunti		
	MODULO 3 <b>REALIZZARE</b> Appunti PRODOTTO <b>COMUNICAZIONE DELL'EVENTO/</b>		Interpretazione delle risposte		
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza</b>	<b>Attività di decodificazione</b> Verbale o meeting report	<b>Riflessione</b>	<b>Riflessione</b>
	Book di progetto	<b>stimolo</b>	<b>e produzione</b> Produzione e correzione	<b>metalinguistica</b>	<b>metacognitiva/ proposte educative</b>
	Esposizione orale Presentazione orale del progetto	Briefing con maître e chef. Secondo incontro con il cliente	Presentazione scritta e orale Presentazione orale del dei piatti e/o delle progetto dinamiche dell'evento Esercitazione stesso al cliente nell'esposizione		
	Comunicazione		Produzione inviti	Individuazione del	

	<p>con/per gli ospiti</p> <p>La grafica nella comunicazione (eventualmente in codocenza con eventi/informatica)</p>		<p>Eventuale promozione dell'evento</p> <p>Produzione carta del menu e dell'eventuale gadget ricordo</p>	<p>target e scelta dei codici adeguati</p>	
			<p>Nell'ambito della gestione dell'ordine di servizio, cura delle comunicazioni scritte orale</p>		





	STAGE	di presentazione allegata a CV	presentazione	informali  Congedi formali e informali	e sull'autovalutazione  Sviluppo della capacità di osservazione di un'organizzazione, delle relazioni, delle scelte di servizio
	DURANTE LO STAGE	Lettura relazione di stage  Lettura storia di un'azienda  Gli stili di arredo: visione e descrizione	Diario di stage (con scaffolding)  Presentazione dell'azienda, della sua storia, del suo stile (con scaffolding)  Resoconto delle competenze professionali sviluppate  Resoconto sugli sviluppi della capacità di <i>problem solving</i> e	Ancora sui registri linguistici e sul linguaggio tecnico professionale;	Lavoro sulla conoscenza di sé e sull'autovalutazione

			in generale delle competenze trasversali		
	DOPO LO STAGE	Ascolto delle presentazioni dei compagni, corredate di supporto multimediale (presentazione ppt, prezy o video)	Lettera di ringraziamento  Elaborazione di una scaletta per la relazione di stage  Relazione di stage con autovalutazione delle competenze acquisite	Organizzazione testuale, coerenza e coesione	Lavoro sulla conoscenza di sé e sull'autovalutazione

<b>PROMUOVERE 2</b>	MODULO 5 <b>RIPROGETTARE</b> PRODOTTO <b>BOOK DI PROGETTO</b> <b>TESTO NORMATIVO GADJET CON RICETTE</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza</b>	<b>Attività di decodificazione e</b>	<b>Riflessione</b>	<b>Riflessione</b>

	<b>stimolo</b>	<b>produzione</b>	<b>metalinguistica</b>	<b>metacognitiva/ proposte educative</b>
Testo normativo	Leggere la ricetta del risotto alla milanese di Carlo Emilio Gadda	<p>Ricerca su internet di ricettari offerti dai ristoranti e paragone dei diversi registri espressivi</p> <p>Ricerca di ricettari famosi (Artusi, Cucchiaino d'Argento...)</p> <p>Redazione di una ricetta di famiglia</p> <p>Redazione delle ricette tipiche di <i>Cometa</i></p> <p>Redazione delle ricette proposte all'evento da utilizzare come gadget</p>	<p>I modi di esprimere una norma/comando/invito (imperativo, infinito, congiuntivo esortativo)</p> <p>Si passivante</p>	
Rilevazione strutturata e restituita delle attese del cliente ai fini	Primo incontro con il cliente	Questionario di rilevazione delle esigenze e dell'obiettivo	Discorso diretto e indiretto: trasformazione	

dell'individuazione dell'obiettivo dell'evento		Restituzione al cliente delle sue richieste con rielaborazione e sintesi degli appunti		
Appunti accurati				
Ricerche sul tema della commessa	Documenti letterari, filmici, teatrali o figurativi sul tema	Interpretazione della fonte di ispirazione ed estrapolazione di idee attuative		
La ricerca sul web e il concetto di attendibilità della fonte	Tour virtuale: tipologie di siti e pagine web	Reperimento fonti dal web e verifica dell'attendibilità		
Stesura tema su argomenti vari (eventualmente anche legati alla commessa, es: la comunionalità, l'inverno in senso denotativo e connotativo; il valore dell'ospitalità)	Discussione in classe su un tema ed eventuale lettura/analisi di Documenti letterari, filmici, teatrali o figurativi sul tema	Come si progetta un tema. Raccolta di idee e Organizzazione delle idee e loro esposizione	Correttezza nell'uso delle strutture sintattiche Ordine nell'	

	Lessico		Esercizi di arricchimento lessicale per campi semantici (cibo e gusto, stile e colore, ambiente e profumi) ai fini dell'argomentazione	
	Book di progetto Testo Argomentativo		Stesura del book con introduzione, proposte, e argomentazione delle scelte	Connettivi logici per l'argomentazione Causali, ipotetici, limitativi, finali, temporali  Descrizione al passivo delle scelte di allestimento

<b>PROMUOVERE 2</b>	MODULO 6			
	REALIZZARE PRODOTTO EVENTO ESERCITAZIONE PER PROVA D'ESAME			
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza</b>	<b>Attività di</b>	<b>Riflessione</b>
				<b>Riflessione metacognitiva/</b>

		<b>stimolo</b>	<b>decodificazione e produzione</b>	<b>metalinguistica</b>	<b>proposte educative</b>
		Realizzazione evento	Comunicazione durante l'evento		
	Analisi del testo letterario	Convio Divina Commedia Decameron	Le caratteristiche di un testo letterario  Tipologie: poesia, prosa, novella, trattato Narratore e punto di vista	La metrica, le prime figure retoriche di suono e di significato. Rapporto tra la scelta linguistica e il significato veicolato	
	Produzione poetica		Realizzazione poesie ai fini del concorso		

<b>PROMUOVERE 2</b>	<b>MODULO 7</b> <b>VALUTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>ESAME DI FINE QUADRIMESTRE</b>
---------------------	--

	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva e strumenti di lavoro</b>
	Discussione argomentata Ascolto attivo	Evento svolto	Debriefing sull'evento	Scelta di formule Assertive e distinzione da formule aggressive o d'accusa	Come e parole che usiamo favoriscono o ostacolano l'ascolto e la ricezione del messaggio da parte del destinatario
	Leggere e interpretare le fonti	La tavola e il banchetto nel medioevo: La società medievale La donna nel medioevo approfondimento e lettura Approfondimenti storici testi e lettura testi di Dante Alighieri e di Giovanni Boccaccio <i>Tanto gentile e tanto onesta pare</i> <i>Chichibio e la gru</i> <i>Federico Degli Alberighi</i>	Comprensione e analisi dei testi in gruppi di cooperative learning;  Elaborazione di un progetto di evento a tema medievale in tempi ridotti.  Presentazione individuale e di gruppo, scritta, digitale e orale	L'evoluzione della lingua, variazione in rapporto al contesto anche nel testo letterario e concetto di italiano comune e italiano aulico	Autovalutazione del della capacità di comprensione, analisi e paragone con il testo



	Prova d'esame	Nuove fonti	Elaborazione del progetto di un evento con attività di cooperative learning		

*Programmazione classe 3^*

<b>PROMUOVERE</b>	MODULO 1 <b>IDEARE</b> PRODOTTO <b>PANNELLO TENDENZA</b>				
	<b>Argomento (oggetto o strumento di lavoro)</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	Autobiografia	Lettura di brani autobiografici  <i>Ricominciare; Se questo è un uomo;</i>	Analisi e interpretazione dei testi.  Presentazione di sé  Produzione di un proprio	Le caratteristiche del genere autobiografico  Coincidenza tra autore, narratore e personaggio	L'Importanza del sapersi raccontare e trovare un senso alla propria esperienza, anche nel paragone con altri

			testo autobiografico a partire da una serie di episodi significativi del proprio percorso formativo	Il concetto di taglio; il rapporto tra la finalità e la selezione degli argomenti e le scelte di registro	
Pannello Tendenza	Uscite formative e tour autoguidato degli ambienti della scuola, per ricordare tappe ed episodi significativi	<p>Quel che <i>Cometa</i> ha dato a me: rielaborazione grafica e fotografica delle tappe significative della propria esperienza in <i>Cometa</i> ai fini della produzione di un pannello su quest'ultima. Noi in <i>Cometa</i></p> <p>Elaborazione di un testo sintetico per la presentazione del pannello al titolare, che verificherà l'efficacia della descrizione del brand</p>			

<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 2</b> <b>STAGE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>RELAZIONE DI STAGE</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	Diario di stage	Lettura dei propri diari dell'anno precedente	Descrizione dell'azienda, delle mansioni svolte e delle abilità e conoscenze esercitate ed acquisite	Linguaggio tecnico professionale	Lavoro sulla conoscenza di sé e sull'autovalutazione
Riflessione sulle competenze professionali e trasversali	Racconto – condivisione dell'esperienza di stage	Parafrasi e interpretazione delle indicazioni regionali per le competenze professionali in uscita richieste e delle principali competenze trasversali,  Narrazione di episodi che		La comunicazione non pianificata: partecipare a una discussione  Rispettare e valorizzare l'esperienza e il punto di vista dell'altro	

			testimoniano l'acquisizione delle stesse		
	Relazione di stage Riscrittura rifinalizzante	Rilettura delle esperienze raccontate nelle esercitazioni precedenti	Relazione di stage con autovalutazione delle competenze acquisite		

<b>PROMUOVERE</b>	<b>MODULO 3</b> <b>PROGETTARE E REALIZZARE IN FORMA BREVE DOPO LO STAGE</b> <b>PRODOTTO</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	Analisi di fonti	Incontro con titolare per presentazione dell'oggetto  Reperimento fonti di ispirazione sul web	Presentazione progetto e sua comunicazione		

	Presentazioni	Evento	Redazione dei testi scritti e orali per la presentazione digitale al titolare		
	Relazione e Autovalutazione		Debriefing e relazione sull'evento		

<b>PROMUOVERE 2</b>	<b>MODULO 6</b> <b>RIPROGETTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>PRESENTAZIONE DIGITALE DEL PROGETTO CENA DI GALA PER CONTO DELL'AZIENDA</b>				
	<b>Argomento</b>	<b>Testo guida /esperienza stimolo</b>	<b>Attività di decodificazione e produzione</b>	<b>Riflessione metalinguistica</b>	<b>Riflessione metacognitiva/ proposte educative</b>
	Ascolto attivo di una presentazione	Incontro con un testimonial importante per la commessa aziendale	Raccolta e rielaborazione degli appunti		
	Analisi di una fonte storica per comprendere il presente	Il <i>Galateo</i>	Lettura del Galateo e confronto con l'etichetta moderna per prepararsi all'evento di gala		

		<i>Il Cortegiano</i>	Dibattito sul rapporto tra affettazione, naturalezza, competenza, in preparazione alla commessa		
	Intervista complessa	Incontro con il titolare	Si intervista il titolare per comprendere la ragione profonda e gli obiettivi del progetto		
			Elaborazione del progetto, in tutti i suoi elementi, divisi in gruppi.		
	Progettare un testo argomentativo.  Analisi documentale per la progettazione di un testo  (affrontato nelle diverse fasi in diversi momenti)	Discussione su un tema stimolo (il dono, la massificazione, la ricerca della felicità, l'identità etc.)	Comprensione del testo/documento stimolo  Confronto tra testi  Comprensione delle tesi e delle argomentazioni  Elaborazione e definizione della propria tesi		

	<p>dell'anno, quando la commessa lo consente)</p>		<p>Individuazione di argomentazioni a sostegno della propria tesi</p> <p>La dinamica della citazione (sostegno, confutazione e contestualizzazione)</p> <p>Oggettività e soggettività</p> <p><i>Brainstorming</i> individuale e di gruppo</p> <p>Individuazione della tesi opposta con la confutazione delle relative argomentazioni</p> <p>Riaccedere al proprio patrimonio culturale per i passaggi precedenti</p> <p>Stendere una scaletta</p>		
--	---	--	---	--	--

			Elaborare un testo e rivederlo		
--	--	--	--------------------------------	--	--



	<b>MODULO 7</b> <b>REALIZZARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>COMUNICAZIONE DURANTE L'EVENTO</b>				
	Realizzare testi per l'intrattenimento della serata evento	Ricerca e selezione di informazioni e fonti (storico artistiche e letterarie) di valore culturale per l'intrattenimento degli ospiti sul tema dell'evento stesso	<p>Lettura e comprensione, riassunto ed elaborazione slides</p> <p>Costruzione di un programma della serata</p> <p>Lettura e dizione, recitazione dei testi letti</p>	Il valore dell'interpunzione, delle pause, dell'intonazione e della gestualità per la comunicazione efficace	La gestione del tempo
	Realizzare un testo argomentativo	<p>Progettazione di un testo e strutturazione dei passaggi logici</p> <p>Argomentazioni: fatto storico, sostegno di una ricerca o di un sondaggio, opinione di un autore rilevante,</p>	<p>I connettivi logici (consecutive, limitative, ipotetiche, avversative, causali, finali, concessive)</p> <p>Aspetti formali della citazione (contestualizzazione formale, uso dell'interpunzione )</p> <p>L'introduzione e la</p>	Strategie di autocorrezione	

		esperienze comuni  Coesione di un discorso argomentativo  Peer editing dei lavori del compagno: individua la tesi? L'antitesi? Ci sono argomentazioni a favore, ci sono argomentazioni confutate	conclusione  Autorevisione		
	<b>MODULO 8</b> <b>VALUTARE</b> <b>PRODOTTO</b> <b>COMUNICAZIONE DURANTE L'EVENTO</b>				
	Tesina d'esame  Autobiografia		Costruzione di una griglia di valutazione: cosa osservare e valutare del mio percorso		

	<p>Relazioni e presentazioni del percorso professionale</p> <p>Progetti per il futuro</p>		<p>formativo</p> <p>Confronto tra le diverse griglie prodotte.</p> <p>Valutazione del percorso formativo professionale (con particolare riferimento agli eventi organizzati ) e redazione testi per la tesi</p> <p>Esposizione orale della tesi.</p> <p>Come presentare con coerenza i propri progetti per il futuro</p>		
	<p>Approfondimento professionale e culturale multidisciplinare (elaborazione finale di un lavoro da avviare già all'inizio del secondo quadrimestre)</p>		<p>Ricerca dei contenuti e organizzazione del materiale in un unico testo e individuazione degli spunti di approfondimento con il supporto dei docenti delle aree non professionalizzanti.</p>		<p>Come si svolge una ricerca per una tesi</p> <p>Come costruisce e si stende una Bibliografia e una sitografia</p>

			Esposizione scritta e orale  Per la personalizzazione		
	Approfondimento facoltativo culturale di una tematica storica artistica o letteraria d'interesse (elaborazione finale di un lavoro da avviare già all'inizio del secondo quadrimestre)		Scelta dell'argomento; Ricerca dei contenuti e organizzazione del materiale in un unico testo e individuazione degli spunti di approfondimento con il supporto dei docenti delle aree non professionalizzanti.  Esposizione		Come si svolge un approfondimento originale  Come costruisce e si stende una Bibliografia e una sitografia



## Appendice 4: la programmazione storica, artistica e letteraria

<b>TABELLA 1</b>				
<b>Nuclei essenziali</b>			<b>Competenze specifiche</b>	<b>Competenze generali</b>
1	<i>L'area cronologica e territoriale</i>	<i>Asse storico-sociale/Asse scientifico-tecnologico</i>	SA1.1 SA1.2 SC1.2	L1 L2 L3 L4 L6
2	<i>Le basi materiali e il processo produttivo</i>	<i>Asse storico-sociale/Asse scientifico-tecnologico/Asse matematico</i>	SA1.4 SA1.6	M1 M4
3	<i>L'organizzazione politica e la struttura sociale</i>	<i>Asse storico-sociale</i>	SA1.3 SC1.4 SC1.5	T1 T3 S1
4	<i>Principali avvenimenti di politica interna ed estera</i>	<i>Asse storico-sociale</i>	SA1.3 SC1.1 SC1.2 SC1.4 SC1.5	S3
5	<i>La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica</i>	<i>Asse dei linguaggi/Asse scientifico-tecnologico</i>	LC5.1 LC5.2 LA5.1 LA5.2 SA1.4 SA1.6	
6	<i>Un libro</i>	<i>Asse dei linguaggi</i>	LA2.4	

	<i>oppure Un genere letterario</i>		LA5.1
			LC2.6 LC2.7 LC2.8
7	<i>Usi, abitudini e vita quotidiana</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il viaggio e l'ospitalità (Operatore della ristorazione)</i></li> <li>• <i>L'abbigliamento, la moda (Operatore tessile)</i></li> <li>• <i>L'urbanistica e la casa (Operatore del legno)</i></li> </ul>	<i>Asse storico-sociale/Docenti tecnici</i>	SA1.4  SA1.5  SC1.3  SC1.7

### Note

1. La tabella è impostata in modo da distinguere le competenze generali (sottese a tutto il lavoro) e quelle specificamente riferite alle varie parti del programma

<b>Modulo 1</b>
<b>IDEE-CHIAVE</b> Il valore dello studio della storia Relazione fra ambiente geografico e corso storico L'ospitalità nel mondo antico
<b>COMPETENZE ATTESE</b> <b>LA2.2</b> Applicare strategie diverse di lettura <b>LA2.3</b> Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo <b>LC2.6</b> Denotazione e connotazione <b>LC2.8</b> Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere

**LA5.1** Riconoscere e apprezzare le opere d'arte

**LC5.2** Principali forme di espressione artistica

**SA1.1** Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche

**SA1.2** Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo

**SA1.5** Leggere - anche in modalità multimediale - le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche

**SC1.1** Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale

**SC1.2** I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano

**SC1.4** Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea

**SC1.6** Le diverse tipologie di fonti

**VERIFICA**

Elaborazione di una mappa guidata su un argomento

Lettura e/o completamento di una carta geografica

Costruzione di una linea temporale

Domanda di confronto personale sul tema dell'ospitalità

Questionario per l'accertamento delle conoscenze

<b>Introduzione al percorso di studio</b>	Perché lo studio della storia e della letteratura Le fonti La periodizzazione
---	---

<b>Il Mediterraneo nel mondo antico</b>			
	<b>Nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
1/2	L'area cronologica e territoriale Le basi materiali e il processo produttivo	Il Mediterraneo	
4/5	<b>Gli Ebrei</b>	Cenni storici Il valore dell'ospitalità	Abramo alle querce di Mamre (Genesi, 18)



			La vedova e il pugno di farina (1Re, 17
--	--	--	---

	<b>Nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	La polis	
4/5	Principali avvenimenti di politica interna ed estera La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	Grecità  Dal mito al logos  Sparta e Atene: due idee della politica  La Grecia e la minaccia persiana  Caratteri dell'arte classica nell'architettura, scultura, produzione di manufatti  Alessandro Magno e l'ellenismo	Le divinità greche  <b>Il mito</b> Prometeo <b>La filosofia</b> La morte di Socrate (dal“Fedone”)  Tucidide: elogio della democrazia ateniese  La sconfitta persiana di Salamina nella tragedia di Eschilo “I Persiani”  Il Partenone  Alessandro Magno e il suo mito
6	Un genere letterario	L'epica	<b>Iliade,</b> L'ira di Achille La morte di Ettore <b>Odissea</b> Polifemo Il ritorno a Itaca

7	Usi, abitudini e vita quotidiana	<p><b>Operatore della ristorazione</b></p> <p>Passato e presente: cibo e socialità, il viaggio e l'ospitalità</p> <p><b>Operatore tessile</b></p> <p>L'abbigliamento, i gioielli</p> <p><b>Operatore del legno</b></p>	<p>Analisi di documenti iconografici</p> <p>La casa greca</p>
---	----------------------------------	--	---

<b>Modulo 3</b>			
<b>L'età classica: Roma</b>			
IDEE-CHIAVE			
Il modo di presentarsi di un popolo			
Il passaggio dalla tribù alla città, il vantaggio di unirsi			
Concetti di Monarchia e Repubblica			
Le questioni economiche che condizionano l'evolversi della storia e della società			
Origini e differenze tra le classi sociali			
Il senso del compito nella società			
Dalla legge tribale al diritto romano			
COMPETENZE ATTESE			
LA2.3 Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati			
LC2.7 Denotazione e connotazione			
LC2.8 Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opereS1			
SA1.4 Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale			
VERIFICA			
Presentazione della società Romana e saggio sul proprio ruolo nella società			
	<b>Nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
2	Le basi materiali e il processo produttivo	L'agricoltura, il commercio, la schiavitù	

3	L'organizzazione politica e la struttura sociale (monarchia e repubblica)	<p>La fondazione della città e l'età monarchica</p> <p>L'età repubblicana</p> <p>Lotte tra patrizi e plebei</p> <p>Il diritto romano</p>	<p>La leggenda di Lucrezia</p> <p>La secessione sull'Aventino e il discorso di Menenio Agrippa</p> <p>Le leggi delle XII tavole ( <b>Rapporto tra legge e cultura di una società. La legge riflette, anticipa o consolida i valori e la visione della vita</b></p> <p><b>Esempi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>rapporto padre figlio</b></li> <li>• <b>rapporto uomo donna</b></li> <li>• <b>proprietà privata</b></li> <li>• <b>processi e pene)</b></li> </ul>
<p><b>IDEE-CHIAVE</b></p> <p>Schiavitù e rapporto tra oppressori e oppressi – la sua abolizione</p> <p>L'eroe e l'amore per la patria</p> <p>Divide et impera</p> <p>Lotte tra le classi sociali</p> <p>Il puer, l'interpretazione di testi, l'attesa del salvatore</p>			
<p><b>COMPETENZE ATTESE</b></p> <p>Dibattito sul significato della schiavitù e ricerca sull'epoca della sua abolizione</p> <p>Oppure</p> <p>Dibattito sul rapporto tra identità e classe sociale</p>			
4	Principali avvenimenti di politica interna ed estera	Le guerre puniche	T. Livio Ritratto di Annibale (XXI, 4)

3	L'Impero	<p>L'espansione di Roma e la schiavitù</p> <p>La conquista della Gallia</p> <p>Crisi della repubblica e impero</p> <p>Augusto e l'affermazione del principato</p>	<p>La battaglia di Canne (XXII, 47-51)</p> <p>U. E. Paoli, <i>La schiavitù a Roma</i></p> <p>Seneca, "Lettere a Lucilio", 47 (passim)</p> <p>Libro VI, <i>Costumi dei Germani</i></p> <p>o</p> <p><i>Alesia e l'epopea di Vercingetorige</i></p> <p>Virgilio, <i>IV Egloga</i> (speranze di pace e di rinnovamento dopo la crisi della repubblica)</p>
<b>IDEE-CHIAVE</b>			
<b>COMPETENZE ATTESE</b>			
Analisi descrittiva e interpretativa di opere d'arte figurativa e confronto tra la tavola romana e la tavola contemporanea			
5	La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	L'architettura e le arti figurative	Il Colosseo Pompei
6	Un genere letterario	<b>La lirica</b>  In alternativa	Catullo, <i>Liber</i> , carme 5 Orazio, <i>Odi</i> , I, 11

		<b>Il Teatro</b> Il teatro di Plauto	Figure del teatro plautino
7	Usi, abitudini e vita quotidiana 2.	<b>Operatore della ristorazione</b> Il banchetto a Roma  <b>Operatore tessile</b> L'abbigliamento, i gioielli  <b>Operatore del legno</b> Le case romane  Le tecniche di costruzione di strade e ponti	Lucrezio, <i>Il banchetto dei ricchi e la sobrietà del saggio</i> Petronio, <i>La cena di Trimalchione</i>  Analisi di documenti iconografici  Vitruvio, <i>De Architectura</i>  Primo ponte sul Reno ( <i>De bello Gallico</i> , IV, 17)

<b>Modulo 4</b>
<b>L'alto Medioevo/L'età feudale</b>
<b>IDEE-CHIAVE</b> Omaggio: uomo di un altro uomo Società in rapporto con Dio Il rapporto tra religioni e culture Lo stare a tavola e il rispetto per la sacralità dell'altro
<b>COMPETENZE ATTESE</b>
<b>VERIFICA</b> Relazione sulla visita guidata al monastero, con spiegazione degli elementi simbolici e del loro significato Saggio sulla relazione tra l'operato dei monaci e la nascita dell'Europa

	<b>Nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
1/4	L'area cronologica e territoriale	La crisi e il crollo dell'Impero romano d'Occidente L'Europa dopo la crisi del mondo antico	
2	Le basi materiali e il processo produttivo	L'economia curtense	
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	Il sistema feudale  La teoria dei tre ordini: bellatores, oratores, laboratores <i>(la struttura sociale, immutabile, riflette l'ordine divino)</i>	Adalberone di Laon, <i>La società tripartita</i>
4	La cultura: il Cristianesimo	Il Cristianesimo e l'eredità classica  La cultura nei monasteri  Il monachesimo benedettino	S. Agostino, <i>Cultura cristiana e cultura pagana</i> <i>(Sacro furto: come gli Ebrei portarono via dall'Egitto oggetti preziosi, così noi valorizziamo aspetti della cultura classica non in contrasto con il cristianesimo)</i>

#### IDEE-CHIAVE

Il concetto di libertà di religione

Rapporto tra legge e religione nel mondo occidentale e nel mondo mediorientale

Rapporto tra cultura e religione e differenze culturali e origini religiose

Libertà di espressione

#### COMPETENZE ATTESE

#### VERIFICA

Confronto tra religione cristiana e religione musulmana. Rilettura di fatti di attualità a partire da quanto studiato sul rapporto tra le due religioni.



		L'amore cortese	sciolto da ogni finalità pratica. L'avventura come strumento di perfezionamento per il cavaliere)  Lancillotto e Ginevra (oppure Tristano e Isotta: il filtro d'amore)
7	Usi, abitudini e vita quotidiana 3.	Operatore del legno  Operatore tessile  Operatore della ristorazione	Ricostruzione della struttura di un monastero  La decorazione nell'arte araba A tavola nel Medioevo

<b>Modulo 5</b>			
<b>Il basso Medioevo/ L'età comunale</b>			
<b>IDEE-CHIAVE</b>			
Il viaggio e la sete di conoscenza			
Gli scontri tra culture, e le conseguenze odierne dell'intolleranza			
Il valore della vita di città e il rapporto tra contado e centro urbano			
Il senso di appartenenza ad un'arte, il concetto di fatto "ad arte", la scelta del mestiere			
Il valore della partecipazione politica			
Essere europei			
<b>COMPETENZE ATTESE</b>			
<b>VERIFICA</b>			
	<b><i>Nuclei essenziali</i></b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
1	L'area cronologica e territoriale	L'espansione dell'Occidente con la ricerca di nuove terre e	Marco Polo, <i>Usi e costumi dei Tartari</i> , <i>Del palagio del Grande Kane</i>



		mercati I viaggi (Marco Polo) e le crociate	
2	Le basi materiali e il processo produttivo	Le città e la ripresa dei commerci  L'organizzazione del lavoro (le arti o corporazioni)	Bonvesin de la Riva, <i>Le meraviglie di Milano</i>
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	La società urbana  Il mercante	Lorenzetti, <i>Allegoria ed effetti del buon governo e del cattivo governo</i> , Siena  Boccaccio, <i>Decameron</i> , Landolfo Rufolo
4	Principali avvenimenti di politica interna ed estera	La civiltà comunale e l'Impero  Alle origini dello stato moderno: l'Europa delle monarchie feudali	Como: testimonianze dei rapporti tra la città e l'Impero  <i>La Magna Charta libertatum</i>

#### IDEE-CHIAVE

Vita come cammino, viaggio, pellegrinaggio guidato dal desiderio

Valori borghesi e cortesi a confronto

#### COMPETENZE ATTESE

#### VERIFICA

	La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	Valori cortesi e valori mercantili  Il romanico  Il gotico	Boccaccio, <i>Decameron</i> , <i>Federigo degli Alberighi</i>  Como: la basilica di Sant'Abbondio o San Fedele  La cattedrale di Chartres
	Un'opera	La "Commedia"	Inferno, I, V, XXVI Purgatorio, I (o XI) Paradiso, I, III (o XI), XXXIII
7	Percorsi di approfondimento 4.	<b>Operatore della ristorazione</b> Santuari e pellegrini. La via di Santiago  <b>Operatore tessile</b> L'attività di tessitura in Italia e in Europa nel Medioevo  <b>Operatore del legno</b> Il mobile nel Medioevo	

<b>Modulo 6</b>
<b>L'età signorile</b>
<p>IDEE-CHIAVE</p> <p>L'uomo al centro dell'universo e l'uomo che si dà da sé</p> <p>Medioevo periodo buio o pregiudizio storico</p> <p>Razionalismo pro e contro: ragione come apertura o come misura</p>
<b>COMPETENZE ATTESE</b>



		<p><b>Operatore tessile</b> L'abbigliamento maschile e femminile nel Rinascimento</p> <p><b>Operatore del legno</b> La città ideale o La pittura rinascimentale: la prospettiva</p>	
1	L'area cronologica e territoriale	La nuova geografia dell'Europa e del mondo	

<b>Modulo 7</b>			
<b>La Riforma Protestante</b>			
IDEE-CHIAVE			
COMPETENZE ATTESE			
VERIFICA			
5	La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	<p>Le idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Riforma protestante e Riforma cattolica</li> <li>5.</li> <li>6.</li> <li>7.</li> <li>➤ La Rivoluzione scientifica</li> </ul>	<p>Lutero</p> <p><i>Le 95 tesi</i></p> <p><i>Analisi iconografica del Sacri Monti</i></p> <p><i>Lettera a Don B. Castelli</i></p> <p>(la storicizzazione delle Scritture) e/o <i>Saggiatore, La favola dei suoni (il metodo scientifico, il valore dell'esperienza e il relativismo della conoscenza)</i></p>

		L'arte: ➤ Il Barocco 8.	G.B. Marino, <i>Onde dorate</i> <i>Oppure</i> L'arte nelle chiese gesuite  (estasi e trionfi)
6	Un genere letterario: il teatro	Shakespeare	Amleto, atto III, scena 1^ <i>(Essere o non essere?)</i>

<b>Modulo 8</b>				
<b>Dall'Antico regime alla Rivoluzione francese</b>				
IDEE-CHIAVE				
Il concetto di ideologia e rivoluzione				
L'affermarsi della borghesia, da uomo che investe su di sé a uomo che si fa da sé, fino alla scimmiettatura del nobile				
Rapporto tra stato e vita privata				
COMPETENZE ATTESE				
VERIFICA				
	<b>Nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>	<b>Ore</b>
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	La società di antico regime  Luigi XIV: un sovrano assoluto  Il Settecento: riforme e rivoluzioni	Confronto tra Stato feudale, Stato assoluto e Stato borghese  La corte di Versailles  Beccaria, <i>Contro la pena di morte</i> Parini, <i>Odi, Il bisogno</i> e/o <i>Il giorno, La vergine cuccia</i>	
4	La cultura, l'arte,	Le idee	Kant, <i>Che cos'è l'Illuminismo</i>	

	l'evoluzione tecnica e scientifica	➤ L'Illuminismo	(l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità) Voltaire, <i>Candido</i> , la conclusione dell'opera (“coltivare il proprio giardino”) L'Enciclopedia
5	Principali avvenimenti di politica interna ed estera	La Rivoluzione francese L'età napoleonica	6
6	La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	L'arte ➤ Il Neoclassicismo	Foscolo, <i>Il velo delle Grazie</i> Canova, <i>Amore e Psiche</i> Piermarini, <i>Teatro alla Scala</i>
6	Un genere letterario: il teatro	La riforma del teatro in Italia nel Settecento	Goldoni, <i>La locandiera</i>
7	Percorsi di approfondimento	<b>Operatore della ristorazione</b>  <b>Operatore tessile</b>  <b>Operatore del legno</b>	Il viaggio nel Settecento: il Grand tour passi di Goethe, Alfieri, Byron visione del filmato <i>Piccola storia del Grand Tour</i> (RAI Educational)  La bellezza ideale nel Neoclassicismo Passi di Winckelmann, Foscolo, Holderlin Pitture e sculture dell'epoca  Il mobile barocco in Italia Lo Stile Impero

<b>Modulo 9</b>
<b>L'Ottocento</b>
<b>IDEE-CHIAVE</b>

COMPETENZE ATTESE			
VERIFICA			
	Idee/chiave e nuclei essenziali	Argomenti	Documenti/testi guida
1	L'area cronologica e territoriale	L'Europa dopo il Congresso di Vienna	
2	Le basi materiali e il processo produttivo	La Rivoluzione industriale	
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	Lo Stato liberale Socialismo, comunismo e anarchismo L'ascesa della borghesia e la formazione della "classe operaia"	4
IDEE-CHIAVE			
COMPETENZE ATTESE			
VERIFICA			
4/5	Principali avvenimenti di politica interna ed estera  La cultura, l'arte, l'evoluzione tecnica e scientifica	Il Risorgimento in Italia  Il Romanticismo • L'eroe romantico 9. 10. • Il lato oscuro della realtà 11. • L'aspirazione all'Assoluto	Manzoni, <i>Marzo 1821</i>  L'eroe maledetto di Byron Adelchi, l'eroe cristiano/romantico Novalis, Primo Inno alla Notte Leopardi, <i>Dialogo della natura e di un Islandese</i> <i>Canto notturno di un pastore errante dell'Asia</i>

		I problemi post-unitari in Italia  Naturalismo e Verismo	Inchiesta di Franchetti e Sonnino, <i>La Sicilia nel 1876</i>  Verga, <i>Rosso Malpelo</i>
IDEE-CHIAVE			
COMPETENZE ATTESE			
VERIFICA			
6	Un genere letterario: il romanzo	Il romanzo storico Il romanzo sociale/di formazione	Manzoni, <i>I promessi sposi</i> Dickens, <i>Oliver Twist</i>
		<b>Operatore della ristorazione</b>  <b>Operatore tessile</b>  <b>Operatore del legno</b>	Nascita e sviluppo del ristorante moderno (all'interno del percorso l'osteria nei "Promessi sposi")  Le filande nella Lombardia dell'Ottocento Visita al Museo didattico della seta a Como  La casa borghese Barcellona, Gaudì, Casa Batlò Il salotto borghese in alcuni romanzi e poesie dell'Ottocento (Gozzano, .....)



<b>Modulo 10</b>			
<b>Introduzione al Novecento</b>			
IDEE-CHIAVE			
COMPETENZE ATTESE			
VERIFICA			
	<b>Idee/chiave e nuclei essenziali</b>	<b>Argomenti</b>	<b>Documenti/testi guida</b>
1	L'area cronologica e territoriale	Il secolo breve in Europa e nel mondo	
3	L'organizzazione politica e la struttura sociale	I totalitarismi	
4/5	Principali avvenimenti di politica interna ed estera  La letteratura	Le due guerre mondiali  Il tema della violenza e della guerra in alcune liriche e romanzi del Novecento	Ungaretti, <i>Veglia, San Martino del Carso</i>  Quasimodo <i>Milano, agosto 1943</i>  Anna Frank, <i>Diario</i>

<b>Ripartizione nel triennio</b>		
1°	Introduzione al percorso di studio – Il Mediterraneo nel mondo antico L'età classica: la Grecia L'età classica: Roma	MOD 1 MOD 2 MOD 3
2°	L'alto Medioevo /l'età feudale Il basso Medioevo /l'età comunale La società signorile	MOD 4 MOD 5 MOD 6
3°	La riforma protestante Dall'antico regime alla Rivoluzione francese L'Ottocento Introduzione al Novecento	MOD 7 MOD 8 MOD 9 MOD 10

## **Nota**

*In quarta viene ripreso e completato lo studio del Novecento, con taglio prevalentemente economico e settoriale*

## Bibliografia

AMERIO, P., *Verso un soggetto attivo al centro dell'esperienza e delle condotte*, in *Scienza cognitiva ed educazione*, Torino, Bollati Beringhieri, 1992.

ARIFL, *Il sistema di Istruzione e formazione professionale in Lombardia. I tratti distintivi, le pratiche, i processi innovativi, il percorso di accompagnamento*, Milano, 2011.

AUSUBEL, D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, F. Angeli, 1978.

BALBONI, P.E., *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET, 2006.

- *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET, 2008.
- *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2004.

BATTAGLIA, S., PERNICONE, V., *La gramamtica Italiana*, Torino, Chiantore, 1951.

BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Catanzaro, Rubettino, 2006.

- *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.
- *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.
- *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2014

BONNER, A., TOLHURST, G., *Insider-outsider perspective of participant observation*, in «Nurse Researcher», 9/4, (2002).

BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRATHWOHL, D.R., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York, David McKay Co Inc., 1956.

BLUMENFELD, P.C., SOLOWAY, E., MARX, R.W., KRAJCIK, J.S., GUZDIAL, M., PALINCSAR, A., *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*, in «Educational Psychologist» 26 (3 & 4), (1991).

BRAGA, P., TOSI, P., *l'Osservazione*, in *La ricerca in Educazione. I metodi qualitativi*, a cura di MANTOVANI, S., Milano, Mondadori, 1998.

BREEN, L.J., *The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy*, in «The Australian Community Psychologist», 19/1, (2007).

CAMPION, M.A., CHERASKIN, L., STEVENS, M. J., *Career-Related Antecedents and Outcomes of Job Rotation*, in «Academy of Management Journal», 37(6), (1994).

CASTOLDI, M., *Valutare le competenze, percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009.

– *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.

CARTESIO, R., *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima*, in *Opere, vol. I*, a cura di GARIN, E., Roma-Bari, La Terza, 1967.

CHIOSSO, G., *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012.

CIOFFI, F., GALLO, F., LUPPI, G., *Autori e testi*, Torino, Mondadori, 2003.

COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching The Craft Of Reading, Writing, And Mathematics*, Palo Alto, Xerox Palo Alto Research Center, 1987.

COMENIUS, G.A., *Didattica Magna*, Firenze, Remo Sandron, 2011.

COSTLEY, C., ELLIOT, G., GIBBS, P., *Doing work based research, approach to enquiry for insider researcher*, London, Sage, 2010.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D., *CLIL, content and language integrated learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

COVEY, S., *The 7 Habits of Highly Effective People*, New York, Free Press, 1989.

CRESSON, E., FLYNN, P., *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita*, Lussemburgo, 1996.

D'AQUINO, T., *Summa Theologiae, in III sententiarum, 50, 1,1, c*

DARDANO, M., TRIFONE, P., *La Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1983.

DEWEY, J., *Experience & Education*, New York, Touchstone, 1997. Trad. it. *Esperienza e educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice, 1993.

DESSLER G., VARKEY, B., *Training and development. Human Resource Management*, New Delhi, Pvt. Ltd, 2011.

D.M. 24 aprile 1992, Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato

D.P.R. 15 marzo 2010 n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*,

DIEHL, W., GROBE, T., LOPEZ, H., CABRAL, C., *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*, Boston, Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning, 1999.

FABRE, M., *Epistemologia della Formazione in Heuresis*, Bologna, Clueb, 1999.

FREDDI, G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003.

FRYE, N., *The educated Imagination*, Indianapolis, Indiana University Press, 1964.

GALLI, N., *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.

GENTILE, G., *La nuova Grammatica Italiana*, in «Leonardo. Rassegna Bibliografica mensile», V, (1934).

GENOVESI, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

GITLIN, A., *Power and Method: Political Activism and Educational Research*, New York, Routledge, 2014.

GIUNTI, A., *La scuola come centro di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2012.

GIUSSANI, L., *Il rischio educativo*, Milano, Rizzoli, 2005.

GRIFFITH, A. I., *Insider / outsider: epistemological privilege and mothering work*, in «Human Studies», 21, (1998).

GUARDINI, R., *Natura della Weltanschauung Cattolica*, in ID, *Scritti Filosofici vol. 1*, a cura di SOMMAVILLA, G., Milano, Fabbri, 1964.

- *Fondazione della teoria pedagogica*, in ID., *Personalità persona è libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di FEDELI, C., Brescia, La Scuola, 1987.

GUASTI, L., *Valutazione e innovazione*, Novara, DeAgostini, 1996.

- *Didattica per competenze*, Trento, Erikson
- , 2012.

IANES, D., MACCHIA, V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erikson, 2008.

ITARD, J.M.G., *Il ragazzo selvaggio*, traduzione dal francese di MARIOTTI, G., Milano, Anabasi, 1995.

- *Il fanciullo selvaggio dell’Aveyron, cresciuto come un animale selvatico*, Roma, Armando Editore, 2009.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2000.

JONES, B.F., RASMUSSEN, C.M., MOFFITT, M.C., *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*, Washington, American Psychological Association, 1997.

KAGAN, S., *Cooperative learning: Resources for teacher*, San Juan Capistrano, Resources for Teachers, 1989.

- *The structural approach to cooperative learning*, in «Educational leadership», 47/4, (1989).
- *Dimension of cooperative classroom structure*, in *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, a cura di SLAVIN, R., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., SHARAN, S., WEBB, C., New York, Plenum Press, 1985.
- *Co-op Co-op: A flexible cooperative learning technique*, in *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, a cura di SLAVIN, R., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., SHARAN, S., WEBB, C., New York, Plenum Press, 1985.

KAHN, S., *Pedagogia differenziata*, trad. it., a cura di SANDRONE, G., Brescia, La Scuola, 2011.

KRAJCIK, J.S., BLUMENFELD, P.C., MARX, R.W., SOLOWAY, E., *A collaborative model for helping middle-grade science teachers learn project-based instruction*, in «The Elementary School Journal», 94/5, (1994).

KOLB, D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

- LAPONTE, A., *Valutazione del sistema educativo negli Stati Uniti D'America*, «Educazione comparata», 14-15, I-II semestre 1994.
- LAVE, J., WENGER, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- LEAT, M. *Employee relations and Employment relationships*, Burlington, Elsevier Ltd, 2011
- LIPARI, D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 2002.
- LOCKE, J., *Saggio sull'intelligenza umana*, Bari, Laterza, 2006.
- LU, H., YANG, C., *Job rotation: an effective tool to transfer the tacit knowledge within an enterprise*, in «Journal of Human Resource and Sustainability Studies», 3, (2015).
- MACCARIO, D., *Curricolo*, in *Dizionario di didattica* a cura di BERTAGNA G., TRIANI P., Brescia, La Scuola, 2013.
- MANTOVANI, S., *La ricerca in Educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998.
- MAGER, R.F., *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987.
- MAZZEO, R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Trento, Erikson, 2005.
- *Insegnare metodo di Studio*, Roma, Il capitello, 1997.
- MARZANO, R.J., PICKERLING D.J., *Dimensions of Learning*, Alexandria, ASCD, 1992.
- MATHIEU, V., *Significato, metodo e prospettive della ricerca interdisciplinare*, in *L'interpretazione dei fenomeni della vita* a cura di CAPPELLETTI, V., Bologna, il Mulino, 1972.



MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999,

- “*Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*”, in J. MEZIRROW et alii, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000

Ministero della Pubblica Istruzione. Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali. *Documento finale Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici come scuola dell'innovazione*, Roma, 2008

MONTESSORI, M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Garzanti, 1970.

- *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 2000.

MORO, A., *Parlo dunque sono. Diciassette istantanee sul linguaggio*, Milano, Adelphi, 2012.

MORTARI, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

MOURSUND, D., *Project-based learning using information technology*, Eugene, ISTE Publications, 1999.

NEILL, A.S., *Summerhill*, Milano, Rizzoli, 1971.

NIGRIS, E., *Esperienza e Didattica. Le Metodologie Attive*, Roma, Carocci, 2007.

NOVACK, J., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson, 2001.

PASTORE, S., *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Milano, Guerini, 2011.

PELLERREY, M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

- *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in «Professionalità», 57, (2000).
- *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* a cura di MONTEDORO, C., ISFOL, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in *Orientare l'orientamento* a cura di ISFOL, Roma, Isfol, 2007.

PETRACCA, C., SACCHI, G., *Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia. Biografia di un istituto*, Milano, Franco Angeli, 2002.

PHELPS E. S., *Why teaching humanities improves innovation*  
<https://www.weforum.org/agenda/2014/09/stem-education-humanities-creativity-innovation/>

PONTECORVO, C., AJELLO, A.M, ZUCCHERMAGLIO, C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 1999.

*Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF*, Belgio, 2009

REY, B., *Il concetto di competenza* in ID., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

- *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

RESNICK, L., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in *I contesti sociali dell'apprendimento* a cura di PONTECORVO, C., AJELLO, A., ZUCCHERMAGLIO, C., Milano, LED, 1995.

ROBSON, C., *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner*, Massachusetts, Blackwell Publishers, 2002.

RONCALLI, P., *Giacimenti culturali, nei processi di lavoro*, in *Alternanza scuola-lavoro, Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti* a cura di BERTAGNA, G., Milano, Franco Angeli, 2003.

RONDONI, D., *Contro la letteratura. Poeti e scrittori, una strage quotidiana a scuola*, Milano, Il Saggiatore, 2010.

ROSATI, L., *La fine di un'illusione: le scienze dell'educazione al bivio*, Perugia, Morlacchi Editore, 2008.

ROSSI HOLDEN, L., *Dall'esplorazione della rete alle schede d'autore*, in *Educazione letteraria e nuove tecnologie* a cura di BALBONI, P.E., UTET, Torino, 2004.

ROUSSEAU, J.J., *Emilio*, Armando Editore, Roma, 1997.

ROVESCALLI, C., *Costruire un setting cooperativo nel biennio della secondaria di secondo grado*, in *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, a cura di CARLETTI, A., VARANI, A., Trento, Erikson, 2005.

SABATINI, F., *Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua in Progetto Alice: La riflessione sulla lingua - orientamenti teorici*, a cura di COLOMBO, A., COLOMBO, A., Emilia Romagna, IRRSAE, 1995.

– *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, 2007

SANDRONE, G., *Personalizzazione*, in *Dizionario di didattica*, a cura di BERTAGNA, G., TRIANI, P., Brescia, La Scuola, 2013.

SCHANK, R.C., *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'intelligenza artificiale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

SCURATI, C., *Strutturalismo e scuola*, Brescia, La Scuola, 1972.

SERIANNI, L., *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2012.

- *Prima Lezione di Grammatica*, Bari, Laterza, 2006.
- *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Bari, Laterza, 2013.
- *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua d'uso*, Torino, UTET, 2010.

SERIANNI, L., BENEDETTI, G., *L'Italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009.

SIKES, P.J., POTTS, A., *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*, Abingdon, Routledge, 2008.

SIMONI, R., *Libro d'Italiano*, Firenze, Le Monnier, 1978.

SLAVIN, R.E., *Cooperative learning: student teams*; NEA Professional Library, National Education Association, 1987.

- *Synthesis of Research on Grouping in Elementary and Secondary Schools*, in «Educational Leadership», 46/1, (1988).

SORESI, S., *La valutazione del profitto scolastico*, in *Problemi di valutazione scolastica. Note sulla complessità dei problemi valutativi*, a cura di BASALISCO, S., FONTE, V., RIGHETTO, G., Padova, Lilibian, 1989.

THOMAS, J.W., *A Review of Research on Project-Based Learning*, San Rafael, CA, The Autodesk Foundation, 2000.

TRIANI, P., *Progetto*, in *Dizionario di didattica*, a cura di BERTAGNA, G., TRIANI, P., Brescia, La Scuola, 2013.

UNLUER, S., *Being an Insider researcher while conducting case study research*, in «The Quality Report», 17/29, (2012).

VENTORINO, F., *Dalla parte della ragione*, Perugia, Itaca, 2007.

VERTECCHI, B., *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.

VINEIS E., *Dizionario di linguistica*, in *Luigi Beccaria*, Torino, Einaudi, 1994

WALLAS. S., ATKINS, L., *Qualitative Research in Education*, Thousand Oaks, CA, SAGE, 2012.

WIGGINS, G., MCTIGHE J., *Fare progettazione*, Roma, LAS, 2004.

- *Understanding by design Handbook*, Alexandria, ASCD, 1998.
- *Essential questions, opening doors to student understanding*, Alexandria, ASCD, 2013.