

LA DIDATTICA LABORATORIALE di Giuliana Sandrone Boscarino

1. Un cammino per favorire la crescita della persona umana

Nei Documenti che accompagnano la progressiva attuazione della Riforma (il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1° ciclo, le Indicazioni Nazionali per i Psp della scuola Primaria e Secondaria di I grado e le Raccomandazioni per l'attuazione dei Psp nella scuola Primaria) è prevista la realizzazione di Laboratori, d'istituto o di rete, che vengono indicati come uno degli strumenti fondamentali per la personalizzazione del Piano di studio. Personalizzazione che è fine centrale per la legge di riforma del sistema educativo nazionale nella quale si legge: "...favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione¹". Siamo in totale sintonia con quanto previsto dal Dpr 275/99 laddove² si prevedono da parte delle scuole autonome "interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo". La personalizzazione, dunque, diventa lo snodo per realizzare il dettato normativo, per dare nuovo vigore al sistema educativo nazionale e qualità agli apprendimenti degli allievi.

Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda.

Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione «oggettualistica» e «digestiva» della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una «stessa cosa», nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque «deglutita» nelle forme e nei modi stabiliti a priori.

Il processo formativo si ridurrebbe ad un processo di plasmazione e di adattamento dove, sotto l'apparenza di modellare le conoscenze e le abilità alle capacità e alle competenze personali di partenza dell'allievo, si nasconderebbe, in realtà, il proposito contrario. Per esempio, progettare percorsi didattici anche differenziati per far sì che ogni studente, in modi e tempi diversi, apprenda in ogni caso le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* nelle forme e nel grado standard prestabilito dal docente. Le conoscenze e le abilità, quindi, poste a fine dell'attività formativa della scuola.

La personalizzazione inverte, invece, questa gerarchia. Usa le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* come mezzo per progettare professionalmente percorsi

¹ L. 53/03 art.

² Dpr. 275/99 art. 1 comma 2

formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. Il fine è la persona dello studente e la maturazione globale migliore possibile delle sue capacità, nei contesti, nei processi e nelle relazioni date. Non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti da trasmettere poi individualmente e che tutti assorbono allo stesso modo, non c'è uno scambio a senso unico tra chi possederebbe il contenuto in questione e chi ancora non lo avrebbe acquisito, ma una mediazione perpetua di apprendimenti interpersonali, fatta di contagi e di fili che si incrociano tra maestro e allievo e tra l'allievo e i compagni, tra comunità scolastica e ambiente, i quali fanno sì che le stesse conoscenze ed abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* siano «personalizzate» da ciascuno in maniera diversa e pure trasformino le capacità di ciascuno in competenze personali non necessariamente standardizzate.

2. Abbandonare vecchi paradigmi

Perché la personalizzazione sia reale, e non un semplice *flatus vocis*, occorre superare almeno due vecchi paradigmi che hanno caratterizzato le pratiche di insegnamento/apprendimento nella nostra tradizione scolastica. Il primo è caratterizzato da un doppio, indebito riduzionismo: per un verso, pensare che un qualsivoglia percorso metodologico in uso sia l'unico disponibile per tutti gli allievi, indipendentemente da stili cognitivi, caratteristiche personali, ..., per l'altro, pensare che tutta la vita intellettuale di una persona sia attività intellettuale teoretica dimenticando la lezione aristotelica che ci richiama alla perenne inscindibilità della sfera teorica da quella pratica e da quella tecnica³. Se non si supera questo paradigma mentale, che resiste nonostante alcune pratiche di eccellenza, diventa impossibile trasformare la scuola da luogo dove si esercita sempre una riflessione intellettuale di secondo grado, fondata esclusivamente sul libro, sulla parola scritta, con unica destinazione la teoresi, in un luogo dove tutti gli aspetti dell'esperienza umana, e quindi il fare e l'agire consapevole, diventano fini autonomi dell'azione educativa scolastica e non semplici situazioni che occasionalmente vengono utilizzate a servizio del sapere teoretico o, peggio ancora, momenti isolati con scopi esclusivamente strumentali. Se, ad esempio, uno spettacolo realizzato dagli allievi è una bella e piacevole parentesi nell'ordinario della routine scolastica, fatta di libri e di *auditorium* (io parlo e tu ascolti), possiamo proprio dire che nulla è cambiato rispetto al paradigma riduzionista descritto, semplicemente si è inserito ... un momento di pausa! Altra questione è organizzare e realizzare uno spettacolo per il quale si utilizzano, in modo mirato e verificato, conoscenze ed abilità disciplinari e interdisciplinari (linguistiche, artistiche, motorie, musicali, di cooperazione, ...) e si cerca, attraverso il loro utilizzo concreto, di trasformarle in competenze personali di ciascun allievo.

Occorre, insomma, approfondire bene quello che Bruner chiama "il principio di esternalizzazione"⁴, l'importanza di costruire "opere" che danno testimonianza del lavoro mentale realizzato, che permettono rappresentazione oggettiva ai pensieri e rendono più accessibile la riflessione su di essi. "...L'esternalizzazione libera l'attività cognitiva dal suo carattere implicito, rendendola più pubblica, negoziabile e solidale. Al tempo stesso la rende più accessibile alla successiva riflessione e metacognizione..."⁵.

Il secondo paradigma da superare è quello che vorrebbe assegnare, ancora oggi, il primato dell'educazione alla scuola, al sistema formale; si tratta dell'ottica che Austin definisce della *scolastic view*, secondo la quale il sapere scolastico si presenta come epistemocentrico, *context free*, universale, distante dalla base empirica particolare e dall'urgenza esistenziale ed affettiva di chi lo frequenta, libero di trascurare la circostanza che ogni idea (concetto, legge, teoria, principio, regola), se è libera dal contesto, come idea,

³ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, BS, 2000, pag.

⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, MI, 1997, pag. 36 e segg.

⁵ *Ibidem*, pag. 38

ha una sua storia concreta, è legata a situazioni, cresce accompagnata da determinate emozioni e sentimenti, perfino da riflessi motori e fisici che la fanno ancora una volta, sebbene ad un livello più alto della semplice esperienza, a sua volta espressione di un contesto. E' un'ottica dimentica del fatto che non basta prima capire bene e poi depositare in memoria, ma è indispensabile anche selezionare (in quanto riflettere significa «isolare» consapevolmente nella molteplicità) ciò che va compreso e memorizzato, perché non tutto ciò che si comprende si riesce in realtà a riporlo in memoria e, inoltre, perché non sempre ne vale la pena, la *scolastic view* avrebbe dovuto portare la scuola a concentrare l'insegnamento non su tutto o su tanto, ma solo su quegli «sbocchi categoriali» intorno ai quali ciascuno costruisce le proprie rappresentazioni del mondo dotate di senso, sul poco ma bene, su scuole e tempi scolastici magari ridotti, ma capaci di favorire 'fasi scolastiche' interessanti durante il periodo di lavoro.

Si è assistito, invece, al processo inverso. Piani di studio e programmi sempre più vasti. Estensione dei tempi giornalieri e degli anni di durata della scuola. Caricamento sulla scuola di compiti di apprendimento che, al contrario, sarebbe stato bene mantenere in capo di responsabilità alla famiglia, ai mass media, ai gruppi dei coetanei, alla comunità locale, al mondo del lavoro, al non formale e all'informale, così massicciamente presenti nella vita di ciascuno di noi e, quindi, anche dei nostri ragazzi. La *scolastic view*, pertanto, si è ingigantita ed è diventata l'occasione per trasmettere conoscenze pretenziose in maniera del tutto astratta e decontestualizzata.

La scuola può recuperare l'antica centralità educativa solo se si ritaglia un compito di autorevole coordinamento tra tutte le influenze educative provenienti dall'esterno e la propria *mission* istituzionale.

3. La flessibilità per la personalizzazione

Appare immediatamente chiaro a chiunque abbia esperienza di attività didattica che non è possibile garantire personalizzazione, vale a dire, dare a ciascuno ciò che gli è necessario per crescere e valorizzare la propria identità se non si può contare su una struttura organizzativa flessibile.

Diversi sono i gradi di flessibilità che troviamo nell'architettura della Riforma per quanto riguarda la scuola dell'Infanzia, la scuola Primaria e la Secondaria di I grado: in prima battuta esiste una distinzione costante tra percorso obbligatorio e percorso opzionale facoltativo:

- a) per la scuola dell'Infanzia l'offerta formativa è prevista da un minimo di 875 ad un massimo di 1700 ore annuali che vengono organizzate dalla scuola in base alle esigenze delle famiglie, alle condizioni socio-ambientali e alle convenzioni con enti territoriali;
- b) per la scuola Primaria è prevista un'offerta formativa obbligatoria di 891 ore annuali e 99 ore annuali di attività opzionali facoltative organizzate all'interno del Piano dell'Offerta Formativa;
- c) per la scuola Secondaria di I grado è prevista un'offerta formativa obbligatoria di 891 ore annuali e 198 ore annuali per le attività opzionali facoltative organizzate all'interno del Piano dell'Offerta Formativa.

Ma occorre tener presente che all'interno dello stesso percorso obbligatorio esistono tre livelli di flessibilità

- 1) il 15% del monte ore annuale è di competenza dell'istituzione scolastica autonoma in base all'art. 12 comma 2 del Dpr 275/99,
- 2) una quota, sulla cui entità i decisori politici stanno ancora discutendo (si parla di un 5%) è di competenza regionale;

3) nella scuola secondaria di I grado, inoltre, ciascuna istituzione autonomamente organizza il monte orario di ciascuna disciplina secondo un minimo-massimo dato dalle *Indicazioni nazionali*⁶.

E' evidente il compito, proprio di ciascuna scuola, di individuare ed esplicitare i contenuti, le modalità e gli orientamenti educativi, pedagogici e didattici che intende dare a questa flessibilità; lo strumento di questa esplicitazione è chiaramente il Piano dell'Offerta Formativa che, lontano dall'essere una semplice dichiarazione d'intenti, comunica con chiarezza come, quando e perché si intende utilizzare in un modo piuttosto che in un altro la propria autonomia.

4. Dall'auditorium al laboratorio

La nostra tradizione scolastica, abbiamo già sottolineato, è quasi completamente fondata su modalità didattiche che percorrono la tradizionale via deduttiva: nozioni, concetti, schemi logici vengono prima studiati e poi, eventualmente verificati nella pratica. Per intervenire adeguatamente nel miglioramento della qualità degli apprendimenti, occorre adottare la strada dell'apprendere pratico e situato in cui si costruiscono esperienze in grado di favorire l'apprendimento del sapere congiunto con quello del "fare", un "fare riflessivo" dove l'apprendimento è un processo attivo e l'allievo apprende in quanto è reso attivo e consapevole della situazione didattica che sta vivendo: si tratta di andare oltre l'attivismo riduttivo recuperando e ricomponendo il principio pedagogico generale, si tratta di liberare il modello attivistico dall'enfasi spontaneista e dalla retorica degli interessi naturali e riconoscere che l'attività decisiva è quella della struttura cognitiva dell'allievo messa in moto sia dalla manualità e dal movimento sia dal vedere e dall'ascoltare. Il "fare" che genera apprendimento non è mai separato dal sapere e le due intelligenze, quella della mano e quella della mente, si muovono integrandosi, interagendo e potenziandosi a vicenda⁷. "Non si può capire fino in fondo come funziona la mano per esempio se non si tiene conto degli attrezzi che usa: un cacciavite, un paio di forbici, o una pistola a raggi laser. E per lo stesso motivo la mente sistematica di uno storico funziona diversamente dalla mente del cantastorie classico con il suo repertorio di moduli mitici combinabili tra loro"⁸

La scelta metodologica, dunque, nella realizzazione del cambiamento richiede un'affermazione forte: sia nel percorso obbligatorio sia in quello opzionale opzionale facoltativo, non c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto, non esiste esercizio che non abbia la possibilità di essere vissuto e pensato come problema, né discipline «forti» senza quelle «deboli», né scienze taumaturgiche e autosufficienti che educino qualcuno di per sé senza che questo qualcuno le capisca e le ami, così come non esiste disciplinarietà che sia pura e non abbia filtrazioni impure: e ovviamente non esiste neanche il reciproco di queste affermazioni. La circolarità di questo processo è, come dice Dewey, ineludibile: "L'intelligenza ha bisogno di certe condizioni per affermarsi e svilupparsi; ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la fortifichino; ha bisogno di auto-mantenersi nell'esercizio di sé"⁹.

5. Una legittimazione pedagogica forte

⁶ Cfr Indicazioni Nazionali per la Scuola secondaria di I grado www.istruzione.it

⁷ M.T. Moscato, *La mano e la mente*, Inserto Scuola e Didattica, 15 marzo 1999, anno XLIV

⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, pag. 16

⁹ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989

Riconoscere come attività decisiva per l'apprendimento, e quindi per l'educazione, la struttura cognitiva messa in moto sia dal vedere e dall'ascoltare, sia dal "fare": questo si è detto essere il principio pedagogico che supporta il passaggio dall'*auditorium* al *laboratorium*. Quale legittimazione migliore dell'affermazione di Dewey: " ...il pensiero che non è connesso con un aumento di efficienza per l'azione ... è un pensiero che lascia a desiderare in quanto tale. E l'abilità ottenuta al di fuori del pensiero non è connessa con alcun senso degli scopi per i quali deve essere adoperata ... e l'informazione separata dell'azione riflessiva è cosa morta, un peso inutile sulla mente¹⁰." Per Dewey pensare, educare a pensare ed apprendere sono momenti diversi di un processo attivo "unitario" in cui la persona stabilisce un rapporto di interazione con la realtà, al fine di comprenderla e, se necessario, modificarla.

All'interno della riforma del sistema di educazione nazionale, il collegamento tra sapere (le conoscenze), il saper fare (le abilità) e il saper essere (l'agire intenzionale e consapevole) rappresenta un principio pedagogico irrinunciabile, pena lo snaturamento della proposta stessa.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali, pertanto, sono un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, e per imparare a scoprire in maniera cooperativa la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva tra pari e tra pari e docenti dinanzi a problemi da risolvere insieme, a progetti condivisi da realizzare e a compiti comuni da svolgere, avendo la competenza di utilizzare le conoscenze e le abilità che servono allo scopo e valorizzando l'intelligenza distribuita che ogni raggruppamento di ragazzi e di docenti porta con sé; un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari formativi significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso, senza peraltro trascurare l'insegnamento delle conoscenze e delle abilità disciplinari dovute.

6. La didattica laboratoriale

Come già abbiamo rilevato, spesso quando si parla di Laboratori e di pratica laboratoriale si pensa a qualcosa di separato dalla normale attività educativa e didattica scolastica qualcosa di aggiuntivo, se non di ornamentale, alla scuola comunemente intesa.

Da una parte le lezioni e le spiegazioni di classe: l'*auditorium* obbligatorio, la scuola dell'ascolto, dove il docente parla e gli studenti ascoltano; ad esse, poi, qualche volta, si accompagnano i Laboratori e la pratica laboratoriale opzionali facoltativi, la scuola dell'operare, dove anche gli studenti, facendo, parlano, chiedono, propongono, interpellano, si compiacciono ecc.

E' la problematica all'interno della quale si sono arrovellate, negli ultimi quindici anni, le migliori esperienze del Tempo Prolungato; al suo interno, per quanto il tempo dedicato ai Laboratori non fosse passibile di facoltatività, ma previsto come obbligatorio nel monte ore settimanale, non si è mai ricomposta la dicotomia, il senso di separatezza, la difficoltà nel far considerare a tutti i docenti (e, specularmente, agli allievi stessi e alle famiglie) come equivalenti sul piano didattico e non solo educativo attività come, ad esempio, la lezione frontale di grammatica italiana e il laboratorio teatrale.

¹⁰ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, pag. 204.

Si corre il rischio di riproporre anche all'interno della Riforma questo problema: mentre le lezioni e le spiegazioni obbligatorie riguarderebbero la teoria, l'astratto, il già consolidato, i Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, come suggerisce lo stesso nome, riguarderebbero, al contrario, la pratica e il concreto.

I problemi che si affrontano durante le lezioni non sarebbero mai quelli della vita quotidiana, di cui nessuno, quando se li pone, sa già le risposte: le deve trovare. Sono, invece, sempre, quelli interni alle discipline e alla loro semantica, di cui i docenti già conoscono le soluzioni: quiz, più o meno difficili per gli allievi, esercizi, magari noiosi perché ripetitivi, per i docenti; comunque «domande false».

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie sarebbero appannaggio delle discipline di serie A, quelle forti, dure, con una struttura epistemologica ben architettata e indiscussa che costringe ad una progressione didattica stringente, pena anche la forzatura psicologica e motivazionale dell'allievo, con un prestigio sociale non controverso, di cui nessuno metterebbe in discussione l'utilità oggettiva e soggettiva anche se costano molta fatica.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltativi, invece, sarebbero tipiche delle discipline poco formalizzate, di serie B, ancora epistemologicamente deboli, perciò modellabili sulla base degli interessi e delle motivazioni dei ragazzi, con un prestigio sociale controverso, di cui è certamente riconosciuta l'utilità soggettiva in quanto occasione di espressività personale, ma, assai meno la relativa fungibilità culturale.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie, infine, evocherebbero il rigore e la sistematicità disciplinare; non confonderebbero i fili del discorso di ogni disciplina, diffiderebbero di ogni ordito interdisciplinare per la semplice ragione che, sul piano formale, non esiste pluri o interdisciplinarietà possibile senza aver costruito, prima, disciplinarietà.

I Laboratori e le pratiche laboratoriali opzionali facoltative, invece, sarebbero più simili a gomitoli intrigati, nei quali si farebbe di tutto, un po' di una disciplina, un po' dell'altra, guidati più dalla contingenza e dalle passioni che dall'ordine delle strutture necessarie della ragione. L'impegnativo vocabolo di «interdisciplinarietà» si spenderebbe solo per questa seconda categoria di attività, giacché le lezioni e le spiegazioni rimarrebbero sussiegosamente isolati nella torre d'avorio della disciplinarietà. Lo sconfinamento nel disciplinarismo è, chiaramente, enorme.

Il richiamo all'ologramma più volte ribadito nei Documenti nazionali della riforma porta, tuttavia, a respingere queste antinomie o queste separazioni.

Il Laboratorio e le pratiche laboratoriali di cui si parla nei Documenti nazionali, dunque, non sono un elemento separato, aggiuntivo e solo opzionale facoltativo delle attività educative e didattiche che si svolgono a scuola; sono le attività educative e didattiche ordinarie della scuola che possono essere sia obbligatorie sia opzionali facoltative. I docenti di Laboratorio non sono altra cosa dai docenti di qualunque disciplina quasi fossero peggiori (o migliori, a secondo dei punti di vista). Sono semplicemente i docenti nell'organico di un'istituzione scolastica, chiamati a trasformare le capacità dei ragazzi in competenze personali, organizzando, coordinandosi, le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* in attività educative e didattiche unitarie differenziate per momenti, spazi, relazioni, modalità.

7. Laboratorio di classe e laboratorio con gruppi di livello, compito ed elezione

Seguendo questa logica è evidente che può e deve essere Laboratorio sia l'attività educativa e didattica che si promuove nel gruppo classe, sia l'attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Certo si tratta di due situazioni diverse dal punto di vista organizzativo, ma soprattutto relazionale, che richiedono attenzioni particolari.

Nel Laboratorio di classe ciò che è importante è far lavorare tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso, e trovare progetti, problemi, compiti, scenari narrativi, lezioni, spiegazioni che riescano a realizzare questo intento; lavorare e imparare a lavorare in un

gruppo grande qual è la classe, portando il proprio contributo, è, del resto, un importante traguardo cognitivo, affettivo e sociale da raggiungere. Non è lavoro facile poiché il gruppo di allievi che costituisce una classe, è un gruppo particolare: è stato costruito a tavolino, talvolta a caso, e coloro che ne fanno parte, oltre a provenire ciascuno dalla propria famiglia, hanno altri amici, fuori dalla scuola, che riconoscono come gruppo in cui sono fortemente inseriti. Nella classe, come capita nella vita, i membri del gruppo devono comunque, sebbene non si siano scelti, lavorare insieme e produrre risultati di apprendimento per molte ore al giorno e per moltissimi giorni in un anno, sia che ci sia un buon clima relazionale sia che si scatenino conflitti; l'obiettivo è maturare, tutti, diventare, ciascuno, migliore, educandosi con gli altri. Certo, sebbene sia necessario, non è facile fare Laboratorio nel gruppo classe: implica tanta sapienza professionale quanta fatica in termini di organizzazione e di attenzione. Servono tempi distesi, compiti di apprendimento davvero comuni e motivanti, *routine* relazionali che non si improvvisano, un'organizzazione coerente, prestigio e affidabilità personale del docente. Ma è poi quello che i bravi docenti hanno sempre fatto. Data la difficoltà dell'impresa servono anche interventi personalizzati di «contenimento» delle ansie e dei conflitti, di «sostegno» delle motivazioni, di «chiarificazione» degli obiettivi per i ragazzi e per le famiglie.

È nondimeno Laboratorio, tuttavia, forse solo un po' più facile, l'attività educativa e didattica unitaria che si promuove ordinariamente in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi. Forse un po' più facile perché qui la composizione dei gruppi non è più casuale o formale, condotta sulle carte, ma basata sulle conoscenze dirette e personali che i docenti acquisiscono nel gruppo classe; la scelta del criterio di formazione del gruppo è funzionale al lavoro che si intende svolgere in un determinato periodo, non è rigida, anzi, si può sempre modificare in base alle situazioni e alle necessità. Occorre poi tenere presente che ogni adattamento in questa direzione può diventare un'occasione di dialogo e di crescita con allievi e famiglie. Forse un po' più facile, inoltre, perché insegnare le stesse cose a tante persone con preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative talvolta molto differenti è più complesso che insegnarle a persone riunite per preparazione, sensibilità, motivazioni, aspettative abbastanza simili.

8. Laboratorio: anche spazio attrezzato

Occorre fermare la nostra attenzione su un'ulteriore accezione del termine "laboratorio": quella che lo fa coincidere con uno spazio attrezzato per una determinata attività (pensiamo al laboratorio di informatica o a quello linguistico oppure a quello scientifico).

Diciamo sì al laboratorio come spazio se inteso come luogo del fare nel quale si sostituisce ad un principio di costrizione uno di prestazione complessa, un fare che è saper fare che "non è soltanto sapere, riduttivamente inteso come *rudis indigestaque moles* (ossia conservare conoscenze nella mente, attraverso modalità e fasi meramente addizionali, e perciò memorizzare, ricordare e via di seguito) non è neppure però soltanto mera abilità operativa, o attività fisica o addirittura motoria. Esso è sapere complesso che abbraccia i due saperi su indicati ma che comprende anche quelle capacità procedurali della mente che rientrano nella categoria del fare¹¹"

E' evidente che possedere un laboratorio informatico ben attrezzato, con un rapido collegamento alla Rete, significa avere a disposizione una grande risorsa per realizzare progetti che prevedono, per esempio, la realizzazione di prodotti multimediali, ma, altrettanto, significa avere a disposizione una risorsa per porre problemi di natura disciplinare, ad esempio, di tipo tecnico: infatti, esercitare con il Pc abilità e conoscenze sull'impiantistica di un'abitazione civile non è proprio la stessa cosa che utilizzare il libro e il disegni tradizionale.

¹¹ C. Laneve, *Il Laboratorio*, Scuola e Didattica, 15 settembre 2003, anno XLIX

Corre, però, l'obbligo di una precisazione: avere a disposizione PC e software in laboratorio (ma perché non in ciascuna aula se l'edificio è cablato?) non è di per sé garanzia di didattica laboratoriale: se il Pc è il fine dell'azione didattica e non semplicemente lo strumento (sia pure con un linguaggio e un metodo assolutamente particolari), se la tecnica non è vissuta come uno degli elementi che, indissolubilmente legato con la teoria e la pratica, realizzano l'apprendimento di ogni allievo, che cosa è cambiato rispetto alla stagione del libro e del ripetere fine a se stesso?

Ancora : è *laboratorium* solo se l'aula d'informatica (o i PC di aula) vengono utilizzati per mettere gli allievi in collegamento con l'esterno, vicino e lontano, con il proprio territorio, con altri ragazzi, italiani ed europei, che condividono una stessa epoca e una stessa stagione della vita, con le istituzioni, con tutti quei soggetti che a vario titolo entrano nella loro formazione.

E' stato detto che la scuola coopera nella realizzazione del proprio mandato istituzionale con tutte le agenzie non formali ed informali che partecipano a vario titolo all'educazione dei ragazzi; è questo un profondo cambiamento culturale che certamente un uso laboratoriale delle nuove tecnologie della comunicazione possono favorire ed accompagnare.

9. La progettualità del laboratorio

E' evidente come in un'ottica di didattica laboratoriale si vada oltre una responsabilità magistrale come gestione amministrativa dei programmi, oltre una logica esecutiva e si metta, invece, in campo una logica progettuale, una logica di relazioni complesse che utilizza risorse umane e tecniche assolutamente diverse.

Il laboratorio esige per la progettualità stessa che lo contraddistingue di portare le attività educative all'esterno della scuola, di servirsi di "esperti" e di risorse esterne, di utilizzare costantemente il metodo della ricerca che si affina via via, che impone la necessità di usare documentazione pertinente, di mettere a punto strumenti per la rilevazioni dei dati, di criteri, di produrre verifiche di interpretazione dei dati stessi.

Se il Laboratorio è luogo di ricerca produttiva che si contraddistingue ed evita la genericità e l'approssimazione proprio grazie alla sua connessione con la produttività, occorre tener presente che le circostanze, i mezzi e i modi del produrre sono diversi e allo stesso modo è diversa la realtà fisica del Laboratorio¹². La distinzione tra teorico e pratico può risultare un'indebita semplificazione, giacché ciascuna ricerca necessita di strumentazioni sue proprie, di procedure che continuamente richiedono il meticciamiento tra teoria e pratica e una ricerca di fisica teorica può, ad esempio, richiedere esperimenti continui e laboratori con apparecchiature tecnologiche ingenti.

Occorre, insomma, tener presente che il matematico, il fisico teorico, lo storico, l'artista fanno ricerca produttiva in modi molto diversi e la diversità rientra anche in ciascun campo. Ma ci sono anche significativi tratti comuni: solo in via provvisoria possiamo assumere la ricerca come un procedimento tutto sistematico, intenzionale e lineare; in realtà nella ricerca si evidenzia tutta la eterogeneità della struttura della mente: il problema, il progetto, i mezzi tecnici, le verifiche, la documentazione sono caratterizzate da andamenti che danno largo posto a elementi informali, a intuizioni, a scoperte improvvise, a tempi apparentemente morti, a regressioni, a scoraggiamenti, a digressioni.

Utilizzando il metodo della ricerca la programmazione si trasforma in progettualità e l'interdisciplinarietà che spesso è un forzato ed artificioso accostamento di materie diverse diventa un naturale elemento. Dunque, l'assunzione della ricerca come mezzo normale e necessario per trovare spiegazioni scientifiche, per compiere operazioni tecniche, per

¹² F. De Bartolomeis, Lavorare per progetti, La Nuova Italia, pag. 26

conoscere istituzioni, ambienti naturali o produttivi, e più in generale dare giudizi e prendere decisioni su basi attendibili.

La ricerca prima di essere una metodologia di soluzione di problemi intenzionale e sistematica elaborata da esperti è un modo naturale di comportarsi della mente in quanto la mente di per sé ha strutture e funzioni per avvertire e risolvere problemi¹³: compito dell'educazione è quello di rafforzare ed affinare i naturali poteri di ricerca dei nostri allievi.

Il laboratorio si caratterizza, allora, come modalità di apprendimento significativo, di analisi e riflessione sul sapere, che l'allievo accumula a scuola ma in larga parte anche nell'extrascuola, diviene l'ambiente nel quale egli mette alla prova ciò che sa, per astrarre ciò che c'è di comune nella varie discipline con le quali si confronta dentro la scuola.

Ambiente quindi non inteso solo come luogo o spazio attrezzato, come aula speciale o decentrata, ma anche come insieme delle condizioni didattiche, sociali e degli interessi per svolgere un compito.

In esso si organizzano attività formative e si sviluppano progetti ed unità di apprendimento attraverso la prassi didattica e la ricerca-azione; in esso si coniugano le conoscenze e le abilità, si crea la connessione tra l'aspetto pratico dell'apprendimento e gli obiettivi in una dimensione operativa atta a costruire un percorso di apprendimento formativo.

L'attività di laboratorio educa ad un percorso di apprendimento flessibile con la possibilità di fare scelte continue e ad un modo collettivo di fare cultura: con il corpo e con le mani, più che con i simboli e l'apparato percettivo l'allievo risponde ai problemi cognitivi posti dall'insegnamento, interagisce e confronta le sue competenze con quelle del gruppo.

Nel momento in cui poi si risvegliano dei bisogni compressi, con le attività laboratoriali si risponde anche a degli interessi spesso trascurati, quali la comunicazione, la costruzione, il fare da sé, il movimento, l'esplorazione.

10. L'educazione alla Convivenza civile e il Laboratorio

L'espressione *Convivenza civile* è ripresa dalla legge delega ed è assunta dalle *Indicazioni Nazionali* non solo come sintesi delle «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività, che la costituiscono, ma anche come lo sbocco dell'apprendimento di ogni singola conoscenza ed abilità disciplinare, nel senso che un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze ecc., in sostanza è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la *Convivenza civile* e che le conoscenze e le abilità specifiche dell'educazione alla *Convivenza civile* non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari.

L'educazione alla *Convivenza civile* diventa, così, un percorso formativo che, nella prospettiva di una modifica comportamentale e valoriale personale e sociale, coagula unitariamente tutte le attività didattiche di insegnamento promosse dalla scuola da due punti di vista complementari.

Dal primo punto di vista, perché riconduce ad un unico contenitore componenti dell'educazione alla *Convivenza civile* finora, per lo più, considerate dimensioni separate le une dalle altre, e introdotte nei piani di studio con modalità didattiche più additive che integrative. La riunificazione delle tradizionali «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività sotto la comune intitolazione di educazione alla *Convivenza civile* favorisce, invece, sia il processo di scoperta della loro unità organica a livello profondo, sia la necessità di una loro naturale integrazione anche a livello di svolgimento didattico.

La *convivenza* umana, infatti, sia essa declinata nelle relazioni interpersonali informali che si instaurano a due, in famiglia, nel gruppo di amici o nelle relazioni interpersonali più formali che intervengono nella vita della città, delle istituzioni sociali, della politica, della

¹³ *ibidem*, pag 22

nazione ecc. è *civile* se e quando è basata su una comune condizione: la responsabilità personale dei soggetti in tutti i campi d'azione dell'azione umana, dai comportamenti pubblici a quelli privati, da quelli igienici a quelli alimentari, da quelli improntati al rispetto dell'ambiente a quelli che coinvolgono le relazioni affettive tra soggetti dello stesso o di diverso sesso.

In questa prospettiva, la *Convivenza civile* appare, allora, allo stesso tempo condizione e risultato delle 'educazioni' che la compongono, visto che tutte rimandano alla radice morale della persona e, allo stesso tempo, ne sono anche il frutto più maturo.

Sarebbe, quindi, incomprensibile un 'insegnamento' di queste dimensioni che non fosse intimamente integrato e sempre agganciato alla complessità dell'esperienza umana e sociale dei singoli allievi. Le narrazioni del modo con cui ciascuno vive ed interpreta le dimensioni e i significati della *Convivenza civile* diventano, in questo modo, il materiale formativo da cui far emergere una mappa articolata delle differenze e delle uguaglianze valoriali e comportamentali esistenti, a questo riguardo, nel gruppo classe e nella realtà scolastica e sociale; mappa che il docente è invitato poi a comparare contrastivamente con quella che si desume dalle conoscenze ed abilità di educazione alla *Convivenza civile* prescritte nelle *Indicazioni* allo scopo sia di aprire con gli allievi una lettura intersoggettiva allo stesso tempo più ampia e sempre aperta delle reciproche esperienze personali, sia di condividere criticamente, in libertà e responsabilità, significati, valori e comportamenti di vita che lo Stato reputa apprezzabili ai fini della stessa costituzione della cittadinanza.

E' evidente come la didattica laboratoriale diventa una metodologia indispensabile per creare ambienti di apprendimento integrati all'interno dei quali gli allievi riconoscono la complessità dell'esperienza umana e sociale e tutte le discipline di studio si intrecciano ologrammaticamente con queste <<educazioni >>. Non si tratta, allora, di insegnare dodici materie a cui si aggiungono sei "educazioni", in una logica scompositiva e di specialismo autoreferenziale; si organizzano, invece, attività educative e didattiche scolastiche unitarie in grado di mobilitare capacità e trasformarle in competenze personali che fanno complessivamente più «sagge» le persone nell'affrontare i problemi e i compiti quotidiani della cittadinanza, dell'ambiente, della circolazione stradale, della salute, delle pratiche alimentari, dell'affettività. Domandarsi, per esempio, che cosa significhi, oggi, per ciascun ragazzo, «corretta alimentazione» non è "fare altro" rispetto alla realizzazione degli obiettivi formativi stabiliti per le varie discipline da ciascuna istituzione scolastica, proprio a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento espressi nelle *Indicazioni Nazionali* di scienze, di scienze motorie, di italiano, ecc.; lavorando su l'alimentazione, i nutrienti, il fabbisogno idrico, la distinzione tra naturale e artificiale, i processi chimici e fisici della trasformazione dei cibi, i modelli culturali, la pubblicità, ecc... si utilizzano, infatti, conoscenze strettamente disciplinari e si esercitano abilità specifiche di molti campi disciplinari che, però, sboccano in competenze personali, non possono non incidere sui comportamenti e sulle responsabilità della *Convivenza civile*. Organizzare un'attività educativa e didattica come questo in laboratorio significa creare un ambiente di apprendimento progettuale nel quale l'allievo è chiamato, in situazione reale o simulata, ad affrontare un problema, utilizzando quelle conoscenze ed abilità che ciascuna disciplina via via gli fornisce: un laboratorio di cucina, ad esempio, magari finalizzato a supportare qualche evento speciale della scuola, magari organizzato con il supporto di risorse esterne, quali possono essere i professionisti della ristorazione o il dietologo, offre occasione concreta ai ragazzi di ragionare e "lavorare" su una corretta alimentazione, su un aspetto fondamentale per la cura della propria e dell'altrui salute. Non trascuriamo, infine, quanto in età preadolescenziale la riflessione sull'alimentazione possa essere legata alla percezione del proprio corpo e dei suoi cambiamenti, all'influenza di determinati modelli culturali, all'attenzione nei confronti di eventuali disagi o alla lettura di sintomi preoccupanti.

In questo modo i docenti, con una attenta programmazione disciplinare e interdisciplinare, che utilizzi l'aspetto laboratoriale dell'una e dell'altra rispondono a problemi e a compiti

significativi per i ragazzi di educazione alla salute, favoriscono la loro progressiva presa di coscienza che le discipline di studio che incontrano a scuola non sono indifferenti al problema della cura della propria e altrui salute, nel presente e nel futuro. Guidando i ragazzi in questo percorso, si tocca con mano, d'altra parte, quanto qualsiasi tema di educazione alla salute sia anche, allo stesso tempo, non solo un problema di *Convivenza civile*, ma anche di scienze, statistica, lingua, arte, musica, scienze motorie, tecnologia, informatica

Gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline, quando si concretizzano in competenze, cioè in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, modi di vivere, trovano, quindi, nell'esercizio individuale e sociale dei valori della *Convivenza civile* la loro causa efficiente e la loro causa finale; causa efficiente perché solo l'esistenza di «buone pratiche» di *Convivenza Civile* rende possibile la vita sociale, compresa quella di un gruppo classe che apprende; causa finale perché tutte le attività educative e didattiche che si svolgono a scuola hanno come fine non soltanto l'apprendimento di conoscenze e di abilità, ma anche, e ancora di più, la maturazione di competenze personali. L'educazione alla *Convivenza Civile*, pertanto, lontana da qualsivoglia logica cumulativa, non fa altro che indicare la strada per arrivare all'espressione compiuta, qualitativa, dell'educazione integrale ed orientativa della persona; la didattica laboratoriale, per sua natura, facilita ed organizza questo percorso in un intreccio continuo di sapere, saper fare ed agire consapevole.

11. Il ruolo del docente nella pratica laboratoriale

Si è detto che i problemi o i progetti o i compiti che una didattica laboratoriale affronta hanno la caratteristica di essere legati alla vita reale e, come tali, di essi non si conosce a priori la risposta compiuta: la loro caratteristica è proprio quella di coinvolgere studenti e docenti in un comune percorso di ricerca. Studenti e docenti in una relazione simmetrica, dunque? Il docente resta docente, ovviamente; è l'esperto, chi ha maggiori competenze, e, in questa sua veste, ha il dovere di essere modello ed esempio, per l'allievo, di nitidezza ed armonia nel percorso risolutivo dei problemi, nella risoluzione dei progetti o nello svolgimento dei compiti. Anche il docente, però, cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza "rete di protezione". Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, ad una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. Il tirocinio formativo che riserva all'allievo è molto di più, anche per lui, di un esercizio ripetitivo: è ogni volta la dimostrazione della sua creatività personale e competenza professionale.

Nella scelta delle attività, siano esse obbligatorie o opzionali facoltative ma sempre improntate al principio della *laboratorium*, al docente è richiesto, quale condizione fondamentale, di dichiarare le scelte didattiche ed educative, di informare e coinvolgere esplicitamente i destinatari, di spiegare perché serva quel determinato percorso e di condividerlo con i docenti, la famiglia e il territorio. Le scelte fatte dal docente devono essere gestite con il massimo della consapevolezza per non cadere né in automatismi né in una sorta di programmazione olimpica, anticipata, che non rispetterebbe le diverse dinamiche degli apprendimenti personalizzati.

La laboratorialità diviene così il momento in cui l'intenzionalità educativa si fa prassi, ovvero il fine che mentalmente il docente si prefigge fa i conti con la realtà che effettivamente trova e gli permette di valorizzare e rinforzare le motivazioni, di rispondere ai bisogni sociali ed ai livelli cognitivi, affettivi, emotivi del soggetto che apprende e di avvalorare contemporaneamente tutti gli apporti disciplinari.

Come si pone, dunque, il docente all'interno della didattica laboratoriale ?

Il docente è innanzi tutto il regista del processo complessivo di insegnamento/apprendimento in quanto crea occasioni di apprendimento. E' coinvolto in prima persona nella didattica Laboratoriale come esperto conoscitore della epistemologia

della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi e di scoprirne tutte le valenze formative; egli riconosce le caratteristiche intellettive, ma anche affettive, emotive e di interazione fra gli allievi in modo da offrire a ciascuno opportunità di apprendimento secondo le proprie peculiarità.

All'interno delle Unità di Apprendimento egli dichiara gli obiettivi formativi incrociando gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento con la situazione attuale in cui opera, favorendo lo strutturarsi di competenze attraverso opportune strategie educative. Ne consegue che il docente è anche un esperto conoscitore di metodologie didattiche che agisce seguendo un piano elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontandosi con i colleghi, ripensando e correggendo la progettazione in funzione di un nuovo assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti degli alunni il docente ha ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza. E' di volta in volta:

- propositore-organizzatore
- facilitatore della interazione fra i diversi soggetti
- negoziatore
- garante del processo e del compito
- risorsa

Riprendendo le categorie di Bruner l'insegnante di Laboratorio collabora come membro di una comunità ermeneutica, ad un processo interpretativo, a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare, e come soggetto "esperto" in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza.

Con l'esercizio dell'autorevolezza il docente favorisce, mediante una continua negoziazione, la crescita individuale e lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'allievo, sostenendolo nelle difficoltà, indirizzandolo verso nuovi orizzonti, sollecitando la sua curiosità e il suo interesse.

Come docente di attività di Laboratorio egli è attento supervisore dell'applicazione rigorosa delle procedure, pronto però a cogliere i cambiamenti del contesto in cui opera per ridefinire *in itinere* il processo in un'ottica di flessibilità. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso gli consente di attivare da solo o con il confronto nel team dei docenti interessati processi di riflessione e di adattamento a nuove esigenze per offrire ad ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali.

È compito del docente stabilire i criteri e le prove di valutazione sulla base dei risultati attesi. In questo caso un metro di giudizio adeguato ad un "lavoro autentico" non può essere rappresentato solo dalle prove tradizionalmente volte alla valutazione di conoscenze ed abilità; occorre predisporre modalità di osservazione e, successivamente di valutazione, che abbiano come oggetto le competenze che ciascun allievo utilizza nelle varie situazioni che una didattica laboratoriale a tutto campo continuamente utilizza. Si tratta di un tipo di valutazione che considera sia il processo che il prodotto finale di un percorso, che fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su quelle capacità che, opportunamente mobilitate, hanno reso significativo l'apprendimento.

12. Il docente coordinatore tutor e il Laboratorio

Non si può concludere una riflessione sulla didattica laboratoriale, all'interno del processo di riforma, senza sottolineare come la figura del docente coordinatore *tutor* diventi strategica per favorire la 'laboratorialità' del gruppo classe e dei gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elezione.

Utilizziamo ancora, per l'esemplificazione, il laboratorio di informatica: può accadere che il docente di tecnologia ed informatica organizzi attività laboratoriali all'interno dello stesso gruppo classe, inserite in un progetto sia disciplinare, sia interdisciplinare. In questo caso, sarà suo compito condividere con l'équipe pedagogica la /le Unità di apprendimento

messe in atto per realizzare gli obiettivi formativi individuati come significativi per quel gruppo di allievi e segnalarle al docente coordinatore tutor che ha il compito istituzionale di raccoglierle all' interno del Piano di studio personalizzato del gruppo classe, di un determinato gruppo di allievi o, se necessario, di un allievo in particolare.

Può accadere, altresì, che gli alunni di un determinato gruppo classe frequentino, per un certo periodo, Laboratori di informatica diversi, vuoi per livello, per compito o per interesse; al termine del percorso laboratoriale è fondamentale che ciascun docente di ciascun laboratorio di informatica frequentato dai diversi alunni di un gruppo classe abbia un punto di riferimento istituzionale a cui far pervenire le risultanze del lavoro svolto con i ragazzi a lui affidati. Occorre che nulla vada disperso rispetto alle Unità di apprendimento realizzate, alle competenze attivate da ciascun ragazzo, alle osservazioni fatte in ordine alla valenza orientativa di "quel" percorso: la raccolta di tutti questi elementi all'interno del Piano di studio personalizzato, la riflessione su di essi con l'équipe pedagogica, la condivisione con lo studente e con la famiglia, sono tutti compiti specifici del docente coordinatore tutor, quale previsto nei decreti legislativi che accompagnano la realizzazione del processo di riforma.

Occorre, pertanto, che si faccia una profonda riflessione sul fatto che solo la figura del docente coordinatore-tutor di un gruppo classe di allievi, correttamente gestita, garantisce la realizzazione effettiva dei Piani di Studio personalizzati, rende ordinata e sistematica la personalizzazione del percorso di ciascuno, in quanto si rapporta continuamente da un lato a ciascuno degli allievi che gli sono stati affidati e alle loro famiglie, dall'altro al team di docenti che interagisce con quel singolo allievo sia a livello di gruppo classe sia a livello di Laboratorio opzionale facoltativo.

Docente coordinatore per i colleghi, dunque, e contemporaneamente tutor per gli allievi: è una dualità che non può avere altra realizzazione se non nell'unicità della stessa persona che garantisce l'ordinata e coerente attenzione al singolo studente il quale utilizza, per la realizzazione del proprio diritto-dovere di istruzione e formazione, una molteplicità di situazioni di apprendimento che la scuola ha saputo sapientemente organizzare e predisporre nella propria Offerta Formativa.