

## INDIRE

### Testo integrale

#### *La didattica laboratoriale nella scuola della Riforma*

Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino

Occorre riflettere su un certo tipo di lettura dei Documenti finora messi a disposizione in merito alla Riforma: mi riferisco ad un tipo di lettura delle Indicazioni per la Scuola Primaria e per la scuola Secondaria di I grado che vede l'organizzazione delle attività didattiche nettamente separate in attività di classe e attività di laboratorio, laddove l'attività di classe rimanda ad immagini stereotipate di lezioni frontali, di apprendimenti mnemonici, mentre alle attività di Laboratorio spetterebbe il compito di rendere più "interessante" e significativo il lavoro scolastico che nell'altra modalità non può esserlo.

Poiché ritengo questo tipo di lettura riduttivo rispetto all'impianto pedagogico della Riforma cercherò di ragionare su questi due punti:

- 1) la didattica laboratoriale è una metodologia che riesce a realizzare quel sapere e fare che realizzano l'essere del nostro allievo
- 2) le peculiarità della didattica laboratoriale

#### **1) La didattica laboratoriale come metodologia**

Per comprendere la prima affermazione rimando, in prima battuta, ad una lettura attenta delle Raccomandazioni per l'attuazione dei Piani di studio personalizzati della scuola Primaria, là dove si rimanda ad alcuni concetti fondamentali quali l'ologrammaticità dell'apprendimento, la significatività del compito come molla per far scattare la motivazione nell'allievo, la propensione da parte dell'allievo a trasformare conoscenze ed abilità in competenze spendibili autonomamente in contesti diversi, in una logica di analogicità e trasferibilità.

Ma soprattutto rimando ad uno dei fondamenti pedagogici della Riforma: l'indissolubilità di sapere e di saper fare per essere persona e cittadino; l'indissolubilità di *Theoria* e di *Téchne* e la negazione della loro contrapposizione, una contrapposizione ormai superata non tanto e non solo sul piano storico-sociale ma anche soprattutto sul piano culturale, nel senso che per la persona la "cultura" è sempre unitaria e onnicomprensiva, non tollera né confusioni né amputazioni: è in ogni momento, ancorché in modi e forme differenti, un fare e un sapere intrecciati ed agiti da un soggetto che conferisce loro senso; è, per l'uomo, essere personale di ciascuno, «un modo specifico di essere, di esistere».

Parlare di *theoria* come di attività disinteressata e dedita alla sola speculazione o contemplazione e parlare di *téchne* come attività interessata e finalizzata alla produzione di opere materiali o immateriali significa voler continuare nell'incongruenza evidenziata da Platone per cui per controllare il disagio della mancata regalità dell'uomo sulle cose anche quando è nell'ambito della *téchne* si opera la dicotomia: colui che sa non fa e colui che fa non sa.

Del resto solo se si tiene ferma questa specificità pedagogica sottesa a tutto l'impianto della Riforma si può comprendere a fondo la scelta di individuare per il secondo ciclo due percorsi, quello liceale e quello della formazione professionale, percorsi di pari dignità i quali sembrano implicare in termini epistemologici una chiara diversità in quanto si può ritenere che il fine prioritario dell'istruzione possa collocarsi nel conoscere, nel teorizzare, si può ritenere che abbia a che fare con i concetti e con le relazioni intellettuali formali tra conoscenze, che rappresenti, insomma, produzione di *theoria*.

Si può ritenere, per contro, che la formazione abbia a che fare col produrre, con l'operare, con il costruire: immettere le idee (i concetti, le conoscenze) nella realtà, mediante apposite operazioni di progettazione e di trasformazione che diventano poi pratiche professionali esperte, oppure sistemi ingegneristici che operano e costruiscono; si può pensarla insomma come produzione di *téchne*.

In realtà, istruzione e formazione, sono anche due processi unitari, mai separabili e sempre tra loro integrati, perché non si può conoscere senza produrre, operare e costruire, e viceversa.

Nessuno, infatti, è in grado di elaborare *theoria* senza *téchne* né di elaborare *téchne* senza *theoria*, e nessuno può produrre nulla, tanto meno se stesso (ovvero prodursi, formarsi, realizzare il proprio progetto di vita), se non concepisce idee e non ha conoscenze e progetti ideali da concretizzare.

Ma, per tornare a noi, dalla inscindibilità di *theoria* e *téchne* viene la legittimazione dell'utilizzo a tutto campo della didattica laboratoriale non relegata in momenti "separati" ma utilizzata con accortezza e professionalità in situazioni differenti tra di loro ma tutte accomunate dalla stessa significatività per l'allievo. Certamente nei momenti di Laboratorio con gruppi di livello, di compito e di elezione provenienti anche da diverse classi, ma certamente anche in attività del Gruppo classe unito.

Certo sta all'esercizio di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo di ciascuna scuola decidere come organizzare la propria attività e quale metodologia didattica utilizzare.

Ma se l'obiettivo dichiarato è la personalizzazione del percorso scolastico, se lo sforzo è quello di uscire dalla logica del tutto uguale per tutti per realizzare la logica per cui si dà a ciascuno le opportunità che gli servono, allora non si può fare a meno di confrontarsi con la didattica laboratoriale, sia che venga spesa nei laboratori con piccoli gruppi di livello, di compito o di interesse, sia che venga spesa nel gruppo classe tutto insieme.

## **2) Quali le peculiarità della didattica laboratoriale?**

Il modello della didattica dei Laboratori è rintracciabile soprattutto (ma non certo esclusivamente) nella pedagogia dell'attivismo di Dewey e Kilpatrick. In particolare tre sono i principi che tale modello coltiva e che per noi risultano di particolare interesse:

- gli scopi dell'educazione vanno fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende;
- la cooperazione contribuisce efficacemente a "liberare e organizzare" le capacità di chi apprende e a trasformarle in competenze;
- la valenza educativa delle attività sta nelle connessioni e nella flessibilità di percorsi riconosciuti dall'alunno come significativi per sé e spendibili nel compito concreto di intervenire sulla realtà.

Il punto di partenza dell'azione educativa è lo sviluppo della persona nelle sue capacità individuali e sociali per metterla in condizione di pensare bene ed agire con autonomia di giudizio, permettendo positivi e fecondi rapporti di collaborazione e di identificazione con gli altri.

Partendo dagli interessi della persona e dalla sua esperienza è più agevole realizzare questo processo perché ogni individuo impara più facilmente ciò che vive in una condizione di collaborazione con gli altri e di accettazione dell'ambiente. In questa situazione educativa, le attività (pratiche, tecniche, intellettuali ed affettive) sono intimamente congiunte.

La didattica Laboratoriale assume una funzione importante nella scuola come attività intenzionale per promuovere gli apprendimenti in libera cooperazione con gli altri individui.

La sua particolarità sta nel proposito di dar vita ad una strategia o ad un piano da concretizzare attraverso azioni organizzate. Dalla situazione problematica scaturisce un processo dinamico e costruttivo in cui l'alunno viene sostenuto dall'insegnante che lo indirizza, lo sollecita alla scoperta dei percorsi possibili, lo sostiene nella fatica di affrontare le difficoltà. Il progetto è una delle modalità possibili per realizzare il Laboratorio.

Laboratorio e progetto sono due termini che si riferiscono ad un modo attivo ed operativo di affrontare l'insegnamento/l'apprendimento. Tuttavia il primo ingloba anche il secondo nel senso che una attività laboratoriale può essere svolta come progetto disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare, come ricerca, come sperimentazione e osservazione diretta di fenomeni su cui poi si innesta una fase di riflessione metacognitiva.

Nella didattica, il termine Laboratorio, viene usato per indicare qualsiasi attività intenzionale tesa a raggiungere un risultato definito e concreto, attraverso una serie di procedure e di attività specifiche controllate dall'allievo e per lui significative. Gli alunni si trovano a ragionare, a confrontarsi su compiti reali. Anche quando sono necessari percorsi didattici volti a dare sistematicità disciplinare agli apprendimenti o ad esercitare specifiche abilità, queste vengono inserite in un contesto che porta l'alunno a "dare senso" a quello che sta facendo perché ne sperimenta le possibilità applicative in un contesto vitale. Anche in questo caso l'insegnante attiva l'interesse degli alunni costruendo insieme a loro un percorso che preveda un prodotto finale, sintesi di varie fasi di lavoro. Se è vero che la mente umana ha un'attitudine spontanea ad integrare e a contestualizzare, la scuola ha il compito di svilupparla, di aiutare gli alunni ad organizzare conoscenze ed abilità diverse, evitando sterili accumulazioni. L'organizzazione delle conoscenze e delle abilità è un processo circolare che comporta l'applicazione continua di procedimenti logici di connessione (congiunzione, implicazione, inclusione) e separazione (selezione, differenziazione, esclusione, opposizione). Esso implica operazioni continue di analisi e sintesi, di collegamento e separazione.

Il pensiero, che si sviluppa attuando continue operazioni logiche sulle conoscenze e sulle abilità, diventa capace di riconoscere l'unità in seno alla diversità e la diversità in seno all'unità.

Ne consegue che attivare nella scuola percorsi Laboratoriali significa porre l'allievo nella condizione di coniugare le parti di un problema con la globalità del problema medesimo, nella consapevolezza che ogni parte modifica il tutto e viceversa.

In questo contesto non è possibile parlare di istruzione senza formazione o di formazione senza istruzione. Il sapere e il fare sono intimamente congiunti nell'agire.

Come si pone 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.

Il docente è coinvolto in prima persona nella didattica Laboratoriale come esperto conoscitore della epistemologia della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi e scoprendone anche le valenze formative; egli riconosce le caratteristiche intellettive, ma anche affettive 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 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 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 (se il progetto è interdisciplinare), 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 tradizionali. Un tipo di valutazione che consideri sia il processo che il prodotto finale di un percorso, fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su ciò che ha imparato sui motivi che rendono rilevante l'apprendimento. È importante che le valutazioni, basate sui risultati, si accordino con gli standard e i livelli qualitativi stabiliti all'interno di ciascuna Unità di Apprendimento.