

**VERSO UNA PEDAGOGIA DEL
*LABORATORIUM***

Verso una pedagogia del *laboratorium*

Nel capitolo riguardante la ricerca di coordinate pedagogiche afferenti ad una didattica di tipo laboratoriale sono emersi diversi elementi che legittimano, da un punto di vista sia epistemologico che pedagogico, il *laboratorium*.

E' possibile a questo punto tentare di incrociare e fissare alcuni punti di incontro tra la didattica laboratoriale attivati e sperimentati dalla scuola primaria e i contributi dei diversi autori in precedenza oggetto di considerazione, sempre all'interno di un processo mirato ad integrare il profondamente possibile l'asse dell'istruzione e della formazione.

Primo punto di incontro: azione ed esperienza

La conoscenza richiede una partecipazione attiva da parte del soggetto che apprende. La scuola nuova di Dewey e la successiva scuola attiva hanno valorizzato la creatività e l'attività degli alunni, mentre autori come Montessori e Bruner hanno valorizzato l'allievo in quanto "esploratore". Il *laboratorium* rappresenta un'occasione per esplorare la conoscenza, non è una sala cinematografica dove si assiste ad una sua "proiezione" passiva (secondo la logica dell'*auditorium*) e quindi si promuove al suo interno uno stile di apprendimento attivo, esplorativo, che coinvolgono sia l'alunno che il docente.

Inoltre, il *laboratorium* può accrescere la motivazione ed il coinvolgimento, dal momento che l'alunno si sente parte attiva nella costruzione della propria conoscenza, fondandola su esperienze concrete. Infatti, a questo riguardo, viene spesso utilizzato un metodo di tipo induttivo, dal momento che i fatti precedono, sia dal punto di vista epistemologico che fenomenologico ogni tipo di teoria, che si fonda sempre, in ultima analisi, su fatti ed esperienze.

Un ruolo particolarmente significativo può essere svolto dalle simulazioni ed attività in ambienti digitali, che consentono in alcuni casi esperienze diversamente difficili da effettuare, oltre alla possibilità di manipolare oggetti e concetti.

Secondo punto di incontro: ristrutturare e non aggiungere

Apprendere è una dimensione umana progettuale, costruttiva e non di tipo aggiuntivo/sommativo. Un apprendimento significativo, secondo anche la proposta di Ausubel, si innesta e si interfaccia profondamente con le esperienze e le conoscenze pregresse della persona. Diversamente ogni

conoscenza rimarrebbe una nozione momentanea destinata a risiedere, per un certo tempo, solo nella “memoria di lavoro”, per poi svanire. Il *laboratorium* prevede la creazione di una scuola che fa ricerca attiva e che quindi costruisce il sapere su compiti significativi per gli alunni. I contenuti e le procedure proposte infatti non si aggiungono o si sovrappongono alle conoscenze che già gli alunni possiedono, ma le ristrutturano interagendo con le esperienze personali degli alunni stessi grazie ad un input di valore aggiunto legato alla continua ricerca di significatività del compito. Un concetto non viene solamente ascoltato o spiegato, ma analizzato, de-costruito, manipolato e alla fine del processo nuovamente ricostruito in base ad esperienze concrete da parte del discente. Nel caso specifico di un laboratorio di L2 inglese, conoscenze ed abilità vengono continuamente messe in gioco, rivisitate ed implementate attraverso semplici giochi, ad esempio, di simulazione o *role-play*. Un approccio ludico, all'interno del *laboratorium*, può rappresentare una modalità efficace per agire sulla e con la conoscenza.

Terzo punto di incontro: apprendimento unitario

Nell'apprendimento stesso è in gioco la totalità della persona stessa, fatta di emozioni, interessi, motivazioni, relazioni, affetti e significati. Tale fondamentale considerazione a carattere antropologico, ma rilevabile anche dal punto di vista esperienziale, è alla base della continua ricerca che negli anni ha assunto la qualificazione di interdisciplinare e transdisciplinare. Le motivazioni per un apprendimento di tipo unitario trovano però anche un loro fondamento nel carattere unitario stesso della persona dell'alunno concreto che entra in relazione educativa con adulti o propri pari, in ambito scolastico, non solo come soggetto fornito di cognizione come persona connotata da emozioni, interessi, bisogni. Da questa considerazione pedagogica scaturisce l'esigenza di una continua ricerca di integrazione tra gli assi di istruzione e formazione. Diviene quindi di fondamentale importanza conoscere il discente, in ordine alle sue capacità, bisogni, interessi, esperienze pregresse e significati.

Il *laboratorium* a questo riguardo non separa teoria e pratica, esperienza e riflessione, dimensione corporea e dimensione mentale, dimensione emotiva e dimensione razionale, divenendo anche uno spazio dove esercitare ed accrescere la creatività personale. E' un'occasione/ambiente di apprendimento che può produrre autostima, dal momento che valorizza le diversità e potenzialità personali, motivando il discente ed adeguandosi maggiormente ai ritmi di apprendimento dei diversi partecipanti. Aspetto non indifferente, esiste all'interno del *laboratorium* uno stretto rapporto il fare ed il pensare ed è attuato in tutte le discipline, non essendo prerogativa esclusiva di quelle scientifiche ed essendo quindi aperto ad apporti che coinvolgano più discipline contemporaneamente.

Quarto punto di incontro: apprendimento come co-costruzione sociale

Apprendere è un'esperienza sociale, non solamente legata all'interazione tra docente e discente, ma con tutti coloro che circondano entrambi, non solo in ambiti formali ma anche non formali e informali. Il *laboratorium* diviene quindi il luogo in cui è possibile concretamente sperimentare un approccio di tipo cooperativo, dal momento che nessuno è collocato in posizione individuale in atteggiamento di puro e semplice ascolto (nuovamente secondo la logica dell'auditorium) ma si confronta, interagisce e media significati con altri, giungendo alla fine a produrre, a co-costruire un prodotto che può essere concreto o concettuale.

Quinto punto di incontro: rispetto e valorizzazione delle diversità

Ogni persona è diversa da chi le sta accanto, per quanto riguarda esperienze pregresse, stili di apprendimento, capacità, contesto familiare e sociale di provenienza. Un percorso che coniughi istruzione e formazione non può non tenere conto di tutto questo, per cui sono necessari dei percorsi differenziati che nel corso di questi anni sono stati connotati come individualizzazione e come personalizzazione, modalità di approccio diverse tra loro non solamente dal punto di vista lessicale. Il *laboratorium* favorisce il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità, divenendo potenzialmente inclusivo nei confronti di tutti gli alunni. Tutti gli alunni vi possono manifestare le proprie potenzialità, accrescendo anche le competenze di ciascuno attraverso il confronto e l'interazione con gli altri. I percorsi al suo interno possono essere differenziati, favorendo una personalizzazione che può essere attivata grazie anche ad un lavoro svolto in gruppi di minore dimensione e non con l'intero gruppo classe, caratterizzabili come gruppi di livello (con maggiore enfasi sulla individualizzazione) o gruppi elettivi/ di compito (con maggiore enfasi, in questo caso, sulla personalizzazione).

Sesto punto di incontro: azione e riflessione

Conoscere ed apprendere sono movimenti di un processo attivo da parte della persona, che unisce continuamente azione concreta e pensiero, prassi e riflessione, cognizione e manualità. Nello specifico, in questo lavoro è stata esplorata la dimensione ludica e quella multimediale intese come modalità di intervento, analogica e digitale, sul reale, come particolari dimensioni dell'agire e del fare. Il *laboratorium* è un esempio di azione riflessiva e di ricerca che integra la riflessione, un luogo dove si progetta e si può sperimentare, e la metacognizione: infatti la stessa dimensione ludica

prevede, in molti casi, una continua riflessione e la necessità di ricalibrare scelte ed azioni, in molti casi configurabili come attività di vero e proprio *problem solving*.

Settimo punto di incontro: costruire le competenze

Le conoscenze e le abilità disciplinari vengono considerate come strumenti funzionali alla crescita ed alla formazione delle persone, non come obiettivi assoluti da raggiungere. L'interesse si concentra a questo punto sul discente, non tanto sui contenuti. La mèta, o meglio, il processo da attivare riguarda lo sviluppo di competenze personali da parte di ogni discente, che sono situate ma, soprattutto, ogni persona. La scuola pone al centro del percorso formativo l'esperienza, rendendo protagonista ogni alunno del proprio percorso di apprendimento e della costruzione di un progetto di vita personale, sempre nell'ottica di una visione unitaria della persona. All'interno del *laboratorium* è possibile creare sia gli spazi che l'occasione perché ogni discente possa esprimere la propria singolarità, individualità ed unità personale: mente, corpo, affettività e relazione. Le esperienze laboratoriali descritte hanno sottolineato, ad esempio, il ruolo della simulazione e del *role-play* nei quali ogni alunno viene messo in una situazione particolare, in un compito definito, per essere chiamato a trovare una soluzione adatta utilizzando le conoscenze ed abilità acquisite. Competente è colui che affronta un compito in una situazione particolare dando il meglio di se stesso, riuscendo ad attivare e a mantenere strettamente unite tutte le dimensioni della propria persona.

Ottavo punto di incontro: un'ottica progettuale

La logica sottesa al *laboratorium* è di tipo progettuale e non programmatoria. Infatti, non seguendo una logica di tipo lineare, può essere soggetto a momenti di difficoltà e di blocco. Per avere successo richiede inoltre un continuo impegno personale da parte di tutti gli attori ed è estremamente necessaria la motivazione degli insegnanti, che si devono sentire coinvolti e devono credere al progetto stesso.

Molta attenzione deve essere posta allo *scaffolding*, cioè a tutto quanto ha una funzione di "sostegno", "impalcatura" all'apprendimento. In alcuni autori, quali ad esempio la Montessori, vi è una forte attenzione e sensibilità per quanto riguarda i materiali, in altri al *setting* educativo in genere, come nel caso della scuola attiva. Nelle mie esperienze personali, descritte in alcuni paragrafi, ho cercato di evidenziare l'importanza di una particolare attenzione e ricerca per quanto riguarda la costruzione ed il continuo riadattamento dei materiali e degli strumenti da utilizzare con gli alunni.

Laboratorium: una dimensione didattica ancora da esplorare

Se da un lato esiste una certa attenzione e propensione ad attuare attività laboratoriali da parte della scuola “militante”, questo contrasta fortemente con lo scarso supporto a livello istituzionale rilevabile anche solo a partire da un certo calo di tensione e di interesse che le riviste didattiche stesse attribuiscono alla tematica, in una sorta di “silenzio assordante” che può dare adito solamente a due interpretazioni:

- un certo calo di interesse nei confronti dell’argomento in tempi recenti e non;
- un dare per scontata (cioè acquisita) la didattica laboratoriale stessa.

Entrambi le ipotesi conducono comunque ad un blocco della ricerca e dello sviluppo di un approccio laboratoriale all’apprendimento che confligge pesantemente con i diversi richiami, citati nelle premesse, ma anche con le recenti norme che la riforma della scuola secondaria di secondo grado ha prodotto circa l’importanza di una didattica laboratoriale; ma soprattutto è indice di un blocco che si scontra con un’autentica prospettiva di un’azione educativa, in ambito formale, volta allo sviluppo di competenze personali attraverso l’utilizzo dei saperi tradizionali e non.

Tutto questo non può che portare ad una certa confusione tra gli operatori del mondo della scuola ed esiste il rischio concreto che le potenzialità di questo approccio didattico non vengano in primo luogo comprese pienamente e di conseguenza attuate nel migliore dei modi, conducendo alla fine ad una generale disaffezione o ad un approccio minimalista che replichi nuovamente la polarizzazione tra *auditorium* e *laboratorium*. Oppure, al massimo, il laboratorio corre il rischio di essere considerato e di diventare un piacevole intermezzo, un diversivo rispetto a qualcosa che può essere ritenuto come più importante.

Esiste da ultimo un altro rischio di polarizzazione: parliamo di una certa oscillazione tra una concezione di *laboratorium* come spazio fisico e come atteggiamento progettuale/didattico del docente.

- Laboratorio come spazio fisico

Quando si parla di laboratorio ad un docente, nella maggior parte dei casi il richiamo corre immediato all’aula di scienze o di informatica, cioè ad un *laboratorium* fisicamente identificabile e circoscritto. Un laboratorio “fisico” necessita di spazi dedicati, di operatori/responsabili che ne curino gli aspetti

sia gestionale che epistemologici e, ovviamente, una certa turnazione nell'utilizzo. Nella gestione delle aule-laboratorio possono subentrare difficoltà organizzative legate agli spazi ed eventualmente, caso estremo ma non raro, lo smantellamento del laboratorio stesso per fare spazio a nuove classi. Nella scuola italiana mancano il più delle volte gli spazi, a motivo di edifici datati storicamente o difficilmente ampliabili a motivo di vincoli diversi, oltre che per risorse economiche non sempre disponibili. Anche quando vengono costruite ex-novo, si ha come l'impressione che le scuole vengano progettate il più delle volte nell'ottica del risparmio degli spazi rispetto che alla loro sovrabbondanza. Se si aggiunge poi la necessità di adibire degli spazi alla mensa scolastica (in questi anni sempre più oggetto di richieste), tutto questo non può che limitare ed aggravare le problematiche organizzative riguardante gli spazi stessi.

E' evidente che in situazioni come queste parlare di laboratori risulterebbe essere particolarmente complicato, se non addirittura un'utopia. E' comunque innegabile che sia di fondamentale importanza lo spazio dedicato per alcune tipologie di laboratori, dal momento che certa strumentazione (ad esempio una batteria di 10 microscopi del laboratorio di scienze) risulti essere meglio fruibile (e più sicura) se collocata in uno spazio fisico ben definito e stabile.

Sono state sperimentate in qualche caso soluzioni di aule "flessibili", modificabili a seconda delle esigenze e delle strumentazioni richieste, scontrandosi in diversi casi con problematiche relative alle turnazioni ed alla gestione dei materiali, diversi a seconda delle attività svolte. Ipotizzando una possibile strutturazione ed organizzazione di una scuola provvista di laboratori, le esigenze minime potrebbero essere di questo tipo:

| Laboratorio con | uno spazio identificabile | già presente nelle scuole |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Attività espressive/manipol. | Aula dedicata | Aula "immagine" |
| Laboratorio informatica | Aula speciale | Aula computer |
| Laboratorio Audiovisivo | Aula dedicata | Aula tv |
| Laboratorio Scienze | Aula speciale | Aula scienze |
| Attività motorie | Palestra | Palestra |
| Laboratorio linguistico | Aula speciale | Laboratorio lingue |
| Laboratorio teatrale | Aula speciale/dedicata | Auditorium/Aula polivalente |
| Biblioteca | Aula speciale | Biblioteca |

Si passa ovviamente da spazi altamente specializzati (che cioè richiedono arredi e strumentazioni particolari) a spazi dedicati (con un minimo di diversa organizzazione degli spazi e dei materiali). Sono quindi individuabili ben otto spazi dedicati; qualora fosse possibile escludere la palestra, di solito già presente in molte delle scuole italiane, il fabbisogno di spazi potrebbe scendere a sette.

Se applicata anche in Italia una soluzione tipica del Regno Unito, quella di avere una tv in ogni aula, sarebbe possibile togliere l'esigenza di un ulteriore spazio dedicato (aula video), scendendo a sei (in caso di presenza della LIM, questa esigenza si è automaticamente risolta). E' possibile, sia dal punto di vista organizzativo che tecnico, trovare ulteriori soluzioni, quali, all'interno di una scuola cablata, poter predisporre una parete attrezzata con 4/5 computer in rete fra loro, eventualmente recuperando anche computer scartati da ditte e da privati ma perfettamente funzionanti ed operativi per svolgere diverse attività didattiche.

In questo caso, potendo svolgere molte attività suddividendo in gruppi la classe, il laboratorio di informatica verrebbe utilizzato solo in alcuni casi, quando specifiche esigenze didattico/organizzative del gruppo classe intero lo richiederebbero, facendo scendere a cinque l'esigenza di spazi richiesti per le attività di laboratorio.

Nei plessi scolastici dove tutti questi laboratori sono presenti ed attivi, è possibile però imbattersi in un altro tipo di problematiche, non legate tanto agli spazi quanto all'interno delle aule-laboratorio stesse. In ogni caso, anche ipotizzando la presenza di 10 classi all'interno di un plesso fornito di tutti gli otto spazi sopra citati, le possibilità di accesso (su di un orario di 30 ore settimanali) sarebbero le seguenti:

| Laboratorio | Ore disponibili | Ore per ogni classe (30:10) |
|---|------------------------|------------------------------------|
| Attività espressive/manipolative | 30 | 3 |
| Laboratorio informatica | 30 | 3 |
| Laboratorio Multimediale (Musica/video) | 30 | 3 |
| Laboratorio Scienze | 30 | 3 |
| Attività motorie | 30 | 3 |
| Laboratorio linguistico | 30 | 3 |
| Laboratorio teatrale | 30 | 3 |
| Biblioteca | 30 | 3 |

Ovviamente questo ipotizzando che ogni classe vi acceda ogni settimana, coprendo un totale di 24 ore su 30. Resterebbero solo 6 ore per svolgere attività per gruppi di alunni non coincidenti con il gruppo classe stesso. Appare evidente, per la necessità di incroci e sovrapposizioni, il rischio di una mancanza di flessibilità, di una rigidità organizzativa con un inevitabile deficit di ore per laboratori

“trasversali” alle discipline quali l’informatica, che può essere sperimentata come ambiente di apprendimento in tutte le discipline. Può infatti capitare che all’interno di un gruppo classe sorga, *just in time*, l’esigenza di spostarsi fisicamente in un laboratorio anche solo per utilizzare della particolare strumentazione non disponibile in classe: a questo punto, se il laboratorio è già occupato da altri alunni, tutto viene rinviato ad un momento successivo, perdendo in questo modo eventuali spunti, motivazioni ed interessi del momento, non sempre riproducibili e caratterizzati dalla stessa intensità in tempi successivi.

A fronte di tali difficoltà, si potrebbe ipotizzare in maniera radicale una scuola fatta da soli laboratori, duplicandone o triplicandone la presenza all’interno di un edificio scolastico. Il *laboratorium* può quindi determinare l’estinzione delle classi “normali”? Si auspica forse una scuola di alunni *migrantes* tra un laboratorio e l’altro, con docenti e collaboratori scolastici relegati anche al ruolo di “coordinatori” dell’inevitabile volume di traffico interno? Le possibilità tecnico/organizzative fino a questo punto analizzate spingono verso la creazione di classi/laboratorio, all’interno però delle singole classi, senza che queste si debbano spostare, vivendo lo spazio già dato anche nel suo importante ruolo di punto di riferimento per il gruppo di alunni. Ovviamente non si ha affatto la pretesa di poter praticare attività motorie all’interno di un’aula normale, ma di sperimentare il più possibile la logica di un laboratorio *all in one*, come suggerito nel paragrafo relativo alla LIM (Lavagna Interattiva Multimediale).

- ***Laboratorium* come atteggiamento progettuale- didattico del docente**

I limiti ed i rischi di una pratica laboratoriale fortemente dipendente da spazi predefiniti ci ha portato a spostare la nostra attenzione all’interno di ogni classe dove è possibile, anche grazie a semplici strumenti e strategie organizzative, sperimentare attività laboratoriali, come proposto all’interno del paragrafo relativo al “laboratorio mobile”. Se per attività laboratoriale si intende un’attività fondata su di una partecipazione attiva degli alunni, sulla operatività, oltre che sulla collaborazione e co-costruzione della conoscenza, allora anche l’attività quotidiana nei singoli gruppi classe può e deve avere carattere laboratoriale.

Il *laboratorium* deve essere quindi considerato una modalità di fare scuola, prima di un luogo ben definito, una precisa *forma mentis* del docente, in breve un modo di interagire con il reale oggetto di indagine, manipolazione e trasformazione. La scelta di considerarlo tale se da un lato ha trovato inizio partendo da una problematizzazione riguardante spazi e tempi, si sposta ora sul versante epistemologico e pedagogico stessi. Anche se il *laboratorium* è soprattutto fatto dagli alunni in

azione, è però possibile definirlo come un atteggiamento del docente dal momento che questi rappresenta l'insostituibile attivatore, sostenitore e guida di ogni attività laboratoriale stessa.

Progettare un laboratorio significa ripensare il proprio modo di fare scuola e il proprio ruolo di insegnante in un'ottica costruttivista e personalista, insieme, che vede la conoscenza come processo attivo dell'alunno. L'insegnante quindi predispone ed organizza materiali, procedure e contesti significativi che possano sollecitare e guidare dei processi di apprendimento in cui i discenti partecipano in prima persona. L'insegnante è chiamato anche ad agire non sempre direttamente, ma in *background*, sullo sfondo, non fornendo sempre spiegazioni od esemplificazioni dirette ma aiutando gli alunni ad attivare processi di analisi tramite l'osservazione ed il confronto. Il senso di riuscire favorisce sia l'autostima che la motivazione ad apprendere. Ogni tipologia di apprendimento, del resto, parte sempre da un impegno personale.

Laboratorium: oltre la metodologia

Da quanto è emerso è possibile affermare che la didattica laboratoriale non si configuri affatto come una metodologia, ma come una predisposizione, da parte del docente (che, a questo riguardo, può rifarsi a diverse metodologie) a far transitare lo studente dalla situazione di ascoltatore (*auditorium*) passivo ad una di protagonista del proprio apprendimento. E' infatti significativo il fatto che non esista un autore che abbia teorizzato, in maniera esplicita e diretta, una didattica di tipo laboratoriale, limitandosi a questo. Tale obiettivo è condivisibile (e, di fatto condiviso) da generazioni di docenti, genitori e, anche, alunni.

Gran parte dell'apprendimento può essere configurato come laboratoriale. Ma non tutto il percorso di apprendimento deve essere necessariamente configurato come tale: infatti, sono sicuramente necessari dei momenti in cui l'alunno deve ascoltare, dal momento che siamo sempre in situazione di comunicazione didattica, cioè all'interno di una relazione educativa dove anche la parola e l'ascolto ricoprono un ruolo fondamentale.

Tutti questi richiami sembrerebbero però relegare la dimensione laboratoriale agli alunni. Se tale dimensione può giocare un ruolo importante all'interno dell'esperienza di apprendimento e, quindi, nella didattica, è possibile ipotizzare una sua valenza formativa anche per degli adulti, nello specifico, per dei docenti? In altri termini, anche un insegnante può approfondire tematiche professionali utilizzando questo approccio, nell'ottica del *lifelong learning* che accomuna tutti gli uomini, docenti compresi?

Ad un primo livello è possibile affermare che praticare una didattica di tipo laboratoriale comporta sicuramente averne non solo compreso ma anche sperimentato concretamente di persona sia le potenzialità che i limiti. Tuttavia, partendo dal presupposto che il *laboratorium* ha una forte valenza pedagogica per l'apprendimento, è evidente che i docenti stessi non sfuggono a questa logica, dal momento che apprendere è una dimensione dell'esperienza umana che dura per tutta la vita, soprattutto (è il caso dell'aggiornamento dei docenti) nel caso in cui:

- la conoscenza venga fatta oggetto di una forte azione di manipolazione e di ri-costruzione;
- l'atteggiamento del docente/studente nei confronti delle proposte formative ricevute sia quindi fortemente attivo e non puramente recettivo.

Teoria, pratica, esperienza e riflessione si possono quindi fortemente compenetrare se legate anche ad una **forte significatività**, a condizione che quanto proposto si leghi alla **vita concreta e alla realtà** sperimentata quotidianamente.

Se è vero che la società cambia, il motore dell'innovazione è rappresentato dalla capacità di ogni docente di ricercare e provare, secondo la logica del professionista riflessivo¹, soluzioni nuove per alunni nuovi e in contesti, spesso già dati, non creati, sempre diversi ed unici. Proprio per questo motivo una didattica di tipo laboratoriale non può esser ridotta ad una ricetta ma risponde ad un atteggiamento, ad un paradigma euristico e progettuale che può aiutare la scuola a passare dall'ospitalità all'accoglienza, dall'esecutività alla co-costruzione, dalla direttività alla corresponsabilità, dall'omologazione alla personalizzazione. Tutto questo in un clima caratterizzato da una forte propensione alla ricerca-azione, dimensione professionale già ben nota e sperimentata da tutti i docenti.

Giacomo Rota, *Ph.d*



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale
www.weareprimaryteachers.it

¹ Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993